

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN COMPARADA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA GALLEGA
EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE GALICIA.
Una mirada a través de los libros de texto y otros
recursos; relación con las disposiciones legales

Belén Pérez Aldariz

Tutorizado por: Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)
Xosé M. Malheiro Gutiérrez (UDC)

14/03/2016
Facultad de Educación (UNED). Madrid

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. PRIMERAS ALUSIONES A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA GALLEGA: DESDE EL PADRE SARMIENTO HASTA LA PRIMERA LUZ	10
3. S.XX: REIVINDICACIONES Y RECURSOS UTILIZADOS ANTERIORES A LA CREACIÓN DE LA DISCIPLINA DE “LINGUA GALEGA E LITERATURA”	19
4. PROCESO DE CREACIÓN DE LA DISCIPLINA	28
5. PRIMEROS LIBROS DE TEXTO DE GALLEGO DE LA DEMOCRACIA: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)	32
6. RECURSOS UTILIZADOS DERIVADOS DE LAS TRES ÚLTIMAS LEYES EDUCATIVAS	49
6.1. LIBROS DE TEXTO	49
6.1.1. CATEGORÍAS ANALIZADAS: JUSTIFICACIÓN	49
6.1.2. HISTORIA DE LA LENGUA Y SOCIOLINGÜÍSTICA EN LOS MANUALES	54
6.1.3. LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA	65
6.1.4. MORFOLOGÍA Y SINTAXIS	83
6.1.5. LÉXICO	88
6.1.6. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	95
6.2. RECURSOS TECNOLÓGICOS	102
7. CONCLUSIÓN	107
8. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	112

REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANPA: Asociación de Nais e Pais de Alumnos

BAC: Bachillerato

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

COU: Curso de Orientación Universitaria

DCB: Diseño Curricular Base

E-DIXGAL: Educación Dixital Galicia

EGB: Educación General Básica

EI: Educación Infantil

EP: Educación Primaria

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ILG: Instituto da Lingua Galega

LGE: Ley General de Educación

LODE: Ley Orgánica de Regulación del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes

RAG: Real Academia Galega

SEG: Seminario de Estudios Galegos

TIC: Tecnología de la Información y Comunicación

1. INTRODUCCIÓN

Es tal el protagonismo de los libros de texto en el sistema educativo que, al hablar de materiales o de recursos didácticos, pensamos, inevitablemente, en un manual escolar, y ello se debe a que, durante años, ha sido el eje central del proceso de enseñanza, su instrumento básico y, muchas veces, único. Sin embargo, el concepto de material didáctico es mucho más amplio; así, por ejemplo, Gimeno (1991: 10) aporta la siguiente definición: “Cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, total o parcialmente.”

En una línea similar se sitúan otros como Blázquez (1994: 514), quien los define como “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación”.

Pues bien, entre los materiales didácticos empleados en las aulas, el libro de texto es el de mayor presencia, aun a pesar de la decidida irrupción que, en los últimos años, hemos visto de los materiales tecnológicos. En cambio, tal relevancia no ha suscitado un estudio sistematizado de estos manuales hasta la década de los 90 del pasado siglo, que ha sido clave en el análisis de libros de texto. Es a partir de entonces cuando comienzan a extenderse diversas iniciativas centradas en su exhibición, catalogación, análisis... Cabe destacar, a este respecto, el proyecto MANES, nacido en 1992 en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, cuyo objetivo consiste en el estudio de los manuales escolares publicados en España durante los siglos XIX y XX, labor inspirada en el proyecto EMMANUELLE, desarrollado por el Institut National de Recherche Pédagogique de Francia desde 1980, bajo la dirección de Alain Choppin.

Este interés se debe a la consideración de que estos textos encierran muchas de las claves necesarias para conocer la realidad de la educación en un sentido amplio, ya que transmiten unos determinados conocimientos que, de hecho, en el caso de la Educación Primaria, constituían el currículo hasta mediados del S.XX, es decir, no eran el soporte de un currículo oficial, sino que, ante la ausencia de legislación al respecto, se tomaban como el eje principal de las enseñanzas¹. A la vez, reflejan los valores de la sociedad que los produce, y han constituido, además, a lo largo del tiempo, un instrumento para la elaboración de una conciencia colectiva, siendo utilizados por los poderes políticos para intentar imponer unos determinados valores, por lo que a lo largo de la historia abundan los ejemplos de propuestas legislativas intervencionistas en lo referente a los manuales escolares.

En este sentido, Choppin (1980) considera que el libro de texto es un instrumento de apoyo al saber y, a la vez, de poder, puesto que contribuye a la uniformización lingüística de la disciplina, así como a una nivelación cultural y a propagar las ideas dominantes.

También Puelles (2007) nos recuerda que los libros de texto, además de transmisores de conocimientos, lo son también de valores, ya sea de una manera manifiesta u oculta, por ello siempre han sido objeto de atención de los poderes políticos.

Llegados a este punto se hace necesario aclarar el concepto de libro de texto o manual escolar, ya que, aunque puede constatarse la presencia de libros con finalidad pedagógica ya en el S.XVI, no es hasta el S.XIX cuando comienza, lentamente, a extenderse el uso del manual escolar, al mismo tiempo que se desarrolla un sistema nacional de enseñanza, llegando a alcanzar un auge que, a pesar de la entrada en escena de otros materiales, continúa hasta nuestro días; si bien, lógicamente, en este tiempo el libro escolar ha sufrido claras variaciones, tanto desde el punto de vista del contenido como de su estética o de los valores que pudiera transmitir explícita o implícitamente.

No siempre resulta sencillo distinguir un libro de texto de otro que también pueda ser usado con finalidad didáctica; aunque son varias las definiciones que se han

¹ Hasta 1953, fecha de la publicación de “Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria” no existe en España un ordenamiento que regule los contenidos de la educación de esta etapa.

aportado, “se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar” (Ossenbach, 2010:121); así pues, como veremos, los libros a los que haremos alusión no siempre podrán ser considerados como manuales escolares, sino como libros con finalidad didáctica, con algunas excepciones que señalaremos en su momento.

En el caso gallego, del cual nos ocuparemos a lo largo de este trabajo, los manuales escolares y el sistema educativo en su conjunto han sido ajenos, generalmente, a la lengua y la cultura de la comunidad; de hecho, el sistema de enseñanza ha sido uno de los factores, que no el único, de castellanización del pueblo y relegación del idioma propio.

No es, pues, extraño, que los estudios sobre la historia del sistema educativo gallego y de los materiales para uso escolar vayan muy habitualmente ligados a la historia de la propia lengua gallega, a su proceso de normalización. Tal es el caso de varios de los trabajos de Antón Costa Rico (1997a y 1998), pedagogo de referencia para este tema que, en los dos artículos que forman parte de la *Historia ilustrada del libro escolar en España*, dirigido por Agustín Escolano Benito, hace un recorrido por los avatares de la lengua gallega, desde su aparición como lengua escrita en el S.XII, y la relación con su presencia en las escuelas y en los textos escolares. El propio director de este proyecto, Escolano Benito, es también un estudioso cuyos trabajos son imprescindibles a la hora de abordar un estudio centrado en los libros de texto, ya que a ellos dedica los dos volúmenes mencionados, en los que incorpora varios artículos de su propia autoría (Escolano, 1997 y 1998).

Las revistas especializadas son también una fuente importante de información para el caso que nos ocupa; publicaciones como *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, *Murguía. Revista Galega de Historia*, *Revista de Educación*, *Revista Galega do Ensino* o *Revista Galega de Educación* resultan imprescindibles por los artículos que contienen, facilitados por autores que, si bien tienen en común su preocupación por la educación, proceden de diversos ámbitos. Es el caso de historiadores como Xosé Ramón Barreiro Fernández, filólogos como Xesús Alonso

Montero, Dolores Villanueva o Xulio Pardo de Neyra, pedagogos como Antón Costa, Narciso de Gabriel, Xosé M. Malheiro Gutiérrez o Carmen Benso Calvo, y también de docentes, inspectores de educación, directores de centros de recursos..., que comparten en ellas sus opiniones y experiencias, a cuyos trabajos aludiremos en su momento.

Cuando se trata de estudios referidos al análisis de los materiales didácticos en lengua gallega, concretamente libros de texto y recursos tecnológicos, la mayoría se centran en etapas anteriores al año 2000, refiriéndose sobre todo a la historia más reciente, en los años posteriores a la promulgación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español, 1990), que trajo consigo cambios importantes que se verían reflejados en los libros de texto.

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) sin embargo, no se percibió como un gran cambio, sino más bien como una continuación de la LOGSE, por lo que no generó un gran número de estudios sobre los libros de texto que de ella derivaban, a través de los decretos curriculares correspondientes.

En el momento actual, la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013) sí promueve cambios importantes que afectan a los currículos, comenzando por el hecho de que estos pivotan sobre el concepto de “estándar de aprendizaje”, que son “unidades evaluables”, en torno a los cuales se deben articular las programaciones didácticas. La evaluación, desde luego muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere ahora un enorme protagonismo que implica cambios en la práctica docente, lo que, en principio, nos llevaría a pensar en ciertas modificaciones en los libros de texto.

Considerando todo lo anterior, pretendemos ofrecer en este trabajo una panorámica de los materiales didácticos que, a lo largo de los siglos, contribuyeron al conocimiento de la lengua y cultura gallegas, independientemente (en un primer momento) del idioma en el que estén escritos, y ya se trate de manuales dirigidos a la enseñanza del idioma o de cualquier otro aspecto de la realidad cultural gallega.

Realizaremos, pues, un breve recorrido por la enseñanza en Galicia desde el S.XVI, deteniéndonos en los recursos didácticos usados en cada etapa, a la vez que daremos cuenta de las reivindicaciones que se fueron sucediendo con respecto a la inclusión del gallego en el sistema.

Posteriormente, analizaremos el proceso de creación de la disciplina de “Lingua Galega e Literatura” y los libros de texto aparecidos a raíz de que fuese considerada como obligatoria en el sistema de enseñanza. Estudiaremos, más pormenorizadamente, estos manuales de la historia más reciente y del momento actual, tratando de comprobar en qué medida los frecuentes cambios legislativos en los decretos curriculares de la disciplina se reflejan, realmente, en los libros de texto, así como las variaciones o continuidades en determinadas opciones ideológicas.

Examinaremos algunos de los primeros manuales de la disciplina, pero nos centraremos en el estudio de los libros de educación secundaria que se derivan de los tres últimos decretos curriculares de 1993², 2007³ y 2015⁴, correspondientes a las últimas tres leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE).

Pretendemos ubicar este estudio en la enseñanza secundaria, a cuyos recursos educativos se ha prestado mucha menor atención que a los de los cursos inferiores. Hemos escogido un solo nivel de dicha etapa, concretamente 3º de ESO. La razón de tal elección es doble: por un lado, es uno de los cursos en los que, en el momento actual, se aplica la LOMCE⁵, por lo que ya podremos analizar los primeros manuales del Decreto de 2015; por otro, nos permite seguir una línea temporal, en lo referente a la evolución de los contenidos y los libros de texto desde los primeros manuales de la década de los 80, ya que es el nivel que se corresponde, por edad del alumnado, con el antiguo 1º de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente).

De este modo pueden establecerse ciertas comparaciones entre las disposiciones legales y los libros de texto derivados de cada Ley educativa⁶, es decir, desde la Ley General de Educación hasta la actual LOMCE⁷.

² Decreto 78/1993, de 25 de febrero por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG, 2 de abril de 1993)

³ Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG, 13 de julio de 2007)

⁴ Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria y de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, 29 de junio de 2015)

⁵ En el presente curso 2015-16, se comenzó a aplicar la LOMCE, en secundaria, en 1º y 3º de ESO, y en 1º de BAC.

⁶ Contemplamos aquí tres de las cinco leyes educativas de la democracia, puesto que la Ley Orgánica de Regulación del Derecho a la Educación (LODE 8/1985, de 3 de julio) y la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG 9/1995, de 20 de noviembre) no se encargaban de las ordenación de las etapas del sistema escolar ni de su currículum.

⁷ En Secundaria, se da otra correspondencia similar entre 3º de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y 1º de Bachillerato (curso en que también se aplicó la LOMCE este curso), pero la descartamos porque el

El análisis de los libros de texto, incluyendo su relación con el currículo prescrito (ya sea en su totalidad o en una parte) ha dado lugar a un considerable número de monografías referentes a distintas disciplinas. Es este el caso de Educación para la Ciudadanía de Educación Primaria, del que se ocupó José Ramón López Bausela en la comunicación *Historia de un desencuentro: Currículum prescrito y manuales escolares de Educación para la Ciudadanía en el ámbito de la Educación Primaria*; también es el tema, esta vez referido a la disciplina de Música, del trabajo de Rubén Cambroner *Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de Educación Primaria*, del artículo de Enrique Llorente y otros: “Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria”; o de “Las derivadas: Análisis del libro de texto de la enseñanza secundaria en Portugal con sus primeras aplicaciones”, de Ana Paula Aires y Ana Elisa Esteves.

El tipo de análisis usado, generalmente, en estos y otros trabajos similares, ha sido el cualitativo, basado en el análisis de contenido, que será el que realizaremos también en este punto del trabajo.

La metodología que seguiremos consistirá en la lectura sistemática de los manuales citados para comprobar cuáles son los aspectos que permanecen a lo largo del tiempo, cómo aparecen tratados en los distintos libros y qué grado de correspondencia mantienen con los decretos curriculares. Así mismo, nos detendremos en algunas cuestiones ideológicas transmitidas en estos manuales y en aquellos aspectos con mayor incidencia para la normalización de la lengua gallega.

Por último, dedicaremos un breve apartado a los recursos educativos de carácter tecnológico empleados en la enseñanza de esta materia, incluyendo los de creación propia. En este caso el análisis es diferente, ya que son concebidos, generalmente, como materiales complementarios, que no tratan de abarcar todos los contenidos del currículum y, mucho menos, de ser materiales únicos.

2. PRIMERAS ALUSIONES A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA GALLEGA: DESDE EL PADRE SARMIENTO HASTA LA PRIMERA LUZ

Como es sabido, en el mundo occidental no se puede hablar propiamente de un sistema escolar hasta la aparición del liberalismo (principios del S.XIX); anteriormente, en el Antiguo Régimen, podemos hablar de una especie de mosaico escolar que engloba experiencias diversas llevadas a cabo por distintos sectores. Aparte de las universidades y escuelas de latinidad o colegios de Gramática y Humanidades, que impartían, por trasladarlo a la terminología actual, una especie de enseñanza secundaria, la enseñanza de las primeras letras corría a cargo de escuelas parroquiales, escuelas de fundación, preceptores particulares para el caso de familias acomodadas, escuelas de “ferrado”⁸...

De cualquier modo, lo habitual es que esta escuela elemental fuese muy limitada, “la tríada lectura, escritua y cuentas, junto con la doctrina cristiana, formaban el núcleo en torno al que giraba la enseñanza impartida tanto en las escuelas de primeras letras, en el siglo XVIII, como en las escuelas públicas del XIX” (Suárez Golán, 2007: 317).

En esta estructura escolar, el latín va a ir siendo reemplazado por las lenguas romances estandarizadas, que comienzan a ser el vehículo lingüístico de la educación y la enseñanza. Sin embargo, y a pesar de ser el idioma de la gran mayoría del pueblo, el gallego no tendrá cabida en este sistema, en el que se enseña a leer en castellano y, sobre todo en el caso del ámbito urbano, algo en latín, ya que esta lengua era precisa para quien quisiera ampliar sus estudios y seguir una carrera eclesiástica o universitaria.

Los escasos materiales didácticos usados están, pues, en castellano, como la *Cartilla*⁹, empleada para enseñar a leer, o códigos y pleitos, usados también con el mismo fin. Una vez dominados el abecedario y el silabario, se solía usar el *Catecismo*, aprendiendo a leer directamente sobre los textos religiosos.

⁸ Se trataba de escuelas de temporada en las que los maestros eran contratados por las familias para instruir a sus hijos a cambio, generalmente, de una remuneración en especie. Vigentes, en algunos puntos de Galicia, hasta bien entrado el S.XX.

⁹ En 1583, Felipe II concedía a la catedral de Valladolid el privilegio de impresión y distribución de la *Cartilla*

Ya en el S.XVIII, tal como señala Costa Rico (1977a), el Consejo de Castilla, en 1700, se refería al uso escolar del castellano, aunque esto iba dirigido a las escuelas catalanas de primeras letras; en el mismo sentido siguen los decretos de Nueva Planta de 1716 y la real cédula de Aranjuez de 1768. Las medidas legislativas del reinado de Carlos III (1759-1788) fomentaban la normalización del castellano, amparado en las publicaciones de la Real Academia Española. A partir de 1780, todas las escuelas españolas deberían enseñar la lengua castellana a partir de la gramática de la Academia, requisito previo para continuar con estudios de latinidad. Se continúa así con la dualidad castellano – latín.

En este S.XVIII emergen, sin embargo, algunas voces en defensa del idioma y concretamente algunas referidas a la enseñanza de la lengua gallega y en lengua gallega. Es este el caso del Padre Sarmiento, quien debe “ser considerado como o fundador intelectual da reivindicación, aínda tan necesaria actualmente, da galeguización da educación” (Costa Rico, 1997b: 252). Este ilustrado manifiesta que los niños gallegos deberían estudiar en su lengua materna, y habla ya de la necesidad de libros impresos en gallego para ser utilizados en la enseñanza, demandando diccionarios, gramáticas, silabarios, libros sobre geografía, historia natural... Vemos, pues, que no se refería únicamente a la enseñanza de la lengua, sino también a la enseñanza de otros aspectos de la cultura gallega.

Esta preocupación que mostraba el Padre Sarmiento se enmarcaba en la reivindicación de la necesidad de un cambio en las prácticas pedagógicas, que pasaba por eliminar la memorización de contenidos que no eran comprendidos por el alumnado. De tal reivindicación da cuenta, por ejemplo, el clarificador título de uno de sus textos pedagógicos: *Digresión sobre la educación de la juventud española, desterrando el estudiar de memoria y a la letra y el castigo, que son dos protectores de la ignorancia y del odio a las letras*” (1764).

La relación de este hecho con el idioma era obvia, puesto que, tal como manifestó en diversas ocasiones, los alumnos gallegos aprendían latín partiendo del castellano, y no de su lengua propia. A este respecto reproducimos algunas citas recopiladas por Estévez Solla (2002):

“Tomei a pluma para escribir estes pregos, compadecido da xuventude galega, que tanto tempo ocupa en estudar unha lingua que ignora por outra que non sabe; sendo así que na lingua nativa,

que mamou, ten os principais fundamentos para entender con máis facilidade o latín e con máis perfección o castelán"

"Quero que se lle ensine a lingua galega con especial coidado, ademais que debe charlar con outros nenos. Non penses en que castelanice ata que saiba ben e con extensión o galego... É unha desalmada necesidade poñer ós nenos galegos á xiria da Gramática antes de saber con moita extensión a lingua galega... Faite cargo que o portugués se lle ensina en portugués, ó francés en francés... ó castelán só en castelán. Pois que tiranía é que ó galego non se lle ensine en galego o latín?

Sarmiento contribuyó al conocimiento de la lengua con obras como *Coloquio de 24 gallegos rústicos*¹⁰, que incluía descripción de lugares, términos y frases gallegas pertenecientes al habla popular de la Península del Morrazo...; *Catálogo de voces y frases de la lengua gallega*; *Onomástico etimológico de la lengua gallega* o *Escrito sobre el origen y formación de la lengua gallega*. Obras con finalidad didáctica, aunque no específicamente diseñadas para un uso escolar.

Vemos que, en este momento, la lengua gallega, que era la lengua inicial y habitual de la gran mayoría de la población, no tenía cabida en el sistema escolar, siendo relegada como lengua de educación y, por lo tanto, de cultura.

Durante el S.XIX la situación a este respecto no mejoró, y de hecho el Informe Quintana (1813) contempla que “debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, a que es consiguiente que sea también una la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana”. Sin embargo, tal como apunta Narciso de Gabriel (2010), no se refiere aquí el Informe Quintana a la oposición entre el castellano y otras lenguas del Estado, sino entre el castellano y el latín, muestra de que las demás lenguas no son ni tan siquiera consideradas. De ahí que el Informe continúe: “La lengua nativa es el instrumento más fácil y más a propósito para comunicar uno sus ideas, para percibir las de los otros, para distinguirlas, determinarlas y compararlas.”

Los sucesivos documentos legislativos se referían siempre a la enseñanza del castellano; así, por ejemplo, el Plan General de Instrucción Pública (Plan de enseñanza del Duque de Rivas), de 1836, aludía, en sus artículos 4º y 5º del Título I, a que la instrucción primaria elemental debería comprender necesariamente “Gramática

¹⁰ Obra también conocida como *Coloquio en mil duascentas coplas gallegas* o *Colección de voces y frases gallegas*

castellana”; y la instrucción primaria superior, “Noticias de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España” (entre otras disciplinas).

Por su parte, el Plan General de Estudios de 1845 (Plan Pidal), en su preámbulo, recoge: “El proyecto establece, pues, que el estudio del latín no se interrumpa mientras dure la segunda enseñanza, y que, a la par, se haga el de la lengua patria, que tanto apoyo ha de encontrar en el primero”.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), en su Título Primero, artículo 2º, establecía que el currículo de la primera enseñanza elemental debía constar de:

Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.

Segundo. Lectura.

Tercero. Escritura.

Cuarto. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.

Quinto. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.

Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

Además, la misma ley establecía en su Título V (De los libros de texto):

Art. 88. La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública.

Art. 89. Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza.

Así, pues, los libros escritos en cualquier otra lengua del Estado quedaban fuera de la normativa oficial.

Paralelamente a estas disposiciones legislativas, pueden observarse declaraciones como la realizada en la Asamblea y Exposición Escolar de Pontevedra (1893), recogida por Lorenzo Vázquez (1986:14): “el dialecto es causa grave que se opone grandemente al aprendizaje del armonioso, rico, inimitable y melodioso idioma de nuestra España”, o instrucciones en las que se prohíbe el uso de otras lenguas distintas al castellano, como en el Real Decreto de 1902, que se refiere al uso de las “hablas minoritarias” en las escuelas, aspecto que se afianza con la dictadura de Primo de Rivera.

En un sentido opuesto, encontramos en el S.XIX reivindicaciones en favor del uso del gallego en la escuela, que parten de voces como la de Antonio de la Iglesia quien, en 1863, “se duele de la no existencia de ningún libro, cartilla, ni proceso en

gallego para uso escolar, a pesar de su evidente conveniencia” (Costa Rico, 1997a:589). Vicetto, diez años más tarde, demandaba lecciones semanales en gallego en los institutos y en la universidad, y el propio Murguía escribía, como veremos, *La primera luz*, para uso escolar. Estas reivindicaciones tendrían continuidad en el tiempo hasta alcanzar la entrada oficial del gallego en la enseñanza, lo que no ocurrirá hasta el curso 1979/1980. Durante este tiempo se dieron algunos intentos dirigidos a la introducción de la lengua y la realidad gallega en la red educativa, a través de materiales didácticos que, sin duda, aumentaron en el S.XX, aunque hemos de decir que no estamos ante un gran número de proyectos o publicaciones en este sentido.

Nos detendremos aquí, por el momento, en las muestras anteriores al S.XX, puesto que la proliferación de iniciativas a partir de la segunda mitad de este siglo hace necesario un tratamiento aparte.

En el S.XIX, como libros con finalidad didáctica, podemos mencionar la *Carta de Christus para ir deprendendo a ler, escribir e falar a lingua gallega*, de José Manuel Pintos, editada en 1853; obra estructurada en forma de diálogo entre el “gaitero” (alter ego del autor) y un “tambolireiro” de fuera de Galicia al que el primero trata de instruir. Es una obra que, en su momento, se presentó como un manual de aprendizaje del idioma gallego, y contiene una mezcla de poesía, prosa, consideraciones lingüísticas... empleando gallego, castellano y latín.

También se publicaron en este siglo diccionarios como *Diccionario gallego-castellano* de F.J. Rodríguez (1863), *Diccionario gallego*, de Cuveiro Piñol (1876) o el de Marcial Valladares (1884). Los dos primeros están muy vinculados al hecho de que, en 1861, la Escuela Superior de Diplomática decidiese incluir el gallego como materia de estudio, suponiendo que sería de ayuda en la interpretación de determinados términos incluidos en los documentos castellanos antiguos; de hecho, el Diccionario de Cuveiro llevaba el significativo subtítulo: “El más completo en términos y acepciones de todo lo publicado hasta el día con las voces antiguas que figuran en códices, escrituras y documentos antiguos, términos familiares y vulgares y su pronunciación, para la Escuela de Diplomática, anticuarios, jueces, abogados, escribanos, párrocos y otras personas a quienes es indispensable su frecuente uso” (González-Millán, 2003).

Al tiempo, se imprimían las primeras gramáticas: *Compendio de gramática gallega-castellana*, de Francisco Mirás (1864) o *Gramática gallega*, de Saco y Arce, la primera gramática gallega¹¹, de 1868. Y otras obras de carácter lingüístico, como *El habla gallega. Observaciones y datos sobre su origen y vicisitudes* (1868) de Juan Cuveiro Piñol.

En cuanto a libros que versaban sobre algún aspecto de la realidad gallega, se publican *Geografía astronómica, física y política de la provincia de Pontevedra* (1893), de Augusto Lorenzana, o *Historia de Galicia*, en gallego, de Florencio Vaamonde, 1893.

Estos escasos ejemplos constituyen, como apuntábamos antes, libros con finalidad didáctica, lo que los diferencia del que estudiaremos a continuación y que destacamos por ser el primer libro de texto, concebido como tal; se trata de *La primera Luz* (1859), de Manuel Murguía, editado en Vigo, por Juan Compañel (editor también de *Cantares Gallegos*, de Rosalía de Castro). La segunda edición es de 1868, imprenta Soto Freire, de Lugo (no volvió a ser impreso hasta 1974).

La primera luz, analizado pormenorizadamente por Barreiro Fernández (2000), es un libro de lecturas, escrito en castellano, concebido para uso escolar. Contiene 27 lecciones sobre Geografía e Historia y algunas biografías, con las que Murguía pretendía introducir en la escuela contenidos que giraran en torno a la realidad gallega, de manera que, en palabras de Vicente Peña y Manuel Fernández, como se cita en Quintáns (2000: 252): “pode ser considerado como o primeiro que persegue a parcial galeguización dos contidos escolares ou, se se prefire, a academización xa dende o nivel educativo elemental da cultura galega”.

Difiere esta obra de las mencionadas anteriormente en que, como apuntábamos, puede ser considerada, propiamente, como un libro de texto, puesto que posee varias de las características definitorias de este tipo de recursos:

- Intencionalidad: se alude a su uso escolar directamente, ya que, en palabras del autor, es una obra concebida “para uso de las escuelas de primeras letras de

¹¹ Aunque escrita en castellano

Galicia”. El propio título completo hace referencia a su uso escolar: *La primera luz. Libro de lectura para uso de las Escuelas de primeras letras de Galicia*.

- Sistemática en la exposición de contenidos.
- Secuencialidad: los contenidos están organizados por temas y lecciones, concretamente 27 lecciones organizadas en 5 temas: “Del dialecto” (dos lecciones), “De la religión cristiana” (dos lecciones), “Geografía de Galicia” (seis lecciones), “Historia de Galicia (doce lecciones), “Biografías” (cinco lecciones).
- Adecuación al trabajo pedagógico.
- Estilo textual: se combina la forma descriptivo-expositiva con la forma catequística (organización de los contenidos en preguntas y respuestas). La exposición de los contenidos iba seguida de un diálogo en el que se contenían los elementos principales de lo expuesto. Realmente, esto no dista mucho de algunas partes de libros de texto actuales, en los que se formulan preguntas sobre un texto, bien para asegurar la comprensión, bien para destacar ciertos contenidos.
- Presencia de recursos didácticos manifiestos, tales como la estructura en “lecciones”, los ejemplos en forma de diálogo...
- Autorización expresa de la publicación de la obra: recibe, por Real Orden del 26 de abril de 1860, el referéndum legal para poder ser empleado como manual de lectura en todas las escuelas del “Reino de España” (Quintáns, 2000: 252). Puede resultar llamativo el hecho de que fuese considerado, oficialmente, un libro de lecturas cuando, como decíamos más arriba, tiene una estructura catequística que sugiere la memorización de contenidos que, además, estaban referidos a Galicia¹². A este respecto, Barreiro Fernández (2000), apunta la posibilidad de que la relación de amistad que el autor, Murguía, mantenía con Joaquín Avedaño¹³, habría sido decisiva para que se concediese la autorización.

El Consejo de Instrucción Pública, constituido por la Ley Moyano, se encargaba de dictaminar sobre los libros de texto. La Ley citaba los libros de lectura, lo

¹² Difería de otros manuales de lectura que, en su mayoría, incluían lecturas de contenido religioso, sobre higiene, buenas maneras... Los manuales de lectura y los libros de texto solían centrarse en aspectos culturales de España, obviando otras referencias.

¹³ Joaquín Avedaño fue profesor de la Escuela Normal de Madrid y, posteriormente, director de las Escuelas Normales de Zaragoza y Córdoba, y uno de los primeros inspectores Generales de Enseñanza Primaria.

que, según X.R. Barreiro Fernández, fue aprovechado para que el libro de Murguía se aprobara como tal, aunque no se ajustase completamente a lo que se entendía como libro de prácticas de lectura por las razones anteriormente expuestas.

No obstante, hay que tener en cuenta, a este respecto, que la Ley Moyano, en su título V, preveía una clasificación de los libros de texto en “libros para el ejercicio de la lectura” y “libros destinados al estudio de otras materias”, y entre los primeros englobaba, además de silabarios, cartillas..., cualquier otro que pudiese ofrecer conocimientos de diferente tipo o ahondar en una educación moral; así que puede ser esta la explicación de que el libro de Murguía pudiera ser considerado como manual de lectura.

Para la primera enseñanza se necesitaba también la aprobación de un prelado eclesiástico en el caso de que el texto incluyese temas de carácter religioso; aunque no consta este *nihil obstat* en la primera edición, Soto Freire, para la segunda edición, sí formuló la petición al obispo de Lugo, que lo concedió el 5 de marzo de 1868.

Además de estos libros, debemos mencionar una incipiente literatura infantil a finales de este siglo, procedente de la literatura de tradición oral y recogida fundamentalmente para ser leída o contada a los niños. Estos textos aparecieron en publicaciones periódicas como *O Tío Marcos da Portela*, *A Monteiro*, *A Tía Catuxa*, *Revista Gallega* o *Galicia recreativa*. En esta última, Amador Montenegro Saavedra publicó dos cuentos titulados “As formillas” y “Polos niños (escena infantil)”, protagonizados por niños en entornos vinculados a la escuela. Este mismo autor, en 1892, publica *Fábulas i-epigramas* y, en 1897, *Fábulas galaico-castellanas* en un momento en que las fábulas que se usaban en la escuela estaban escritas en castellano (Mociño, 2004).

No podemos dejar de mencionar aquí las escuelas promovidas por sociedades de instrucción desde la emigración americana durante el primer tercio del S.XX, anteriormente conocidas como “de indianos”, características de los siglos XVIII y XIX. Cierto es que muchas veces contribuyen a la castellanización del sistema educativo gallego, puesto que parten de la idea de una inevitable emigración para la que los niños deben “prepararse”. No obstante, sí se dieron algunos ejemplos

de escuelas sensibles a la cultura gallega, que incorporaron la enseñanza del idioma, literatura, historia... y que “con amplitude de horizontes e infinda xenerosidade, trataron de mudar as sombras da incultura polas luces da instrución; trataron de erradicar a idea do desterro resignado dos campos galegos, e amosar, como alternativa, a xusta reivindicación dos bens máis prezados: a educación e o traballo, que eran dereitos fundamentais recoñecidos nas sociedades modernas” (Malheiro, 2008: 54).

3. S.XX: REIVINDICACIONES Y RECURSOS UTILIZADOS ANTERIORES A LA CREACIÓN DE LA DISCIPLINA DE “LINGUA GALEGA E LITERATURA”

Si bien, como decíamos, a partir del S.XVIII surgieron ciertas voces en defensa del uso de la lengua gallega en la enseñanza, lo cierto es que tales reivindicaciones distaban mucho de ser masivas, ni aún mayoritarias, puesto que se reducían a reflexiones por parte de individuos o de algunas asociaciones que consideraban la necesidad de introducir la lengua gallega y los aspectos culturales gallegos en la escuela.

A principios del S.XX estas demandas fueron alcanzando, progresivamente, mayor repercusión, y formaban parte, muchas veces, de la denuncia de la problemática general de la enseñanza: falta de asistencia debido al trabajo infantil, a la distancia entre casa y escuela¹⁴... y ausencia de la lengua gallega en las escuelas, atendidas en ocasiones por maestros que desconocían el idioma. Pero no es habitual, en un primer momento, una propuesta más concreta dirigida, por ejemplo, a introducir la disciplina de lengua y literatura gallega en las aulas.

En el primer tercio del S.XX estas reivindicaciones partían de intelectuales galleguistas como Castelao, Viqueira, Risco, Pedrayo, Villar Ponte, Alonso Ríos...que, como señala Antón Costa (2010), proponían una revisión del sistema educativo que debía incluir, entre otras cosas, la lengua y cultura gallegas. En este período, “séntanse as bases da moderna pedagogía e da galeguización do ensino, convertendo a Vicente Risco nunha referencia clara de todo canto se estaba a realizar no eido educativo e no galeguismo” (Fernández, 2009: 167).

¹⁴ En las memorias de oposición a inspección de José Ramón Fernández Ojea (Ben-Cho- Sey) se recogen algunas de estas demandas, que reproducen Benso Calvo y Fernández Fernández (2006 :274): “traballo infantil temperán, escola única, ausencia escolar, excesivo número de matrícula, nenos indisciplinados, escola desorganizada, locais en estado ruinoso e sen os servizos máis indispensables, distancias quilométricas motivadas por un hábitat disperso, asistencia escolar irregular e un sinfín de problemas cuxo obstáculo principal está na triste e cruel realidade de miseria social na que se desenvolve a poboación rural”

El Seminario de Estudos Galegos (SEG), al que pertenecían estos nacionalistas, constituye en 1933 la Sección de Pedagogía, que tenía entre sus pretensiones la edición y difusión de libros escolares gallegos y, aunque no llegaron a materializarse la mayoría de sus propuestas, sí es cierto que al SEG se debe la publicación de algunos de los materiales a los que luego haremos referencia. Este lento despertar quedó truncado con el alzamiento del 18 de julio de 1936, que cortó cualquier posibilidad de introducción del gallego en la enseñanza, a la par que cualquier intento de construcción de una escuela democrática, laica, innovadora...

Ya en 1967, la Real Academia Galega (RAG), que hasta el momento casi no se había preocupado por la cuestión, remite un escrito al Ministerio de Educación y Ciencia solicitando que el gallego fuese objeto de estudio en todos los niveles docentes, tal como anteriormente lo había solicitado la Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia) para el euskera (Villanueva Gesteira, 2012).

Se llevaron también a cabo algunas experiencias educativas, al margen de las normativas oficiales, en escuelas e institutos en los que ejercían como docentes personas implicadas en la cuestión de la lengua, tal era el caso de Laureano Prieto en A Gudiña (Ourense), en los años 50, el de Alonso Montero en el Instituto Masculino de Lugo¹⁵, el de Antía Cal en Vigo, o también de la escuela agrícola “Granxa Barreiros”, en funcionamiento desde 1948 a 1967, dirigida por Avelino Pousa Antelo primero y Valentín Arias en los últimos diez años.

En estas y otras experiencias, previas a la creación oficial de la disciplina, comenzaron a usarse materiales didácticos relativos a la enseñanza de la lengua y cultura gallegas, si bien muchas veces escritos en castellano, que respondían a tipologías diversas. De cara a una mayor claridad expositiva, los hemos dividido en “publicaciones de literatura infantil”, “revistas” y “materiales didácticos específicos para la enseñanza de la lengua o/y cultura gallegas”.

¹⁵ Alonso Montero editó, en 1973, un trabajo que había realizado con los alumnos del Instituto: *Declaración dos Dereitos do Neno e outras cousas nosas*, que incluía referencias a la infancia en la literatura gallega y una selección de “libros pra nenos en lingua galega”.

Publicaciones de literatura infantil

La nómina de libros de literatura infantil en gallego es muy reducida, especialmente en la primera parte del siglo; las primeras publicaciones surgieron con la aparición de revistas infantiles, la organización de algunas actividades para promover la lectura en gallego, como concursos de cuentos, y el impulso de movimientos pedagógicos como Escola Nova o la creación de Escolas do Insiño Galego, que pretendía introducir en la escuela la lengua gallega a la par del castellano. Roig Rechou (2004), entre otros, realiza un análisis de los títulos publicados en el primer tercio del S.XX. De este modo, podemos mencionar: *O Castiñeiro* (1914), publicado por Eugenio Carré; *Conto de Reis* (1917), de Leandro Carré; *Os nenos* (1925), pequeño libro de narraciones breves, de Filgueira Valverde; *Pobre do pobre* (1925), pieza para un teatrillo de guiñol, de Ramón Alvariño; *Margarida a da sorriso da aurora* (1927), cuyo personaje principal llegará a ser la Reina del Reino de la Felicidad, publicado por Evaristo Correa Calderón; *Conto de Guerra* (1928), de Camilo Díaz Baliño, escrito para los alumnos de las Escolas do Insiño Galego; *Agromar* (1936), textos teatrales escolares, publicado por Filgueira Valverde, con el seudónimo de J.Acuña.

Esta nómina comenzó a engrosarse a partir de los años 50, con la creación de la editorial Galaxia, la aparición de diversas asociaciones culturales interesadas en la promoción de lengua gallega, y la publicación de revistas que también incluían textos literarios infantiles en gallego, como *Grial* o *Teima*. De esta etapa es imprescindible destacar *Memorias dun neno labrego* (1961¹⁶), de Neira Vilas, que se convertiría en el libro más leído por el alumnado gallego en los años 70 y 80 y que, en la actualidad, sigue siendo uno de los libros recomendados en las escuelas e institutos.

Debemos mencionar los títulos publicados a raíz de una coedición de la editorial catalana La Galera con la gallega Galaxia, de manera que se imprimieron traducciones de libros infantiles catalanes al gallego (realizadas por Xohana Torres): *O abeto Valente* (1966), *O globo de papel* (1966), *Unha nova terra* (1967), *Todos os nenos do mundo seremos amigos* (1967)...

¹⁶ En Galicia no fue publicado hasta 1968, por Edicións do Castro.

A partir de este período fueron en aumento los títulos de literatura infantil y juvenil publicados en gallego, incluso algunos de género poético como *Versos prós nenos da aldea* (1966), de Pura Vázquez, o *Os soños na Gaiola*, de Manuel María.

Revistas

Como vimos, las revistas están ligadas a la publicación de textos literarios infantiles, como es el caso de *As Roladas* (1922), publicación en gallego enfocada al público infantil; dirigida y escrita, casi en su totalidad, por Ramón Cabanillas, e ilustrada por Castelao y Antonio Palacios. Solo se editaron dos números (mayo y julio) y 16 páginas en total.

Habrá que esperar varias décadas para que una nueva revista en gallego vea la luz, así que no será hasta el curso 1972-73, cuando Valentín Arias, a través del periódico *Faro de Vigo*, publique la página semanal “O galego na escola”, con textos escritos en gallego por niños de distintas escuelas de Educación Primaria. Otro periódico, esta vez *La región*, hacía posible la publicación del semanario infantil *Axóuxere*, editado los sábados, entre 1974 y 1975.

Desde 1975 a 1978 se publica *Vagalume*, revista infantil y juvenil, de carácter quincenal, escrita en gallego bajo la supervisión del Instituto da Lingua Galega, que pretendía, según su primer editorial, “poñer nas mans dos nosos educadores un material formativo galego. Que interese aos escolares, de xeito que, anque estes adeprenderan o mecanismo da lectura no castelán atopen tamén un aguillón para se esforzar a ler na súa propia linguaxe”. Contaba con secciones de historia, geografía, ciencias naturales, cuentos...que giraban en torno a la cultura rural. A partir de 1976, la revista comienza a incluir colaboraciones de los escolares gallegos y, finalmente, desaparece en 1978 (Bragado Rodríguez, 2009).

Materiales didácticos específicos para la enseñanza de la lengua o/y cultura gallegas

Agrupamos aquí un conjunto de materiales estudiados por Alonso Montero (2004) que, si bien tienen en común el estar concebidos para el aprendizaje de la lengua gallega o de su realidad cultural, conforman una miscelánea de textos que responden a tipologías diversas: vocabularios, métodos...

Así, aparecen en este momento gramáticas, diccionarios o vocabularios como *Vocabulario popular galego-castelán* (1926-28), publicado por Filgueira Valverde; *Gramática do Idioma Galego* (1931), de LUGRÍS Freire; *Nocións de lenguaje. Vocabulario gallego-español* (1942), de Porcel Riera, publicado como parte de las enciclopedias escolares editadas por este autor. Estos materiales eran un instrumento para que los niños gallegos aprendiesen castellano, pero, como apunta Alonso Montero (2004: 117), “estes instrumentos, en ocasións, poden ser armas de dous fíos” ya que “ver o galego na letra impresa conferíalle unha certa condición positiva”.

Un ejemplo de enciclopedia escolar es *Enciclopedia pró neno galego* (1958), de Antía Cal, editada por Lar Galego de Caracas. Consta de 522 páginas estructuradas en: “Prólogo”, “Formación do mundo”, “Xeografía descriptiva”, “Galicia”, “Historia”, “Apéndice: Hixiene”.

Contamos también con algún libro específico para el aprendizaje de la lectura como *Método de lectura* (1932), de Josefa Iglesias Vilarelle, maestra en Mourente (Pontevedra). Con sólo 18 páginas, se trata del primer método de lectura para el aprendizaje de la lengua gallega, que había sido encargado por el Seminario de Estudios Galegos para la sección de “Publicaciones Escolares”.

Es el primer recurso didáctico concebido específicamente para el aprendizaje del idioma en las escuelas, a la manera de las cartillas o los catones. Su enfoque pedagógico tradicional fue criticado por la Asociación de Traballadores de Ensino de Ourense. Ante esto, Vicente Rico sale en su defensa y en la *Revista Nós* publica que Josefa Vilarelle introduce, acertadamente, en su *Método*, geografía y medio natural de Galicia y aspectos folclóricos, esto es, abre paso a que la realidad más próxima al alumno se introduzca también en las escuelas. Además, se reivindica en el *Método* la lengua gallega, la tierra y el pueblo, a la par que valores conservadores, como la religión católica o la sociedad patriarcal.

El *Catón Galego*, de Xosé R. Fernández Oxea (Ben-Cho-Sei), es también una obra de aprendizaje para la lectura, elaborada en 1936, aunque no fue editada hasta 1969 por Edicións do Castro, con prólogo de Alonso Montero.

La enseñanza de la geografía y la historia gallegas tiene cabida en varios libros: *Mapas pedagógicos de las provincias gallegas*, editados por la Casa Alberto Martín de

Barcelona en 1921; *Historia Sintética de Galicia* (1927), de Villar Ponte y escrita en gallego; *Cuestionario de Xeografía e Historia* (1932) de Álvaro das Casas, miembro del SEG, elaborado para el alumnado de Instituto; *Semblanza Xeográfica da nosa Terra*, 1935, de M. Torres; *Nova Xeografía Galega prás escolas*, de Barreiro Paradela (1936). En 1936 se editaron en el Instituto de Noia unos pequeños libros en gallego, de menos de 50 páginas de extensión cada uno, con cuestiones de historia, geografía, literatura y lengua gallega, agrupados en la colección Renascencia.

Alonso Montero (2004) nos ofrece un análisis de los libros de lectura: *Galicia por la España Nueva* (1937) y *Anaquiños. Lecturas Gallegas* (1942); el primero, de Esther Gallo Lamas, maestra de Primera Enseñanza, es un opúsculo de 52 páginas que, según se manifiesta en la dedicatoria, fue concebido como lectura para la escuela primaria:

A mis compañeros.

No pretendo decir nada nuevo. Sería puerilidad en mí. He puesto mis afanes en la obra modesta con una ilusión: la de que los pequeñuelos de mi Galicia lleven a la Patria chica en su alma como en un relicario que guarde dos amores: el de su “tierra meiga” y el de la Nueva España, fundidos en el altar de Dios y de la Patria.”

Como puede apreciarse, también se deja ver en la dedicatoria la ideología conservadora de la autora.

La obra está escrita mayoritariamente en castellano, pero incorpora algunos textos en gallego, todos en verso. Realmente, la presencia del gallego es bastante escasa y acorde con el pensamiento de la dictadura franquista, que permitía un cultivo anecdótico, folclórico... del gallego, que despertase cierta ternura hacia esa “patria chica”, como parte integrante y al servicio de la verdadera Patria.

En *Anaquiños. Lecturas gallegas* (1942), de Manuel Fernández Nóvoa, se tratan distintos aspectos de la realidad gallega (geográficos, personalidades, vestimenta...), mayoritariamente en castellano, aunque incluye también algunos textos en gallego, sobre todo de poesía, entre los que se encuentra el Himno gallego.

Durante la década de los 60, y especialmente a partir de 1975, comenzaron a publicarse recursos educativos en lengua gallega más habitualmente. Según datos de Bragado Rodríguez (2009), podemos identificar 124 publicaciones de este tipo entre

1969 y 1980, es decir, en la etapa inmediatamente anterior a la consideración de la disciplina de lengua gallega como materia obligatoria en la enseñanza no universitaria. Entre ellas se encuentran: *Máquinas e trebello para labrar a terra. Complemento agrícola ó Catón galego* (1970), de Odón Luís Abad Flores; *O galego na escola* (1970), primer libro de texto, concebido como tal, para la enseñanza de la lengua gallega; elaborado por Alonso Montero y Marcos de Abajo, y editado por Anaya; consta de 80 páginas, ya a color, y representa un salto significativo en la historia de los recursos educativos en gallego.

En 1972 aparecen *Lecturas galegas I*, editado por Galaxia y elaborado por el Instituto da Lingua Galega, que fue empleado por algunas de las escuelas de EGB (Educación General Básica) que, durante el curso 1972-73 se acogieron a la posibilidad que ofrecía la Ley General de Educación de una enseñanza del gallego, y *O catecismo da escola*, de Morente y Vidán, editado por Edicións do Adro; texto al que siguió *O evanxelio dos nenos*, según la versión que preparó Xosé M. Rodríguez Pampín.

Un año después, en 1973¹⁷, se publica *Picariños. Falar, xogar e ler (Método galego de lectura i escritura)*, material de lecto-escritura elaborado desde una concepción didáctica renovadora. Se trata del primer método de lectura y escritura en gallego. Fue elaborado por el Equipo de Linguaxe de la Asociación de Mestres da Coruña y editado gracias a la colaboración entre la editorial Galaxia y la editorial catalana Casals.

Enfocados también explícitamente a la enseñanza, están *Textos para o ensino do galego* (1976), preparados por M.Barrio, H.Harguindey y F.Pillado; o la serie de libros de texto de gallego “Lúa Nova” (1977), de la editorial Anaya, publicados antes de la aprobación del “decreto de bilingüismo”. La serie constaba de cinco libros para los cinco cursos de la primera etapa de EGB. Esta misma editorial publica, también en 1977, la adaptación al gallego del método de lectura y escritura de Antonio Palau, con el título de *Volvoreta I, II y III. Método de lectura y escritura*.

En este momento, se elaboraron, por parte de varios colectivos pedagógicos, recursos educativos en gallego para ser empleados en el aula, tales como *Os arbores de Galicia* (1977), de la Asociación de Licenciados de Bioloxía de Galicia, o *Galicia en*

¹⁷ Reeditado en 1975

imáxenes, material audiovisual en ocho volúmenes, del colectivo Escola Aberta, que inició su publicación en 1979 y acabó en 1985. Constaba de 96 temas monográficos, organizados en torno a seis ejes: arte y literatura, historia de Galicia, sociología, antropología, derecho y política, ciencias naturales, geografía de Galicia y economía. Cada tema incluía veinte diapositivas y una hoja explicativa de las imágenes, además de bibliografía sobre el tema.

En esta primera etapa de elaboración de libros de texto para la enseñanza de la lengua, historia, geografía... gallegas fue imprescindible la colaboración de la ya mencionada editorial catalana La Galera, ya que se tradujeron al gallego muchos de los materiales que se usaban en la enseñanza catalana, publicados por esta editorial. En este trabajo de traducción debemos mencionar a Xoán Babarro y Ana María Fernández, que se encargaron de obras como: *O Castelo de irás e non tornarás* (1978), dirigido a la primera etapa de EGB, *O raposo pillabán* (1978), enfocado a 3º de EGB, *Contos degañados* (1978), para 4º y 5º de EGB, *As Nosas Letras 1 y 2* (1978 y 1979), concebidos, respectivamente, para 6º de EGB y para 7º y 8º.

En 1979, la editorial Galaxia publica el método *Faragullas*, para educación preescolar, de María Teresa Vázquez Pérez y María do Carme Carneiro Francos, y la traducción al gallego de dos cartillas de lectura: *As cousas de cada día*.

Iniciativas dirigidas a la población adulta

A la par de estas incursiones del idioma gallego en la enseñanza, a partir de los años 60 también se dieron varias iniciativas dirigidas a la población adulta, especialmente a través de cursos organizados por asociaciones culturales e incluso por distintos sectores de la Universidad. Uno de los primeros ejemplos, muy anterior incluso a esta época, es, precisamente, un curso impartido en 1933 por Filgueira Valverde, en la Universidad de Santiago, entre el 17 de enero y el 18 de febrero, con el título de “Curso de Literatura”; se trataría del primer curso de conferencias sobre lengua gallega, impartido, lógicamente, al margen de la programación oficial. Como afirma Alonso Montero (2001 [2008]:3), “nunca, antes desta data, a Universidade de Compostela fora tribuna dun acontecer cultural destas características”.

Asociaciones culturales como O Galo organizaron, a partir de los años 60, cursos de lengua gallega, como los impartidos en Santiago de Compostela por Manuel Vidán Torreira y Antón Santamarina; por su parte, la asociación Os Novos, de Pontevedra, y Ronsel, de Lugo, organizaron sendos cursos impartidos por Agustín R. Caamaño y A.López Casanova, respectivamente.

A medida que avanzaban los años, estos cursos despertaban un mayor interés y fue aumentando la nómina de “docentes”: Leandro Carré Alvarellos, Luz Pozo Garza, Xosé Manuel Rodríguez Pampín y Ramón Fraga García.

Los materiales a los que recurrían eran la *Gramática elemental del gallego común* (1966), el *Diccionario galego-castelán e vocabulario castelán- galego* de Franco Grande, o la *Gramática gallega* (1967) de Leandro Carré Alvarellos, y, posteriormente, a otros materiales como *O galego hoxe. Curso de lingua* (1978), promovido por el “Equipo de Lingua” de la Asociación O Facho.

Ya en 1971 se crea, en el seno de la Universidad de Santiago de Compostela, el Instituto da Lingua Galega (ILG), que organizó también cursos de este tipo en distintas ciudades y colaboró con asociaciones culturales a las que proporcionaba profesorado cualificado y avalaba el certificado otorgado a los asistentes, además de la publicación de material de apoyo, como *Gallego 1* (1971), *Gallego 2* (1972) y *Gallego 3* (1974).

En la propia Universidad de Santiago de Compostela, a partir del curso 1963-64, existía la posibilidad de cursar Lingua e Literatura galegas, impartidas por Carballo Calero.

4. PROCESO DE CREACIÓN DE LA DISCIPLINA

Si exceptuamos voces aisladas, como el caso ya mencionado del Padre Sarmiento, que defendía la enseñanza del gallego y en gallego, no será hasta las primeras décadas del S.XX cuando podamos comenzar a hablar de un movimiento favorable a la oficialización del gallego y a su inclusión en el sistema educativo.

Destaca la labor de los integrantes de la conocida como “Xeración Nós” (Otero Pedrayo, Vicente Risco, Castelao...) y del Seminario de Estudos Galegos que, entre otras cosas, se ocuparon del estado de la educación en Galicia, lo que dio lugar a publicaciones como el *Plan pedagógico pra galeguización das escolas* (Risco, 1921), “Nosos problemas educativos” (Vicente Viqueira, 1918), “El Canto Regional en las escuelas” (Fernández Ojea, 1926)...

Las demandas sobre esta cuestión aparecen reflejadas en el Estatuto de Autonomía de 1936 que, dadas las posteriores circunstancias históricas, no pudo ser aplicado.

La escuela nacional-católica de la etapa dictatorial trunca estos propósitos, puesto que se centra, entre otros aspectos, en el desarrollo del patriotismo español, lo que llevaba consigo un intenso proceso de castellanización en el que, evidentemente, no tenían cabida las otras lenguas y culturas del Estado. La escuela franquista “tuvo como unha das súas principais características o combate activo contra a lingua e a cultura galegas, protagonizando un intenso proceso de castellanización das novas xeracións e un reforzo da situación diglósica e dos prexuízos lingüísticos que historicamente lastraban a situación social do galego” (Bouzada, Fernández Paz y Lorenzo Suárez, 2002: 45).

A partir de la década de los 60, como decíamos antes, comienza una tímida recuperación de los intentos de introducir el gallego en las escuelas, e incluso salen a la luz algunos materiales didácticos para el aprendizaje del gallego.

Poco después, ya en los últimos años de la dictadura franquista, se promulga la Ley General de Educación (1970), primera que, después de la Ley Moyano (1857), abarcaba la totalidad del sistema educativo. En esta Ley se contemplaba la posibilidad de introducir el gallego; así, en el Título Primero, Cap. II, Sección segunda, art.17, se

dice: *“Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa”*, referido a la etapa de EGB (de 6 a 14 años). Es evidente que no existe ningún afán normalizador, ni se pretende que el gallego se constituya en una nueva disciplina; simplemente, se admite su presencia (siempre en desequilibrio con respecto al castellano) en esta etapa del sistema educativo.

El decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica, es uno de los documentos legislativos que viene a desarrollar la LGE. En él se abre la posibilidad de impartir enseñanzas de lengua gallega, “con carácter experimental” a partir del curso 1975/1976, como materia voluntaria para los alumnos.

La llegada de la democracia supuso un repunte de las reivindicaciones, y el Real decreto 1981/79, de 20 de julio de 1979, conocido como Decreto de bilingüismo, establecía por primera vez, de modo oficial, la introducción de la lengua gallega como materia obligatoria en los niveles educativos no universitarios. También abría la posibilidad a que en otras materias se usase el gallego como lengua vehicular, pero esto requería ciertas condiciones, entre las que se encontraba la aprobación de las ANPA (Asociación de Nais e Pais de Alumnos) y de las autoridades educativas, con lo que apenas tuvo una aplicación práctica.

La obligatoriedad del estudio de la materia de lengua gallega afectaba a la EGB, BUP (lengua en 1º y 2º; literatura, en 3º) y COU (lengua; la literatura sería opcional).

A raíz de la promulgación de este Decreto de bilingüismo, se publican una serie de documentos legislativos encaminados a establecer los programas de la nueva disciplina:

- Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia
- Decreto 41/79, de 21 de septiembre, por el que se designan los representantes de la Xunta de Galicia en la Comisión Mixta Ministerio de Educación - Xunta de Galicia, a la que se encomienda la aplicación del Real Decreto 1981/1979, de 20

de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia.

- Decreto 43/79, de 21 de septiembre, por el que se crea la Comisión Lingüística en la Consellería de Educación y Cultura.
- Orden 18/79, de 21 de septiembre, por la que se nombran los miembros de la Comisión de Lingüística de la Consellería de Educación y Cultura .

Todo esto desemboca en la publicación de la *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP* que, como veremos, servirá de base para los libros de texto de la década de los 80.

Además de estos documentos legislativos, más vinculados a la educación, debemos también mencionar otros que apuntalaron esta introducción de la disciplina en el sistema, tales como la Constitución Española (1978), el Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) y la Ley de Normalización Lingüística (1983); de hecho, esta última dedica un título específico al uso del gallego en la enseñanza y, concretamente, recoge:

Art. 12:

1. *El gallego, como lengua propia de Galicia, es también lengua oficial de la enseñanza en todos los niveles educativos.*
2. *La Xunta de Galicia regulará la normalización del uso de las lenguas oficiales en la enseñanza, de acuerdo con las disposiciones de la presente Ley.*

Art. 13:

1. *Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua materna. El Gobierno Gallego atenderá las medidas para hacer efectivo este derecho.*
2. *Las autoridades educativas de la Comunidad Autónoma arbitrarán las medidas*

Art. 14:

1. *La lengua gallega es materia de estudio obligatoria en todos los niveles educativos no universitarios. Se garantiza el uso efectivo de este derecho en todos los centros públicos y privados.*

En realidad, como podemos suponer, la incorporación de esta disciplina al sistema educativo no respondía únicamente a un criterio interno o pedagógico, sino que resultaba evidente que era necesaria para la revitalización social del gallego, para su inserción en la sociedad, para su conservación y para conseguir una normalización lingüística que acabase o, cuando menos, redujese, los prejuicios lingüísticos fomentados en la etapa franquista, y que en realidad ya se venían arrastrando de estos tiempos pretéritos, cuando el gallego dejó de ser una lengua culta para pasar a ser la lengua tosca de las clases populares, ligada a la incultura y al atraso. Para ello, se hacía

necesario que el gallego fuese también la lengua de la educación y el vehículo de la cultura.

La siguiente reforma general del sistema educativo vino de la mano de la LOGSE, aprobada en 1990, que varió la estructura del sistema dando lugar, básicamente, a la actualmente en vigor (EI, EP, ESO, BAC) y trajo consigo nuevos currículos. En lo referente a la lengua gallega se aborda su uso como lengua vehicular y en la vida cotidiana del centro (a través del decreto 247/1995 de 14 de septiembre, y en el 66/1997), pero, además, se modifica también la estructura de la misma disciplina, que pasa a denominarse “Lingua galega e literatura”, lo que, en principio, parece llevar a una metodología que aúna dos aspectos (lengua y literatura)¹⁸ que se venían tratando en cursos diferentes.

Los documentos y los textos legales derivados de la reforma educativa, referidos a la organización del currículo de cada materia, son el Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, que establece el currículo de Educación Infantil; Decreto 245/1992, de 30 de julio, que implanta el currículo de Educación Primaria, y el Decreto de 78/1993, de 25 de febrero, que implanta el currículo de Educación Secundaria.

Estos decretos curriculares fueron modificados con la entrada en vigor de las dos nuevas leyes educativas que se sucedieron en pocos años: la LOE¹⁹ y la LOMCE²⁰, de las que, ciñéndonos a la Educación Secundaria, derivaron, respectivamente, el Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, y el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

¹⁸ Esto no siempre es interpretado de este modo, sino que algunas propuestas metodológicas siguen optando, en un primer momento, por la separación de la lengua y la literatura.

¹⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

²⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

5. PRIMEROS LIBROS DE TEXTO DE GALLEGO DE LA DEMOCRACIA: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

La *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP*²¹, aprobada en 1980, fue el resultado, como apuntábamos antes, del trabajo de la Comisión Mixta, a la que se encomienda la aplicación del Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia.

Esta Comisión estuvo formada por Víctor F. Freixanes, Xose M. Enríquez, Xosé L. Grande Grande, Antonio Gil Hernández y Xosé R. Pena, quienes elaboraron este documento que ejerció de guía para los primeros libros de texto, en el ámbito del Bachillerato. En dicha programación se indicaban los objetivos, metodología y contenidos de cada uno de los tres cursos de BUP.

En este punto, debemos recordar que la Ley General de Educación continúa con el sistema de autorización previa de los libros de texto, que se venía practicando durante toda la dictadura, por lo que la fidelidad a lo establecido en este documento era una cuestión relevante para que los libros de texto contasen con la autorización pertinente²².

El primer curso constaba de 25 temas: los dos primeros versaban sobre la historia y situación sociolingüística del idioma (“O galego na Península Ibérica” y “Unidade e diversidade do galego”); los dos siguientes se dedicaban a la fonemática y a la prosodia; el tema 5 y el 6, a la ortografía; los temas 7 a 22 se centraban en aspectos morfológicos y sintácticos y, finalmente, los tres últimos temas giraban en torno al léxico y a la semántica.

Incluía también este documento unas recomendaciones metodológicas, entre ellas:

- Método activo, huyendo de la lección magistral y fomentando la participación del alumnado

²¹ COMISIÓN MIXTA MINISTERIO DE EDUCACIÓN XUNTA DE GALICIA (1980), *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP*, Santiago de Compostela.

²² La autorización de libros de texto estaba regulada por el Decreto 2531/1974, de 20 de junio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico, y por la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico.

- Referencia al dominio de la lengua oral, siendo la base para su aprendizaje la conversación, discusión o debate.
- Alusión a la utilización de medios audiovisuales, discos, adivinanzas...
- Se recomienda no utilizar textos literarios para suscitar debates y discusiones.
- Fomentar la investigación por parte del alumnado mediante trabajos individuales y en grupo, con exposición de temas en el aula.
- Redacción de cartas, avisos, contratos, telegramas...

El segundo curso constaba de 19 temas; al contrario de lo que sucedía con la programación de 1º, ahora se combinan dos tipos de contenidos diferentes en cada tema: los 15 primeros incluyen aspectos de carácter sintáctico combinados con contenidos relacionados con la historia de la lengua, la situación sociolingüística del idioma y la lengua literaria; los temas 16, 17 y 18 se encargan del trabajo con el léxico, alternando con literatura popular y emigración; por último, el tema 19 se centra en la métrica y las perspectivas de normalización.

En cuanto a las recomendaciones pedagógicas, sólo se añade la necesidad de realizar comentarios de texto y de incorporar algunos textos literarios.

El tercer curso está dedicado a la literatura; se trata de 25 temas en los que se repasa la historia de la literatura gallega, dedicando alguno de ellos a la literatura portuguesa (tema 7: Luís de Camoes y tema 25: las literaturas de expresión portuguesa); así como un tema (el 24) a la cultura gallega en general (artes plásticas, labor editorial...).

Por lo que respecta a la metodología, se insiste en el comentario de textos y en la utilización de medios audiovisuales, especialmente discos o cassettes.

Vemos, pues, que el primer curso está centrado en aspectos lingüísticos, que también priman en el segundo curso, aunque en este se observa una tímida incorporación de algunos de carácter literario, y ya en el tercero se centra en la literatura. Esta distribución de contenidos tenía su reflejo en las propias denominaciones de los libros de texto, ya que los correspondientes a 1º y 2º tenían como título *Lingua galega* y los de tercero *Literatura galega*.

Nuestro propósito es analizar en qué medida los primeros libros de texto de la disciplina reflejaban estas prescripciones, tanto en lo referente a los contenidos como a

las orientaciones metodológicas; así mismo, nos detendremos en la ideología que, de una manera explícita o implícita, puedan transmitir.

Nos centraremos en el primer curso de BUP, puesto que, como indicamos en la “Introducción”, es el nivel equivalente, por la edad del alumnado, a 3º de ESO, que será del que luego nos ocuparemos.

Los libros de texto que utilizaremos para este primer análisis son los siguientes:

- *Apuntes de Galego*, edicións do Castro, 1983
- *Lingua Galega*, editorial Xerais, 1984
- *Lingua*, editorial Anaya, 1989

APUNTES DE GALEGO. 1º DE BUP

Datos generales

Título	Nivel	Año	Autoría	Editorial	ISBN
<i>Apuntes de galego</i>	1º BUP	1983	Carballo Soliño, X.	Edicións do Castro	84-7492-193-7

Autorización: “Este libro foi aprobado pola Consellería de Educación o día 24-1-83 (DOG 12-2-83)”

Estructura

El libro ofrece una estructura, sino igual, muy parecida a la propuesta en la *Programación* aludida: 23 temas, de los que los dos primeros son dedicados a aspectos de la historia y la realidad sociolingüística del idioma, un tercer tema sobre ortografía, el cuarto a fonética y fonología, y los dos últimos con contenidos relacionados con semántica y léxico. El grueso del libro se centra en aspectos morfológicos y sintácticos, ocupando 17 de los 23 temas.

La estructura interna de cada tema sigue el mismo patrón: primero se presentan los aspectos teóricos y luego se proponen ejercicios, divididos en “secciones”:

- “Do tema”: preguntas acerca de la teoría expuesta.

- “Texto galego”: texto con preguntas que, en muchas ocasiones, incluyen actividades de traducción al castellano, de elaboración de redacciones o de resúmenes...
- “Texto pra debate”: generalmente textos con una fuerte carga ideológica que exigirían una reflexión madura por parte del alumnado.
- “Léxico”: también suele incluir actividades de lengua escrita, como describir una imagen, incorporar texto en un cómic...
- “Texto deturpado” para corregir, puntuar, acentuar... (en algunas ocasiones, aparece un texto sin ninguna actividad vinculada).

Al final del libro, se incorpora una página de “Bibliografía fundamental”, con referencias a diccionarios, libros de semántica, de sintaxis, gramática portuguesa, sociolingüística....

Contenidos

Teniendo en cuenta lo indicado en la *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP*, tanto referente a contenidos como a orientaciones metodológicas, podemos establecer seis grandes bloques, que nos facilitarán el análisis de la información que presenta este y otros manuales, así como el análisis comparativo, puesto que se trata de elementos comunes:

- Historia de la lengua y sociolingüística
- Lengua oral y lengua escrita
- Morfología y sintaxis
- Léxico
- Trabajos de investigación y uso de recursos tecnológicos

Historia de la lengua y sociolingüística

Es en la exposición de los contenidos de este bloque donde se expresa, de manera clara y explícita, la ideología del autor (y/o de la editorial) referente, principalmente, a dos cuestiones: las relaciones que se dan entre gallego y portugués, y las que se establecen en la convivencia de gallego y castellano.

El tema de la vinculación del gallego y el portugués es, aún hoy en día, una cuestión que suscita cierta polémica, alrededor de la cual se mantienen, básicamente, dos posturas:

- a) Reintegracionista: postula que gallego, portugués y brasileiro son variantes, actualmente, de un mismo idioma (gallego-portugués), y trata de recuperar la escritura histórica gallega.
- b) Isolacionista o autonomista: concibe el gallego como una lengua reducida exclusivamente a la Comunidad Autónoma de Galicia (y a algunos puntos limítrofes).

En el libro se deja traslucir una clara postura reintegracionista; ya en el primer tema se explica que el gallego-portugués tiene, actualmente, “tres variedades cultas: gallego, portugués y brasileiro” (pág.11), es decir, considera a las tres como variantes de un mismo idioma.

En cuanto a la segunda cuestión a la que aludíamos, la relación entre gallego y castellano, se usa un tono bastante beligerante, con expresiones como: “mellor organización da resistencia”, “os Reis Católicos levan a cabo a castración do pobo galego”, “que nin eran galegos nin se sentían como tales”, “os intelectuais desertaron da súa lingua”...(pág.12).

Además, incluye una referencia directa a documentos legislativos que afectan a la normalización de la lengua, concretamente, dentro del ámbito de la enseñanza, menciona el reciente Decreto de Bilingüismo (1979), del que opina que se presenta el gallego como una lengua extranjera, y el castellano como lengua propia, con más horas de enseñanza y en el que hay que impartir otras materias; se hace una cita directa del artículo tres, que otorga tres horas semanales para el gallego “cuando se disponga de los medios para ello”; explica que esta medida política no es más que la “consagración dun estado de diglosia”(pág.15).

Lengua oral y lengua escrita

En los contenidos referentes a la lengua oral podemos distinguir cuatro enfoques diferentes:

- Perspectiva teórica, a la que se dedica el tema 4 que, como se indica en la *Programación*, versa sobre fonética y fonología, y en el que únicamente se incluye una actividad de pronunciación.
- Uso oral de la lengua en los debates propuestos: en cada tema se incorpora una sección para la realización de debates a partir de un texto; las temáticas de estos textos (y los textos en sí mismos) son bastante complejas y precisan un alto grado de madurez y reflexión por parte del alumnado: trabajo y soledad de la mujer campesina gallega (referencia a la emigración), enseñanza de las lenguas, autoodio lingüístico, la idea de la venganza, conceptos de patria y estado, seguridad social, caciquismo, problemas de la educación, trabajadores explotados, separatismo... La orientación que se da a estos temas en los textos del manual implica una clara orientación ideológica progresista.
- Exposiciones orales: se plantea al alumnado la realización de algunas exposiciones orales (durante 5 ó 10 minutos) de temas como el caso judío o el mejor sistema de gobierno; como vemos, los temas siguen entrañando una dificultad considerable.
- Ejercicios para practicar la pronunciación: aquí podemos encuadrar el mencionado del tema 4, así como otros que consisten en el recitado de poemas, como en los temas 6, 12 o 16.

Si exceptuamos estos pocos casos, todos los ejercicios propuestos en el libro están diseñados para ser realizados por escrito, pero nos interesa más aquí otro tipo de práctica escrita, que es la que se menciona en las orientaciones metodológicas (Redacción de cartas, avisos, contratos, telegramas...), por lo que supone en cuanto a contribución a la normalización del idioma²³. Sin embargo, no existen ejemplos en el manual de estas tipologías textuales, reduciéndose las actividades en las que se exige la elaboración de un texto escrito, a redacciones, descripciones o esquemas.

Morfología y sintaxis

Siguiendo las indicaciones de la *Programación*, esta parte constituye el eje de los contenidos de 1º de Bachillerato; de hecho, como señalábamos antes, se le dedican 17 temas.

²³ Retomaremos más tarde esta idea.

Tanto la exposición teórica como las actividades son semejantes a las que podemos encontrar hoy en día en cualquier manual escolar: señalar categorías gramaticales, ejercicios de sustitución, construcción de enunciados con categorías dadas²⁴ ...

En principio, no se trata de una temática susceptible de ser usada para la transmisión de una determinada ideología; sin embargo, los ejemplos que se aportan, así como algunas de las oraciones de las actividades, son seleccionados precisamente por su carga ideológica.

Un ejemplo lo encontramos en el tema 5, donde se advierte una tendencia a plasmar la realidad rural gallega: “estas berzas²⁵”, “aquelas árbores”, “aquele carro”, “aquilo será unha vaca nun prado” (pág.76), “varias galiñas voaron do poleiro” (pág. 95), “pouca cousa lle fixeron as vacas na leira” (pág. 108).

En el tema 6, con el pretexto de señalar determinantes, se incluyen enunciados como “¡Moitos galeguistas aínda son peores ca algúns bolcheviques!”, “Os galeguistas non lle parecían unha caste demasiado temible”, “Habíaos ben católicos e de dereitas de toda a vida”, “Eran uns snobs” (pág.98). Desde luego, en un primer momento, parece que se tratase de una crítica; no obstante, si tenemos en cuenta los contenidos relacionados con historia de la lengua y sociolingüística, no podemos decir que sea esta la interpretación apropiada, sino que, más bien, se puede suponer que existe un trasfondo irónico en tales enunciados.

No es este el único tipo de contenidos en los que tienen cabida oraciones de estas características; así, en las actividades dedicadas a la ortografía, tenemos ejemplos en el mismo tono:

- “A nosa misión era galeguizar ós galegos, deixándolles a eles a misión de galeguizar-los partidos cando fosen xurdindo (R. Piñeiro)”, usada como ejemplo de uso del punto (pág.46).
- Como muestra de separación del vocativo: “Miña casiña, meu lar, cantas onciñas de ouro me vales” que, en principio, no implica un tono de denuncia, pero justo después, como ejemplo de aclaración entre comas, se propone:

²⁴ A pesar del cambio de orientación de los DCB (Diseño Curricular Base), como veremos en su momento.

²⁵ “Verza” según la normativa actual.

“rascaceos, enormes gaiolas de grilos, oprimíanse uns contra outros”, (pág.47); la oposición está clara: la delicadeza y humanidad de la “casiña” en contraposición a esos rascacielos despersonalizados.

- Para explicar el uso del paréntesis: “O señor, se é rico (e tanto a política como o réxime de impostos permite folgadoamente o seu arriquecemento) poderá incluso permitirse competir cos seus veciños” (pág.47).

Léxico

A la adquisición de vocabulario está dedicado uno de los apartados en los que se divide cada tema; en este caso, los campos semánticos se refieren a realidades concretas e inmediatas del alumnado: cuerpo, enfermedades, la casa (estructura y muebles), prendas de vestir, alimentos, parentesco, animales, campo, ciudad.

Se trata de un tipo de léxico que, en general, continúa presente en los manuales posteriores, pero con una presencia menor, ya que se van incorporando nuevas realidades.

Trabajos de investigación

Se ha incluido este aspecto en el estudio de los libros de la década de los 80 porque, aunque no aparece en los contenidos de la *Programación*, sí lo hace en sus orientaciones metodológicas y supone, como veremos, un elemento importante en el análisis de la evolución de los manuales escolares.

Concretamente, en este ejemplar, hay ocasionales referencias a este tipo de trabajos, limitándose a proponer el seguimiento, durante un día, de un programa de radio, televisión (recursos audiovisuales) o de la prensa, para analizar determinadas desviaciones normativas (tema 2), y redactar trabajos para los que, en algunos casos, se supone la búsqueda previa de información.

De todas formas, es importante resaltar que lo que hoy en día suele considerarse como una innovación pedagógica muy reciente (tanto la investigación como el uso de la tecnología), aparece ya en las disposiciones legales de 1980, y no ha dejado de hacerlo en las posteriores. Otra cosa distinta es si se ha llevado, o no, a la práctica.

LINGUA GALEGA. 1º DE BUP

Datos generales

Título	Nivel	Año	Autoría	Editorial	ISBN
<i>Lingua galega</i> (Colectivo Seitura)	1º BUP	1984	García Sendón, M. , Monteagudo, H.	Xerais	84-7507-159-7

Autorización: “Este libro foi aprobado como libro de texto pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia (1984)”

Estructura

El manual consta de 19 temas: los tres primeros dedicados a la historia de la lengua y a sociolingüística; los dos siguientes, a fonética y a prosodia; del 6 al 19, a morfología; como vemos, prescinde de los últimos temas de la *Programación*, que versan sobre sintaxis y léxico, seguramente porque también forman parte, más en profundidad, del temario indicado para 2º de BUP.

Cada uno de los temas sigue una estructura semejante: comienza con una “lectura” y con preguntas sobre ella, continúa con el “tema”, apartado en el que se exponen los contenidos teóricos, al que le siguen ejercicios y, en ocasiones , un “cuestionario de estudio”, terminado cada tema con otra “lectura” y actividades sobre ella.

Contenidos

Siguiendo el tipo de análisis llevado a cabo para el manual anterior, nos ocuparemos de los mismos bloques ya señalados.

Historia de la lengua y sociolingüística

Además de los dos temas indicados en la *Programación*, se añade aquí uno más sobre los orígenes del idioma; en los otros dos, se tratan casi todos²⁶ los puntos prescritos, a través de los textos que se incorporan y de la propia exposición teórica. En lo referente a la relación entre gallego y portugués, se manifiesta claramente la consideración de ambos como idiomas diferentes, a pesar de su clara vinculación:

O galego e o portugués forman parte dunha fundamental unidade lingüística, pero anque está fora de toda dúbida a existencia dunha área lingüística Galego-Luso-Brasileira, dentro da cal as semellanzas son moi acusadas, tampouco non debe esquecerse que non hai igualdade e que hoxe o galego non é portugués nin o portugués galego. (pág.27)

Después de esta explícita declaración se ofrecen dos textos, uno en gallego y otro en portugués, para que el alumnado compruebe las diferencias (que no las similitudes); de cualquier modo, el tono utilizado es neutro, no demuestra una implicación personal, tal como ocurre cuando se aborda la relación entre gallego y castellano, que también se expone de una manera neutra, salvo alguna expresión aislada que transmite un grado un poco mayor de implicación (“a situación actual a nivel social segue sendo herdeira dunha agresión de séculos”, pág.30).

No obstante, es preciso mencionar que los textos que se incorporan en estos temas, de Constantino García y Otero Pedrayo²⁷, sí muestran un gran compromiso y valoración en lo referente a la relación entre gallego y castellano, así como las imágenes de humor gráfico.

Lengua oral y lengua escrita

Los temas 4 y 5 del manual se destinan, además de a algunos elementos ortográficos, al aspecto teórico de la lengua oral, pero con muy pocas actividades en las que, realmente, se practique. Tampoco se advierten muchas actividades, de cualquier

²⁶ El último punto de tema 2 de la *Programación* (“O galego actual: castelanismos, vulgarismos e hiperenxebrismos”) se trabaja únicamente a través de un breve ejercicio.

²⁷ Constantino García fue uno de los fundadores del Instituto da Língua Galega (ILG) y del Centro Ramón Piñeiro, y miembro de la Real Academia Galega (RAG). Otero Pedrayo formó parte del “Grupo Nós”; es uno de los escritores gallegos más importantes; cuenta con una amplia obra que abarca todos los géneros literarios. Fue también diputado en las cortes de la República por el Partido Galeguista.

tipo, que estén encaminadas a esta práctica oral, exceptuando la lectura de los textos y la propuesta de debates (tres en total²⁸), en los demás apartados del libro.

Sucedo lo contrario con la lengua escrita, para cuya práctica sí se diseñan diversas actividades en cada tema: elaboración de resúmenes, de redacciones..., construcción de oraciones con términos dados... pero, tal como ocurría en *Apuntes de Galego*, obvia las orientaciones metodológicas a este respecto.

Morfología y sintaxis

Como apuntábamos más arriba, la morfología ocupa la mayor parte del manual, concretamente 14 de los 19 temas de los que consta, respondiendo así a lo prescrito en la *Programación*, que también le dedica 14 temas; sin embargo, no se tratan los contenidos de carácter sintáctico²⁹.

El tipo de actividades que propone son las habituales, que consisten en rellenar huecos, identificar categorías, corregir errores, construir oraciones con unas características dadas... y, de nuevo, como ocurría en el manual analizado anteriormente, algunos ejercicios de traducción de castellano a gallego.

Por otro lado, la mayoría de los textos que pertenecen a estos temas son de carácter literario y, en general, no puede decirse que fuesen seleccionados por su carga ideológica, si exceptuamos algunos poemas de Celso Emilio Ferreiro³⁰ o un fragmento de *O atraso económico de Galicia*, de Xosé Manuel Beiras³¹

Léxico

No hay en este manual temas dedicados íntegramente a este punto³²; sin embargo, al principio y al final de cada tema suele aparecer un “vocabulario” con términos extraídos de la lectura y algún ejercicio para su práctica. Pero no se organizan en campos semánticos, sino que se trata de vocabulario seleccionado del texto por razón

²⁸ Temas 2, 4 e 17

²⁹ Sí se hace en el libro de texto correspondiente a 2º de BUP de la misma editorial

³⁰ Celso Emilio Ferreiro (1912-1979): escritor y político galleguista, cuyo poemario más conocido, *Longa noite de pedra*, es representativo de la poesía socialrealista.

³¹ Político y economista gallego, dirigente histórico del nacionalismo gallego.

³² Igual que ocurre con los contenidos de carácter sintáctico, se tratan en el libro de texto correspondiente a 2º de BUP de la misma editorial

de la posible dificultad que pudiese suponer para el alumnado, sin seguir ningún criterio de agrupación semántica (tratamiento contextualizado).

No obstante, sí se le pide al alumnado, en varias oportunidades, que elabore listas con palabras pertenecientes a distintos campos: animales, vestido y calzado, tiempo meteorológico y paisaje, cuerpo humano, términos marineros.

Trabajos de investigación y recursos sugeridos

A lo largo del manual se proponen varios trabajos de investigación, incluso utilizando en ocasiones esta terminología (“investigar”); algunos de ellos tratan de acercar a los centros el entorno más próximo del alumnado, poniendo en valor, de algún modo, su contexto. Es el caso de los trabajos en los que se pide la colaboración de las familias del alumnado o en los que deben investigar sobre los topónimos, tradiciones o el habla particular de su zona. Este hecho responde a dos de las orientaciones metodológicas de la *Programación*:

- *Fomentar la investigación por parte del alumno mediante trabajos individuales o en grupo...*
- *Especialmente interesante resulta el acercamiento de los alumnos a la realidad que los rodea de tal forma que la clase no sea cerrada, sino abierta... (pág. 9).*

En lo referente a los recursos audiovisuales, sólo encontramos una referencia a la posible utilización de un magnetófono para realizar un “completo trabajo de investigación” sobre dialectalismos (tema 3).

LINGUA. 1º BACHARELATO

Datos generales

Título	Nivel	Año	Autoría	Editorial	ISBN
<i>Lingua</i>	1º BUP	1989	Babarro, X., González, M., López Taboada, C.	Anaya	84-207- 3334-2

Autorización: “Aprobado como libro de texto pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia con data de 5 de xullo de 1989”

Estructura

El libro consta de 18 temas, divididos cada uno de ellos en 6 secciones: “Lectura”, “Morfosintaxe”, “Fonética e ortografía”, “Aprendemos palabras”, “Lingua e sociedade” y “Curioseamos e enredamos”.

Como puede observarse, no se sigue la estructura de la *Programación*, como sí se hacía en los manuales analizados anteriormente, pero ello no significa, en principio, que no estén presentes los contenidos prescritos, sino tan sólo que su organización es diferente.

Esta estructura recuerda ya a los manuales actuales, en los que cada unidad contempla contenidos de diferente tipo: lecturas, morfología, lengua escrita, léxico..., opuestos a aquellos en los que cada tema prioriza un único aspecto, a pesar de que puedan incluir breves contenidos de otra clase.

Contenidos

Historia de la lengua y sociolingüística

Al igual que en el manual anterior, se establece una diferencia clara entre gallego y portugués: “do primitivo galego sairían dúas ramas: unha a lingua que falamos hoxe en día e outra que derivaría no portugués” (pág.67), con lo que, también como en el libro de la editorial Xerais, se aleja de las posturas reintegracionistas.

Por otra parte, muestra una visión optimista sobre la situación del idioma: “A situación actual, con non se-la idónea, dista moito da precariedade de hai dez ou quince anos” (pág.197).

Por lo que respecta a la relación del gallego y el castellano, se reconoce la situación de diglosia: “vaise acentuando a diferencia das funcións asignadas ó galego e ó castelán, que fará máis visible a situación diglósica” (pág.197), pero no se confrontan los términos bilingüismo y diglosia.

En general, se ofrece la información desde una perspectiva historicista, como una cronología de hechos, con un tono bastante neutro.

Lengua oral y lengua escrita

A la fonética y la fonología, a las que veníamos aludiendo como la parte teórica de la lengua oral, ya no se dedican temas diferenciados, sino que ahora están presentes en cada una de las unidades.

Las prácticas de carácter oral aparecen como parte del conjunto de actividades que se proponen a partir de las lecturas iniciales de cada tema, concretamente en el subapartado “Lemos e comentamos” (describir oralmente...). Realmente, a pesar de que los autores dicen expresamente que incluirá actividades “orais motivadas polo texto”, parecen más orientadas a la expresión escrita, por lo menos son exactamente del mismo tipo: buscar en el diccionario, reflexiones sobre la lectura...

En otros apartados del manual, como en “Aprendemos palabras”, aparece algún ejercicio en el que se practica la lengua oral (describir oralmente una imagen), y en “Expresámonos e investigamos” (organizar una audición de discos de Amancio Prada).

Por lo que respecta a la lengua escrita, de nuevo se obvian las orientaciones metodológicas de la *Programación* y no se incluyen ejemplos ni actividades sobre la tipología textual indicada (cartas, avisos, contratos, telegramas...).

Morfología y sintaxis

Aunque contiene todos los contenidos de morfología (de sintaxis no), no constituyen ahora el centro de la materia, al contrario de lo sugerido en la *Programación*. Al ser incorporados, en cada tema, junto a otro tipo de contenidos con un peso similar, se diluye la impresión de que la morfología es el eje de la disciplina.

Léxico

La sección “Aprendemos palabras” se centra en la adquisición de vocabulario. Los campos semánticos que se trabajan son: la televisión, medios de transporte, viajes (la imagen es de un aeropuerto), Edad Media, mar, joyería, teatro, mercado, expresiones faciales, deportes, campo, ciudad.

Se aprecian, pues, ciertas diferencias con los manuales anteriores, ya que ahora se prescinde de algunos de los campos, para incorporar otros referentes a nuevas realidades.

Trabajos de investigación

Las actividades sobre la lectura inicial de cada tema engloban el subapartado “Lemos e comentamos”, mencionado anteriormente, y “Expresámonos e investigamos”, siendo la segunda parte del título muy novedosa. Aquí se proponen algunos trabajos de investigación (buscar ediciones de Jules Verne en gallego y alguna obra suya de ciencia-ficción; sobre el Camino de Santiago, “ismos” vanguardistas, preparar por equipos un trabajo sobre la presencia de chistes, cómics y bandas diseñadas en los principales periódicos....).

Existe un incremento en el número de actividades de este tipo, con respecto a los dos libros anteriores; sin embargo, la denominación de este apartado apunta hacia una importancia mayor de la que realmente se le otorga.

Valoración global

De los tres manuales, se aprecian mayores similitudes entre el primero y el segundo, que entre estos y el tercero, posiblemente por la distancia en los años de edición (1983 y 1984 en los dos primeros casos, y 1989 en el último). Esto hace que, en primer lugar, se observe un cambio importante en la presentación de los libros, siendo el más reciente el más cuidado en este aspecto. Así, se da un claro incremento del número de imágenes, se usa ya algún color, los epígrafes son más llamativos...., se inicia ya un camino hacia un cambio de aspecto en los libros de texto de secundaria.

Cabe destacar, con respecto a las imágenes, que en el primer manual analizado se incorporan algunas en las que se ofrece una visión poco respetuosa de las mujeres (págs. 55, 109, 124, 284...); así mismo, la imagen de la página 137 deja traslucir una concepción bastante tópica de la homosexualidad. Resulta curioso el hecho de que al pie de esta imagen figure el siguiente enunciado: “¡Ai!, yo te soy del otro bando!”³³, y no

³³ Se están exponiendo, en esa página, las diferencias de género.

solo por el contenido, sino porque está en castellano. Subyace aquí una asociación, aún no completamente desterrada hoy en día, del castellano con lo femenino, lo delicado.



«Os complementos do verbo»

Apuntes de galego. Ed. do Castro, 1893 (pág.284)



¡Ai!, yo te soy del otro bando

Apuntes de galego, Ed. do Castro, 1983 (pág.137)

Además, todo el manual aparece salpicado, aquí y allá, con expresiones que hoy serían inaceptables en un libro de texto: “Tódolos chinos son marelos” (pág.94), “O Papuxas era un frade maricallo” (pág.94), “(As) túas noras sonche como garduñas” (pág.95), “Vinme perdidíño con aquela muller” (pág. 239).

Los dos primeros libros de texto presentan una estructura similar a la de la *Programación*, mientras que el de la editorial Anaya organiza los contenidos, como quedó dicho, con mayor libertad, siendo más similar a los actuales. Además, los textos empleados en los dos más antiguos son mucho más complejos, tanto a nivel formal como de contenido, especialmente en el de Edicións do Castro. Este manual es el que presenta también un claro compromiso ideológico, que se va diluyendo, progresivamente, en los otros dos. La mayoría de los textos que se incluyen, en

cualquiera de las secciones de los temas, contienen una carga ideológica importante, sean literarios o no: clases sociales, lengua gallega, patria y nación, la seguridad social, caciquismo, métodos pedagógicos en EP (para “engrandecer o noso pobo”), la lengua gallega en la escuela, burocratización del trabajo (incluso de la enseñanza), explotación en el trabajo, derechos fundamentales, trato a personas mayores, incendios forestales, prostitución, nacionalismo y separatismo...

En cuanto a las prescripciones de la *Programacion*, el primer libro es el que mejor se adapta, integrando todos los contenidos indicados, mientras que los otros dos no incluyen alguno de los aspectos, como el referido a la sintaxis.

6. RECURSOS UTILIZADOS DERIVADOS DE LAS TRES ÚLTIMAS LEYES EDUCATIVAS³⁴

La preeminencia de los libros de texto, como principal recurso educativo, a la que hacíamos alusión en la introducción, se va a ver matizada, a lo largo del período que ahora nos ocupa, con otro tipo de recursos, los tecnológicos, que irrumpen con fuerza, especialmente en los últimos años, en la sociedad y en el panorama educativo. No alcanzan, desde luego, la presencia de los manuales escolares, pero sí es cierto que han iniciado una escala ascendente y que han de ser tenidos en cuenta a la hora de realizar un análisis de los recursos educativos actuales.

Por ello, dividiremos este punto en dos subapartados, dedicando uno a los libros de texto (más extenso) y otro a los recursos tecnológicos, aunque, como veremos, la separación no siempre es tan clara y, a veces, se entrecruzan, como ocurre con las versiones digitales de los manuales.

6.1. LIBROS DE TEXTO

6.1.1. CATEGORÍAS ANALIZADAS: JUSTIFICACIÓN

A pesar de las modificaciones que DCB y libros de texto han ido sufriendo a lo largo de los años, seguimos aún reconociendo en ellos elementos comunes. Entonces, ¿qué aspectos permanecen y qué es lo que ha cambiado?

En las programaciones, publicadas ahora en decretos curriculares, se advierten cambios importantes:

- 1980: división en temas generales, dentro de los cuales se enunciaban los contenidos de los que debía constar cada uno de los cursos de BUP
- 1993: organización en bloques de contenidos: “Lengua y sociedad”, “Lengua oral”, “Lengua escrita”, “La lengua como objeto de reflexión”, “Lengua literaria” y “Lengua y medios de comunicación”. Cada bloque recogía

³⁴ Recordamos que nos referimos sólo a las que legislan sobre aspectos curriculares (LOGSE, LOE, LOMCE).

conceptos, procedimientos y actitudes; no existe una organización por cursos, sino que el profesorado (o las editoriales) debían organizar estos contenidos como considerasen oportuno.

- 2007: vuelta a la organización por cursos, se eliminan los distintos tipos de contenidos, y se mantiene la estructura en bloques, ahora: “Comprensión oral. Escuchar y hablar”, “Comunicación escrita. Leer y escribir”, “Funcionamiento de la lengua”, “Lengua y sociedad” y “Educación literaria”. Ya no hay una posible separación lengua-literatura, puesto que todos los cursos incluyen todos los bloques.
- 2015: igual que en el anterior, se contempla una organización por cursos y se mantienen los mismos bloques de contenido.

Se observa una concreción progresiva de los contenidos: se pasa de la generalidad de los títulos de los temas, con algunos de sus puntos, en la *Programación*, a especificar, cada vez más, los contenidos que se deben incluir, llegando a los estándares de aprendizaje³⁵ del decreto de 2015.

En esta concreción vemos contenidos nuevos, además de nuevos conceptos que integran los currículos (competencias básicas, competencias clave...), pero también permanecen los bloques, a los que ahora se otorga un peso distinto, que analizamos en los manuales de la década de los 80.

Historia de la lengua y sociolingüística

Al analizar *Apuntes de galego* en el apartado anterior, aludíamos a que era un bloque propicio, por su propio contenido, para expresar determinadas opciones ideológicas relativas a la relación del gallego con el portugués y con el castellano. Estas cuestiones siguen vivas en la actualidad, y no solo en un entorno especializado, sino que, especialmente la segunda, se ha trasladado a la opinión pública, sobre todo a través del uso que de ella se ha hecho por parte de los partidos políticos.

³⁵ Los estándares de aprendizaje son una novedad del Decreto de 2015, se vinculan a cada contenido y lo concretan, de manera que cada uno de ellos conforma una unidad evaluable.

Por ello, mantendremos el estudio de este bloque en los manuales correspondientes a los tres últimos decretos curriculares, de los que describiremos la postura que adoptan ante esta problemática, así como el grado de cumplimiento de las prescripciones establecidas en los respectivos DCB.

Cabe señalar que a este tipo de contenidos se dedican dos temas en la *Programación*, mientras que en los decretos posteriores pasan a constituir un bloque de contenidos más.

Lengua oral y lengua escrita

Al igual que en el caso anterior, en la *Programación* sólo se otorgaba a la lengua oral dos temas, aunque hay que tener en cuenta las orientaciones metodológicas, en las que se hacía referencia al dominio de la lengua oral, siendo la base para su aprendizaje la conversación, discusión o debate. En los decretos constituye un bloque de contenidos diferenciado.

A la lengua escrita no se le concedía una mención específica en los contenidos de la *Programación*, pero sí en las orientaciones metodológicas, en las que se aludía a determinada tipología textual. De nuevo, en los DCB, este aspecto configura un bloque de contenidos.

Cada vez la sociedad demanda un dominio mayor de la lengua oral en contextos formales (presentaciones de trabajo...), sin embargo, tradicionalmente, no se le ha concedido mucho espacio en la educación, no sólo en gallego, sino también en castellano e incluso en el estudio de idiomas extranjeros.

Al considerarse el habla como consustancial al ser humano, la escuela no ha sentido la necesidad de incluir este aspecto, que se ha relegado en favor de la comunicación escrita, sin tener en cuenta que los usos formales, generalmente, no estaban garantizados en un aprendizaje informal. A este respecto, Pérez Fernández (2009: 298) apunta que “cuando ese mismo alumno, cuyo dominio oral se consideró suficiente, accede a la ESO, el profesorado se queja de que *no sabe hablar y no entiende lo que se le explica*. A este estudiante se le pide ahora que entienda explicaciones con cierto grado de formalidad. Si antes no se le recriminaba el uso espontáneo y coloquial

de la lengua, ahora se le exige que se comporte como un adulto instruido: tanto en sus usos lingüísticos como en su interacción con los demás”

Aunque la autora se refiere aquí al castellano, podemos aplicarlo perfectamente a la lengua gallega, caso que aún necesita más el trabajo con la lengua oral formal, dadas las características sociolingüísticas de la comunidad, en la que el gallego oral se ve frecuentemente reducido a usos coloquiales.

De manera similar, creemos conveniente examinar aquí algunos de los usos formales de la lengua escrita, concretamente los referidos a su uso en documentos administrativos o de otro tipo susceptibles de ser empleados en sus relaciones formales con la administración. Hemos escogido precisamente esta tipología textual por su alto grado de correlación con la normalización de la lengua.

Morfología y sintaxis

Este aspecto conformaba el núcleo de la *Programación*, en la que se le adjudicaba más espacio que a cualquier otro punto. En los tres últimos decretos pierde mucha relevancia, ya que queda reducido a uno de los puntos que integran un bloque.

Analizaremos, pues, cómo afectó este cambio tan brusco a la organización de los contenidos en los manuales escolares.

Léxico

De igual modo que en el caso anterior, este aspecto forma parte de un bloque de contenidos, al lado de otros puntos; sin embargo, esto no entraña una gran diferencia con lo que sucedía en la *Programación*, donde tampoco se le concedía un gran protagonismo.

Al tratamiento del léxico, tanto en la *Programación* como en los DCB, no se le concede una gran preeminencia, ni tampoco se especifican los campos semánticos que deben ser trabajados. En este sentido no hay un cambio sustancial; no obstante, lo que aquí nos interesa deriva precisamente de esa libertad en la elección de los campos que, sin duda, reflejarán los cambios en la sociedad.

Debemos recordar, una vez más, la particular situación sociolingüística del gallego que, al ser una lengua minorizada, en contacto con otra lengua dominante, recibe una gran cantidad de interferencias que afectan, de modo especial, al plano léxico del lenguaje.

Este es el motivo por el que el tratamiento de este aspecto en los libros de texto (y en cualquier otro recurso didáctico) tenga muchas coincidencias con el que puede darse en la enseñanza de una lengua extranjera.

Trabajos de investigación

Esta terminología, que parece propia de las innovaciones educativas más actuales, realmente formaba parte ya de la *Programación*, que la incluía entre sus orientaciones metodológicas. Luego, en los DCB pasó a formar parte de los contenidos, en los que los trabajos de investigación aparecen frecuentemente unidos al uso de las tecnologías.

Como ya hemos explicado, para este periodo analizaremos los manuales de 3º de ESO. Nos serviremos de nuevo de esta organización en bloques que, además de facilitarnos la comparación entre libros, nos aporta información importante sobre determinadas posturas ideológicas y sobre algunos elementos que inciden en la normalización de la lengua.

Los libros de texto que utilizaremos para analizar cada apartado pertenecen a las siguientes editoriales:

	Año publ.	ISBN	Año publ.	ISBN	Año publ.	ISBN
Consortio	2003	94-96203-	2007	978-84-	2015	978-84-
	Manual 1 (C)	02-6	Manual 2 (C)	8341-152-0	Manual 3 (C)	9995-168-3
Anaya	2002	84-667-	2011	978-84-687-	2015	978-84-678-
	Manual 1 (A)	1120-1	Manual 2 (A)	0074-6	Manual 3 (A)	5332-2
Xerais	1998	84-8302-	2007	987-84-	2015	978-84-
	Manual 1 (X)	243-5	Manual 2 (X)	9782-586-3	Manual 3 (X)	9914-886-1
Rodeira	2004	84-8116-	2011	978-84-	2015	978-84-
	Manual 1 (R)	970-6	Manual 2 (R)	8349-285-7	Manual 3 (R)	8349-420-2
Santillana	1995	84-8224-	2011	978-84-	2015	978-84-
	Manual 1 (S)	001-3	Manual 2 (S)	8224-997-1	Manual 3 (S)	8224-997-1

Anaya, Xerais, Rodeira y Santillana se encuentran entre las editoriales con más presencia en cuanto a libros de texto en gallego. Consorcio es una empresa de capital gallego que aglutina varias editoriales, como A Nosa Terra, Baía o Sotelo Blanco.

6.1.2. HISTORIA DE LA LENGUA Y SOCIOLINGÜÍSTICA

Editorial Consorcio

Manual 1 (C): dada la libertad, a la que aludimos anteriormente, en la distribución de los contenidos del decreto de 1993, encontramos bastante variedad en los manuales analizados. En el caso del de la editorial Consorcio, se dedican a este tipo de contenidos dos secciones (“Historia da lingua” y “Lingua e sociedade”) en 12 de los 15 temas. Concretamente, se centra en las siguientes prescripciones:

Conceptos

-La situación lingüística de Galicia.

- *Antecedentes históricos y aspectos psicosociales.*
- *El gallego y el castellano como lenguas en contacto. Interferencias lingüísticas entre ambas.*

Actitudes

-Comprensión de la situación idiomática de Galicia y valoración de los esfuerzos - individuales, colectivos e institucionales- en favor de la normalización lingüística.

- Valoración de la lengua como instrumento cognitivo y medio de comunicación privilegiado, así como elemento configurador de la identidad personal y colectiva.

-Respeto y aceptación razonada³⁶ de las normas de la lengua estándar.

El espacio que se le otorga a este asunto en el libro, permite que se ofrezca una gran cantidad de información y se trate cada aspecto con un nivel de profundidad que no encontraremos en ningún otro manual analizado.

Al mismo tiempo, se toma partido por una de las diferentes posturas en torno a la cuestión, ya comentada, de las relaciones entre gallego y portugués. De hecho, se incluye a Galicia dentro de los territorios pertenecientes a la comunidad lingüística gallego-portuguesa; incluso afirmando que una variante del gallego es la lengua oficial

³⁶ El manual trata profusamente la creación de la norma estándar, exponiendo diferentes puntos de vista, pero no pretende esa “aceptación razonada”.

en Portugal. Se considera, pues, que existe un idioma, el gallego-portugués, que presenta diferentes variantes.

A la problemática de la existencia de las posturas “isolacionista” y “reintegracionista” se dedican cuatro páginas, incluyendo las principales diferencias de cada norma. Se posiciona, coherentemente con lo expuesto antes, al lado de la reintegracionista, ya que la normativa elaborada por el ILG “non foi froito dun acordo ou consenso entre os posicionamentos existentes en materia normativa” (pág.50)

Entre las actividades que se proponen, se busca el acercamiento del alumnado a la cultura portuguesa, a través de propuestas de elaboración de trabajos sobre música en lengua portuguesa o incluso visionado de alguna película en portugués.

Por lo que respeta al uso de gallego y castellano, se deja clara la opinión de que el concepto de bilingüismo es utilizado, en la sociedad gallega actual, para transmitir la idea de que no existe conflicto lingüístico (menciona al sociolingüista catalán Luís Aracil, de quien se toma la idea). Dice explícitamente que la situación en Galicia es de un bilingüismo desequilibrado y que el bilingüismo social tiene un carácter transitorio que acaba con la sustitución completa del gallego.

Insiste en que, en Galicia, la convivencia de las dos lenguas tiene actualmente un carácter discriminatorio, puesto que el grupo monolingüe en gallego necesita demostrar constantemente su competencia en castellano, mientras que no ocurre lo mismo con el grupo instalado en el monolingüismo en castellano.

Manual 2 (C): lo primero que resulta llamativo, ya a simple vista, es que se pasa de dos secciones a una (“Lingua e sociedade”), y se elimina buena parte de la información ofrecida en la versión anterior, con un enfoque más dirigido a la historia de la lengua que a la situación sociolingüística.

El bloque de contenidos “Lengua y sociedad” del decreto del 2007, contempla cinco puntos³⁷, cuatro de los cuales aparecen parcialmente reflejados en este manual³⁸.

³⁷ a) Conocimiento general y concreción en el marco peninsular de las causas que contribuyen a la formación, expansión, transformación, minorización, sustitución y normalización de las lenguas, con manejo e interpretación de mapas, tablas, textos e información de los medios y tecnologías de la comunicación. Valoración positiva del plurilingüismo como expresión de la riqueza cultural de la Humanidad.

b) Conocimiento general de la formación de la lengua gallega y de las distintas etapas de su historia social hasta el S.XIX, con manejo de textos de la época e información de los medios y tecnologías de la comunicación. Análisis y comprensión de las causas y consecuencias de los hechos más relevantes.

Se exponen los conceptos de cada punto, que se refieren a la historia de la lengua y a la situación sociolingüística de Galicia. Sin embargo, no aparecen, salvo excepciones, las partes referidas a lo que serían, en la terminología del decreto anterior, los procedimientos (“manejo e interpretación de mapas, tablas, textos e información de los medios y tecnologías de comunicación”..).

En cuanto a la postura ideológica, desaparecen las largas exposiciones referentes a “reintegracionismo” e “isolacionismo” y a la comunidad lusófona, y se mantiene en la misma línea en lo relativo al conflicto lingüístico entre gallego y castellano.

Manual 3 (C): se continúa con una sección (“Lingua e sociedade”), destacando la mejora en la presentación y el aumento del número de actividades, acorde con el resto del libro.

La principal novedad del decreto del 2015, en cuanto a las prescripciones relativas a este bloque, es la inclusión expresa de la lusofonía, contenido al que se asocian dos estándares de aprendizaje³⁹:

<i>Contenido</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
<i>B4.3. La lusofonía</i>	<i>LGB4.1.5. Conoce los territorios que forman parte de la comunidad lusófona y la importancia de esta en la vida social y económica gallega.</i> <i>LGB4.1.6. Incorpora a su práctica cotidiana los principales recursos de la red en lengua portuguesa (buscadores y enciclopedias).</i>

A la lusofonía se dedica la sección “Lingua e sociedade” de la unidad 5, pero no se menciona nada del último estándar, ni tampoco se trabaja, íntegramente, el primero

c) Comprensión de la situación sociolingüística gallega a través del abordaje de los fenómenos de contacto de lenguas (bilingüismo, diglosia, conflicto lingüístico, interferencias...), desarrollando proyectos de trabajo, con empleo de los medios audiovisuales y de las TIC, que permitan enfrentar prejuicios lingüísticos.

d) Consciencia de la necesidad y de las potencialidades de enriquecimiento personal y colectivo del uso normalizado de la lengua gallega, afirmando el plurilingüismo.

e) Reconocimiento de las características contextuales y formales de los distintos niveles y registros, aplicación según las circunstancias de la situación comunicativa y valoración de la necesidad de adecuarse a ellas.

³⁸ No hay referencias al que figura en último lugar.

³⁹ Adquieren ahora una enorme relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que señalan, específicamente, aquello por lo que el alumnado debe de ser evaluado, lo que debería hacer imprescindible su inclusión en los libros de texto.

de una manera directa, sino que se hace a través de las actividades: en una de ellas se requiere buscar información sobre las necesidades de mercado de los países lusófonos y, en otra, elaborar una guía de recursos para el aprendizaje del portugués.

En realidad, da la impresión de que se quiere “cubrir” estos estándares, ya que estas actividades, especialmente la primera, precisan unos conocimientos que exceden los que se suponen al alumnado de esta edad.

Por otro lado, en la exposición teórica incluye a Galicia dentro la comunidad lusófona, pero ya no de una forma tan tajante como lo hacía en el primer manual estudiado, sino que, después de mencionar cuáles son los países lusófonos, añade que se trata de “un espazo do cal podemos considerar que fai parte o idioma de Galiza⁴⁰” (pág.120). Tampoco dedica tanta información como en el primer libro analizado, puesto que no se mencionan las posturas “reintegracionistas” e “isolacionistas” presentes en ese manual.

Lo que no varía con respecto a los dos ejemplares anteriores, es su postura en cuanto a las relaciones que se establecen entre gallego y castellano, sobre las que se señala que “a existencia de linguas en contacto xera unha situación inestábel que acaba por causar un conflito lingüístico, cuxas principais consecuencias son as interferencias, as alternancias de código, a diglosia e a aparición do autoodio e dos preconceitos”, “deriva na substitución e/ou desaparición dunha delas ou na aparición de novos idiomas (pidgins ou crioulos)” (pág.72).

En cuanto a la inclusión de las demás prescripciones del DCB⁴¹, hay que decir que se ajusta bastante, incluyendo la interpretación de gráficas con datos

⁴⁰ El término “Galiza”, forma histórica legítima gallega, que circuló en el gallego medieval, fue recuperada por sectores nacionalistas, pero la RAG considera que la única forma oficial es “Galicia”.

⁴¹ De un modo resumido, los estándares de aprendizaje de este bloque son los siguientes:

- Lusofonía (comunidades lusófonas e importancia en la vida social y económica gallega; recursos en la red).
- Historia de la lengua, hasta 1916 (con interpretación de gráficos, tablas, textos....).
- Legislación estatal y autonómica.
- Variedades diastráticas, dialectales y estándar.
- Conceptos sociolingüísticos y aplicación a Galicia (gráficas según edades): bilingüismo, diglosia, normalización (proceso e iniciativas normalizadoras).
- Familias lingüísticas.
- Interferencias: “castelanismos”.
- Prejuicios lingüísticos.
- Valoración del plurilingüismo (explicando la postura) y de la lengua como medio de relación interpersonal y señal de identidad de un pueblo (explicando la postura).

sociolingüísticos. Se echa de menos, únicamente, información referente al proceso de normalización y a las iniciativas normalizadoras, así como a las familias lingüísticas.

Editorial Anaya

Manual 1 (A): en el proyecto editorial para la etapa de ESO, sólo se adjudican al curso de 3º los siguientes contenidos: historia interna de la lengua (evolución y orígenes del gallego) y normalización y normativización. De este modo, se reflejan únicamente las siguientes prescripciones:

Conceptos

-La situación lingüística de Galicia.

• *Antecedentes históricos y aspectos psicosociales.*

La evolución y orígenes del idioma están tratados en el tema 1, en el apartado de “Léxico”, con lo cual la perspectiva que se adopta es puramente lingüística; en el mismo tema aparece una sección de “Lingua e sociedade” que ya no vuelve a estar presente en el resto del libro, sustituyéndose en todas las demás unidades por “Gramática”. En este apartado se ofrece una panorámica general de la historia de la lengua (una página) y se analizan los conceptos de normalización y normativización (otra página).

El tono utilizado es neutro, incluso cuando se aborda el concepto de normalización, se hace de una manera completamente ajena, sin mencionar el caso concreto de Galicia, de modo que se parte de un tratamiento teórico, conceptual, sin traslado a la realidad del alumnado; simplemente se incluye un pequeño cuadro, al borde de la página, mencionando alguna legislación gallega al respecto.

En cuanto al concepto de normativización, se alude a la tendencia “reintegracionista”, a la “isolacionista” y a la de “concordia”, sin posicionarse a favor ni en contra de ninguna de ellas.

Manual 2 (A): la sección de “Lingua e sociedade” que se incluye en el libro aparece en 7 de las 12 unidades que forman parte del mismo, y sólo consta de una página, por lo que la información que ofrece es casi esquemática, tratada con un tono neutro y sin ningún tipo de implicación ideológica.

Así, pues, podemos decir que “toca” los cuatro primeros puntos de este bloque del DCB; el quinto, al igual que ocurría con el manual de Consorcio, tampoco aparece, y también como en este manual, no se trabajan aquellos contenidos que pueden considerarse como más procedimentales.

Manual 3 (A): contempla también un apartado de “Lingua e sociedade” en 8 de las 12 unidades, al que concede, aproximadamente, el mismo espacio que en la edición anterior. La postura es idéntica: se definen conceptos sociolingüísticos como bilingüismo, diglosia, conflicto lingüístico... sin entrar en la situación específica de Galicia (esto se deja para las actividades) ni en el análisis de datos a través de gráficas; incluso el concepto de “bilingüismo colectivo”⁴², que resulta tan polémico, es definido sin entrar en valoraciones.

Por lo que respecta a la lusofonía, se da un listado de países lusófonos y se apunta que las grandes similitudes entre gallego y portugués facilitan la comunicación, pero no se contempla, pues, la posibilidad de que forme parte de la comunidad lusófona.

Con respecto a las prescripciones del DCB, se observan ciertas carencias: por un lado la mayoría de los contenidos que se incluyen se exponen de modo muy esquemático; por otro, no se trabajan los estándares relacionados con la lusofonía, no se trata la historia de la lengua del S.XX anterior a 1916⁴³, tampoco se utilizan gráficos para interpretar datos, ni aparece información sobre los prejuicios lingüísticos o sobre las variedades diastráticas y dialectales.

Editorial Xerais

Manual 1 (X): la sección “Fiestra aberta” se ocupa, en 4 unidades y de un modo directo, de los contenidos del bloque “Lingua e sociedade”, concretamente de los siguientes:

Conceptos

-La situación lingüística de Galicia.

- *Antecedentes históricos y aspectos psicosociales.*
- *El gallego y el castellano como lenguas en contacto. Interferencias lingüísticas entre ambas.*

⁴² “Bilingüismo social”, en otra terminología

⁴³ Esta es una novedad del DCB del 2015, ya que en los anteriores no se incluía ninguna parte del S.XX

- *Legislación que regula el uso de las lenguas oficiales en Galicia.*
- Las variedades geográficas y sociales de la lengua gallega.*
- *Las variedades dialectales.*

Procedimientos

-Utilización y elaboración de mapas para localizar en ellos áreas y fenómenos lingüísticos.

Como puede verse, se incluyen muchos puntos, más de los que incluía el manual 1 (C), pero la información que se ofrece aquí de cada uno de ellos es muy escasa.

En cuanto a la posición ideológica, no hay referencias a la vinculación entre gallego y portugués. Pero, en relación con el gallego y el castellano, se niega la posibilidad de una sociedad bilingüe y adopta una postura optimista hacia el futuro de la lengua gallega, destacando aquellos factores que parecen presagiar un aumento en su uso, aunque también menciona la actitud pasiva de las administraciones en cuanto al proceso de normalización.

A través de las actividades propuestas, busca la implicación del alumnado en el análisis sociolingüístico de su entorno, incluso animándolo a hacer campañas para conseguir una mayor presencia del gallego.

Manual 2 (X): la sección “Fiesta abierta” pasa ahora a denominarse “Lingua e sociedade”, abarca una única página en la que se incluyen teoría y actividades, muchas de las cuales están dirigidas a la búsqueda de información, completando, de este modo, los escasos datos aportados en el libro.

En el mismo estilo que Anaya, “toca” todos los apartados, incluso el último, que no aparecía en Consorcio ni en Anaya, pero apenas profundiza, ofrece una información completamente esquemática. Baste decir que emplea un total de once páginas para todos los contenidos del bloque, que incluyen, además de información, imágenes y actividades.

La que venimos considerando como parte procedimental, aparece ocasionalmente en las actividades, para las que el alumnado debe consultar mapas, utilizar recursos tecnológicos...

Por lo que respecta a la cuestión ideológica, mantiene la misma posición que en el manual anterior.

Manual 3 (X): la sección de “Lingua e sociedade” se abre con la lusofonía, en este marco se dice que gallego y portugués, durante la Edad Media, “constituyeron una única lingua” (pág.28), por lo que ahora se da una comprensión mutua “entre as dúas linguas” (pág.28); así pues, se deja clara la postura al respecto. No obstante, no se ofrece un listado de los países o las lenguas que forman parte de la comunidad lusófona (al contrario que en otros manuales) y se propone en una de las actividades que sea el alumnado el que investigue sobre el tema. También se aplica este mismo método en relación al análisis de los recursos en portugués, que es uno de los estándares de aprendizaje asociados al contenido de la lusofonía. El otro estándar (su importancia en la vida social y económica de Galicia) no se trata.

La postura que se refleja en cuanto a la convivencia de gallego y castellano es un poco ambigua: por un lado, apunta hacia la posibilidad de la existencia de un bilingüismo social estable (sin mencionar el caso gallego), pero también dice que podría desembocar en un conflicto lingüístico. Sin embargo, esta exposición puede deberse a que en las actividades se fomenta la reflexión sobre esta cuestión y se pretende que sea el alumnado el que llegue a una conclusión sobre la situación en su entorno.

Por lo que respecta a los contenidos del DCB, se ajusta bastante a las prescripciones, aunque no totalmente, puesto que no incluye el estándar de aprendizaje vinculado al lusismo (mencionado anteriormente), ni las variedades dialectales.

Editorial Rodeira

Manual 1 (R): cuenta con una sección de “Lingua e sociedade” en cada tema, en los que desarrolla los siguientes contenidos:

Conceptos

-La situación lingüística de Galicia.

- *Antecedentes históricos y aspectos psicosociales.*
- *El gallego y el castellano como lenguas en contacto. Interferencias lingüísticas entre ambas.*

Procedimientos

-Reconocimiento de los fenómenos de interferencia lingüística y empleo de las expresiones y construcciones propias de cada lengua.

Actitudes

-Comprensión de la situación idiomática de Galicia y valoración de los esfuerzos - individuales, colectivos e institucionales- en favor de la normalización lingüística.

Considera el gallego y el portugués como dos lenguas diferenciadas a partir del S.XIV, época en la que “podemos comenzar a falar de trazos que distinguen xa claramente galego de portugués” (pág.38).

Por otro lado, niega la posibilidad del “bilingüismo social”, “xa que cando nunha comunidade hai dúas linguas en contacto a relación entre elas é sempre desigual” (pág.175). Apunta que en los casos de conflicto lingüístico, si no se actúa en defensa de la lengua minorizada, “esta acaba sendo substituída pola lingua dominante (castelán)” (pág.194).

Manual 2 (R): se continúa dedicando una sección (“Lingua e sociedade”) en cada tema a este bloque; en ella se centra en los contenidos conceptuales y, al igual que sucedía con los manuales de Consorcio y Anaya, no trata el último punto del DCB. Destaca la incorporación de datos cuantitativos objetivos, como los referidos al escaso uso de la lengua en los medios de comunicación (entre el 5,7% y el 0,9% en los diarios gallegos; periódicos en gallego desaparecidos...), e incluye ciertas valoraciones: “a presenza do galego nos medios de comunicación é aínda moi escasa, cando non raquítica”. (pág.64).

Del mismo modo que en el manual 1 (R), considera el gallego y el portugués como dos lenguas diferenciadas (usa exactamente las mismas palabras) y niega la posibilidad del bilingüismo social, aludiendo a la posible desaparición de las lenguas minorizadas y mencionando explícitamente al gallego, si no se actúa en su defensa.

Manual 3 (R): se incluye de nuevo la misma sección (“Lingua e sociedade”), pero ahora se reduce a una única página por unidad. También se observan ciertos cambios en cuanto a la postura ideológica: se considera el gallego y portugués una única lengua hasta que, en 1211, Portugal se independizó y le otorgó carácter oficial a la variante hablada al sur del Río Miño, es decir, ya no se mantiene que constituían una única lengua hasta el S.XIV, como en las versiones anteriores.

Continúa negando la posibilidad del bilingüismo social, pero a nivel general, sin hacer alusión a Galicia en la exposición teórica, aunque sí lo hace en las actividades propuestas.

En general, se ofrece poca información y con escasas referencias a la situación concreta de Galicia, esto es, se expone “desde fuera”, de una manera ajena a la realidad

gallega. Ello no impide que vaya tratando casi todos los temas, excepto análisis de gráficos, legislación o prejuicios lingüísticos.

Editorial Santillana

Manual 1 (S): no se tratan estos contenidos, simplemente aparecen breves referencias al hablar del contexto literario. Los conceptos propios de la sociolingüística, el nacimiento de la lengua, su historia... están ausentes.

Manual 2 (S): se incorpora un apartado de “Lingua e sociedade”, que está presente tan solo en cuatro de las doce unidades del manual, por lo que no alberga mucha información; de hecho, no se tratan la mayoría de los aspectos prescritos en el DCB.

Con respecto a la relación del gallego con el portugués, no se profundiza en el tema y se alude a la cuestión en sólo dos líneas: “o latín [...] derivaría no galego e máis tarde, por diferenciación, tamén no portugués” (pág.60). En cuanto a la convivencia gallego-castellano, se apunta la posibilidad teórica de la existencia del bilingüismo social, aunque se aclara que no es la situación más habitual y que, “con frecuencia, danse situacións de desigualdade no uso dos dous códigos, como ocorre no caso do galego, e entón xorde a diglosia” (pág.194). Tampoco existe una reflexión mayor sobre la cuestión.

Manual 3 (S): a diferencia de las dos versiones anteriores, se tratan los contenidos con bastante profundidad. Dispone de una información completa, ofreciendo bastantes datos y sin que se adviertan valoraciones explícitas. Trata, como es preceptivo, la lusofonía, espacio lingüístico en el que incluye los países de habla portuguesa. En principio, no menciona el gallego dentro de esta comunidad lingüística, aunque sí dice que comparten una amplia base lingüística, por lo que existe un alto grado de comprensión entre sus hablantes; luego apostilla que estos vínculos “fan posible concibir a inclusión do galego no ámbito da Lusofonía”, lo que se considera positivo.

Esta exposición resulta algo ambigua, ya que primero no incluye al gallego en la enumeración, pero después matiza esa información.

Valoración global

Los manuales de la editorial Consorcio se ajustan, si no completamente, sí en un alto grado a las indicaciones de los respectivos decretos curriculares; pero se observa una gran diferencia entre ellos: el primero, además de manifestar claramente una determinada postura ideológica, dedica a este aspecto mucho espacio y lo trata muy profundamente. Sin embargo, esto se reduce drásticamente en el segundo manual, en el que ya no se aporta tanta información y se obvia completamente la referente a la polémica sobre las distintas normativas; aunque sí se mantiene una postura contraria a la posibilidad real de un bilingüismo social en Galicia.

El último manual recupera algunos de los contenidos del primero, puesto que el decreto incluye “la lusofonía” como contenido. Aún así, y pese a ello, no se incorpora tanta información al respecto como en el primer manual. Se mantiene la misma línea ideológica pero, en lo referente a la comunidad lusófona, se observa cierta moderación también con respecto al primer manual.

Los manuales de la editorial Anaya no prestan mucha atención a este tipo de contenidos y, con respecto a este tema, se caracterizan por dedicarle poco espacio y presentar una información muy esquemática que, especialmente en el libro más reciente, no se ajusta al DCB. Se mantiene en todos los ejemplares analizados un tono neutro e incluso alejado de la realidad sociolingüística gallega, limitándose a una definición teórica de muchos conceptos.

Los dos primeros libros de la editorial Xerais y de Santillana siguen una línea muy similar a los de Anaya, pero se observa un cambio significativo en los terceros manuales, en relación con el incremento de contenidos. Aunque las exposiciones son, generalmente, neutras, destaca el hecho de que varias de las actividades que se proponen (sobre todo en el manual 3 X) buscan una reflexión por parte del alumnado, que debe analizar su propio entorno y aplicar los conceptos teóricos para llegar a conclusiones.

En otros casos, las actividades parecen querer suplir las carencias en algunos tipos de información, por ejemplo, en relación a algunos estándares de la lusofonía, tal como ocurría en el manual 3 (C).

Con respecto a la editorial Rodeira, destaca la disminución de espacio dedicado a este bloque en el manual más reciente; se intenta cumplir con las prescripciones del decreto, pero para ello se ofrece una información bastante esquemática. También se matiza la postura ideológica y se aleja de la realidad sociolingüística de Galicia.

Como vemos, el manual 1 (C) es, con mucha diferencia, el que más profundamente trata estos aspectos, mientras que la mayoría (con independencia del decreto al que respondan) son excesivamente esquemáticos a la hora de presentar la información.

En cuanto a la postura ideológica, en el mismo libro de la editorial Consorcio se muestra una postura diferente a la del resto de los manuales⁴⁴ en cuanto a la relación gallego y portugués (en el manual 3C se presenta una postura similar, aunque matizada); mientras que, por lo que respecta a la relación gallego y castellano, coinciden la mayoría de los manuales. En este sentido, hay que destacar que algunos optan por no hacer valoraciones a este respecto y deciden tratar los temas de carácter sociolingüístico de una manera aséptica. Ciertamente es que conviene que el alumnado sepa que los conflictos lingüísticos que se puedan dar en Galicia no son únicos, que la realidad lingüística mundial es compleja..., pero también lo es que es preciso explicar la realidad lingüística de su entorno, es decir, trasladar esos conceptos a su realidad, para que puedan comprenderla.

6.1.3. LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

Lengua oral

En el apartado 6.1.1. hemos aludido a la situación diglósica que sufre la lengua gallega y a la necesidad de recuperar usos orales formales como parte necesaria de la normalización lingüística. Este hecho, unido a la percepción de que este aspecto ha sido tradicionalmente abandonado por los libros de texto y por la práctica educativa en general, ha sido clave en la decisión de realizar un análisis pormenorizado de su presencia en los manuales.

⁴⁴ Exceptuando el libro de Edición de Castro, que también adoptaba una postura claramente reintegracionista.

De este modo, constataremos la presencia o ausencia de cada uno de los ítems de los DCB en los libros de texto. Para ello, hemos optado por transcribir estos ítems y señalarlos del siguiente modo:

X: el contenido no está presente en el libro

/: el contenido no aparece completamente representado, sino parcialmente

V: el contenido aparece completamente representado

Obsérvese que en ningún momento se hace referencia, con esta simbología, a la profundidad con la que se tratan los contenidos, ni a la forma que adopta su presencia (expositiva, a través de actividades...), sino simplemente al hecho de que aparezcan recogidos, o no, en el manual.

Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

Lengua oral		CONS.	ANAYA	XERAIS	RODEIRA	SANT.
Conceptos	-Elementos y funciones de la comunicación oral. • La situación de comunicación y sus elementos.	X	X	V	V	V
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	• Intencionalidad comunicativa y funciones de la comunicación.	X	X	V	X	V
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	• Rasgos distintivos de la lengua oral: fonéticos, prosódicos, paralingüísticos etc.	X	X	/	X	V
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Conceptos	-Tipología de los textos de la comunicación oral. • Lo oral espontáneo y lo oral planificado.	X	X	X	X	/
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	• Las formas singulares (exposición, conferencia, discurso,...), duales (conversación, diálogo, entrevista,...) y plurales (debate, mesa redonda, coloquio,...) de la comunicación oral.	X	X	/	/	/
-----	-----	-----	-----	-----	-----	
• Las formas elocutivas en la comunicación oral (narración, descripción, exposición, argumentación,...).	X	X	/	X	/	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Procedimientos	-Interpretación del contenido de textos orales, teniendo en cuenta la intención del hablante (ironía, doble sentido, sentido figurado,...), la situación de comunicación y las características de los textos citados.	X	X	X	X	X
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Procedimientos	-Análisis de textos orales, diferenciando las ideas principales de las secundarias, reconociendo las diversas partes del texto y señalando las características y procedimientos peculiares del mismo.	X	X	X	X	X

	-Enunciación crítica de textos orales, atendiendo a los siguientes aspectos: dicción, entonación, fluidez, corrección gramatical, propiedad léxica, claridad, orden, coherencia y adecuación del nivel de lengua y de la estrategia adaptada a la situación comunicativa.	X	X	X	X	X
	-Producción -previa planificación- de textos orales de diverso tipo (descripciones, narraciones, exposiciones,...), atendiendo a los aspectos señalados en el apartado anterior.	/	X	/	/	/
	-Lectura expresiva en voz alta de textos -en prosa y en verso-, atendiendo a la dicción, entonación, intensidad de voz, acentuación, pausas, ritmo...	/	/	/	/	/
	-Dramatización de situaciones de la vida cotidiana, narraciones y textos teatrales.	V	X	X	X	/
Actitudes	-Intervenciones y argumentaciones en público (debates, coloquios, mesas redondas,...)	/	X	/	/	/
	-Conciencia de la importancia que tiene el adecuado uso de la lengua oral para el desarrollo personal y para la vida social.	X	X	X	X	X
	- Valoración positiva de las producciones orales caracterizadas por su corrección, eficacia comunicativa, belleza y creatividad. Cuidado en la planificación y ejecución de las producciones orales propias.	X	X	/	X	/
	-Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas en lengua oral. Valoración y respeto por las normal que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.	X	X	X	X	X
	-Actitud reflexiva y crítica ante las expresiones de la lengua oral que suponen cualquier tipo de discriminación social, racial, sexual, etc.	X	X	X	X	X

Debemos de tener en cuenta que, como ya mencionamos en anteriores ocasiones, el decreto curricular de 1993 otorga mucha libertad en la distribución de contenidos en los diferentes cursos, por lo que el hecho de que no se reflejen en los manuales de 3º de ESO no tiene que significar, necesariamente, que no se tratan en los de los demás cursos. No obstante, podemos intuir, si comparamos la presencia de este bloque con la de otros, que el trabajo específico de la lengua oral está prácticamente abandonado.

De todas formas, y aún con esta evidente precariedad, cabe destacar el manual 1 (X) que, aunque no responde a las prescripciones del decreto, lo cierto es que incluye bastantes referencias a la lengua oral. De hecho, en su sección “Da fala e da escrita” se incorpora información sobre la pronunciación de ciertos sonidos, habla de la gheada como un trazo lingüístico fonético “que debemos respetar e usar”, incluye un abecedario con la correspondencia fonética de cada grafema, incluso incorpora gráficos de la representación de la curva de entonación de diferentes modalidades oracionales...

Por otro lado, es el libro de la editorial Santillana el que más puntos trata de este decreto; si bien la mayoría de manera parcial.

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

Lengua oral	CONS.	ANAYA	XERAIS	RODEIRA	SANT.
Comprensión de textos propios de los medios de comunicación audiovisual, con especial atención a las entrevistas, noticias, crónicas e reportajes.	X	X	X	V	X
Análisis encaminado a la comprensión y a la valoración crítica de la comunicación televisiva y de la radiofónica con sus especificidades.	V	X	X	V	V
Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico, como presentación de tareas y de instrucciones para su realización, intervenciones en simposios o exposiciones orales de temáticas variadas.	/	/	X	/	/
Desarrollo de habilidades de escucha activa. Actitud de interés, de cooperación y de respeto ante las intervenciones orales de quien habla delante de nosotros, sobre todo en exposiciones del profesorado o del alumnado y en el trabajo colaborativo.	/	/	/	/	/
Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación, con especial atención a las procedentes de las entrevistas, noticias, reportajes y crónicas. Reconocimiento de los usos lingüísticos discriminatorios, detección de los prejuicios que los sustentan y procura de alternativas que se incorporen con progresiva autonomía a las propias producciones.	X	X	X	X	X
Valoración de las producciones orales emitidas con una fonética gallega correcta y actitud crítica ante los prejuicios que se puedan asociar a ella.	X	/	X	X	X
Exposición planificada, clara y ordenada sobre temas de actualidad que interesen al alumnado tomadas de los medios de comunicación, contrastando los diferentes puntos de vista y opiniones en ellos expresadas y ayudándose de los medios audiovisuales y de las TIC.	/	/	X	V	V

Participación activa en situaciones propias del ámbito académico (aportación de propuestas y de información, intercambio de opiniones, breve exposición de trabajos con ayuda de los medios audiovisuales y de las TIC, informes sobre las tareas realizadas...).	/	/	/	V	/
Participación en entrevistas y simposios simulados, así como en situaciones de comunicación propias de la vida cotidiana del alumnado, adoptando el registro adecuado a ellas.	/	/	/	V	/
Uso consciente de los elementos paraverbales (volumen de voz, velocidad, pausas, entonación) y no verbales (gestos, movimientos...) en la intervención oral planificada.	X	V	X	X	V
Valoración del diálogo como medio de resolución de conflictos, intervenciones orales respetuosas con quien nos rodea y actitud de cooperación en situaciones de aprendizaje compartido. Desarrollo de habilidades de comunicación asertiva (por ejemplo, a la hora de formular y reaccionar a críticas).	X	/	X	X	X
Interés por producir enunciados correctos y no interferidos desde el punto de vista fonético, huyendo de los prejuicios que suelen relacionarse con determinados modelos de lengua oral.	X	/	/	X	/

Puede apreciarse que existe un aumento en la presencia de contenidos referentes a la lengua oral en todos los manuales, sin embargo, se aprecian claras diferencias entre unos y otros, destacando especialmente, si tenemos en cuenta los ítems tratados completamente, el manual 2 (R) que es el que más se ajusta al DCB, organizando los contenidos, sobre todo, en su sección “Lingua oral e escrita”.

Ninguno de los otros manuales cuenta con una sección similar, excepto el de Santillana, que dedica un pequeño espacio en “Falar y escribir”; o el caso de Anaya, en el que sí hay algunas partes, en diversos apartados, en los que se trata este aspecto: “a improvisación” y “a exposición oral” (unidades 3 y 4, dentro de “Obradoiro de lingua”), “a dramatización” y “o recitado” (unidades 6 y 7, en “Obradoiro de literatura”), una pequeña parte de “expresión oral” dentro de la sección “análise de textos” de cada tema... El libro incorpora un CD de audio para escuchar algunos de los textos que se incluyen en el libro (señalados con un símbolo). Curiosamente, los periodísticos, que forman parte de los ítems del decreto, no tienen versión de audio .

Cabe destacar el manual de Xerais, ya que, a pesar de que la versión anterior parecía sugerir un tímido inicio de una línea en la que se prestase más atención al aspecto oral de la lengua, en este nuevo libro no se continúa este camino y son muy escasas las referencias a la oralidad. De hecho, no van más allá de la propuesta ocasional de algún debate, de alguna exposición oral y de la inclusión de la transcripción fonética de los grafemas, con algún ejercicio de pronunciación.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

Lengua oral		Cons.	Anaya	Xerais	Rod.	Sant.
Contenidos	Estándares de aprendizaje					
B1.1. Comprensión e interpretación de textos orales propios de los medios de comunicación audiovisual, con especial atención a las entrevistas, noticias, crónicas y reportajes.	LGB1.1.1. Comprende el sentido global e identifica la intención comunicativa y la estructura de textos orales propios de los medios de comunicación audiovisual (entrevistas, noticias, crónicas y reportajes).	X	X	V	X	V
	LGB1.1.2. Interpreta textos orales y traslada la información relevante a esquemas o resúmenes.	X	X	V	X	X
B1.2. Escucha crítica y reflexiva ante los mensajes discriminatorios de los medios de comunicación, con especial atención a los programas de carácter informativo: noticias reportajes y crónicas.	LGB1.2.1. Diferencia las ideas principales y las secundarias e identifica la intención comunicativa de programas de carácter informativo: noticias, reportajes e crónicas.	X	X	X	X	/
	LGB1.2.2. Compara el tratamiento de la misma noticia en diferentes medios de comunicación y extrae conclusiones a partir de las coincidencias y diferencias encontradas.	X	X	X	X	V
	LGB1.2.3. Reflexiona sobre los mensajes y rechaza usos lingüísticos que llevan implícitos prejuicios y discriminaciones.	X	X	X	X	X

que se puedan asociar a ella.	LGB1.6.2. Comprende, interpreta y rechaza los prejuicios que se puedan asociar a la manera de pronunciar la lengua gallega.	X	X	V	X	V
	LGB1.6.2. Usa la variante dialectal propia y la asume como la variedad habitual de su contexto	X	X	V	V	V
B1.7. Participación activa en situaciones propias del ámbito educativo y de interés para el alumnado que generen intercambio de opinión.	LGB1.7.1. Participa activamente en debates o coloquios, respeta las reglas de interacción, intervención y cortesía, manifiesta sus opiniones y respeta las de los demás.	/	/	V	/	/
	LGB1.7.2. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en los debates y coloquios.	/	X	V	X	/
	LGB1.7.3. Evalúa las intervenciones propias y ajenas.	/	X	V	X	V
	LGB1.7.4. Respeta los turnos de palabra, el espacio, gesticula de manera adecuada, escucha activamente a los demás y usa fórmulas de saludo y despedida	/	X	V	X	/
B1.8. Conocimiento, uso y aplicación de técnicas y estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso en las prácticas orales formales e informales.	LGB1.8.1. Elabora guiones para organizar los contenidos de exposiciones formales o informales breves.	/	X	V	X	V
	LGB1.8.2 ⁴⁵ . Participa con fluidez en las intervenciones orales espontáneas o formales respetando las reglas morfosintácticas de esta lengua, en especial la colocación del pronombre átono, así como la fonética gallega (pronunciación de las siete vocales, n velar y fonema fricativo palatal sordo).	/	/	V	V	/
	LGB1.8.3. Emplea en las intervenciones orales expresiones propias del gallego: infinitivo conjugado y fraseología adecuada.					

⁴⁵ Se añan aquí varios estándares debido a que todos se refieren a la práctica de la lengua oral en su vertiente morfosintáctica, fonética, léxica..., por lo que es prácticamente imposible tratar por separado cada uno de estos aspectos.

	<p>LGB1.8.4. Hace uso de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal (la presentación, la puesta en escena, los gestos y la mirada), manifiesta autocontrol de las emociones al hablar en público y se dirige al auditorio con autoconfianza y seguridad.</p> <p>LGB1.8.5. Emplea en las intervenciones orales espontáneas un léxico rico y variado.</p> <p>LGB1.8.6. Adecúa su pronunciación a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>-----</p> <p>LGB1.8.7. Reconoce y evalúa errores (repeticiones de conectores, pobreza léxica y castellanismos) en los discursos orales propios y ajenos y trata, progresivamente, de evitarlos.</p>	----- /	----- X	----- /	----- X	----- /
B1.9. Construcción de discursos adecuados a distintos registros, coherentes y bien organizados sobre temas de interés personal o social de la vida cotidiana y educativa	<p>LGB1.9.1. Participa en conversaciones informales en los que intercambia información y expresa su opinión</p> <p>-----</p> <p>LGB1.9.2. Se desenvuelve correctamente en situaciones de la vida cotidiana que impliquen solicitar una información o un servicio.</p> <p>-----</p> <p>LGB1.9.3. Utiliza las fórmulas de tratamiento y las reglas de cortesía adecuadas al destinatario y a la situación comunicativa.</p> <p>-----</p> <p>LGB1.9.4. Realiza y explica resúmenes o exposiciones educativas sencillas.</p>	/	/	V	V	V
		/	X	V	X	V
		V	X	V	X	V
		/	/	V	V	V
B1.10. Conocimiento y aplicación, con ayuda de las TIC, de técnicas y estrategias para la producción de textos orales sobre temas de actualidad.	<p>LGB1.10.1. Consulta los medios de información digitales para seleccionar contenidos relevantes e incorporarlos a sus producciones.</p> <p>-----</p> <p>LGB1.10.2. Emplea las TIC para hacer sus presentaciones más claras y atractivas visualmente.</p>	V	V	X	V	V
		V	V	X	X	V

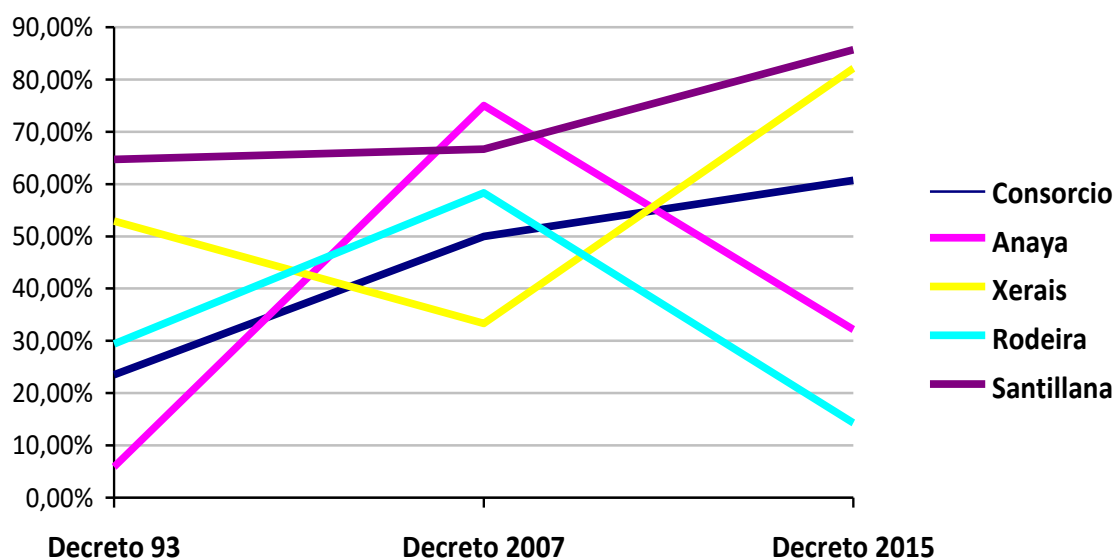
Se aprecian importantes diferencias entre los manuales; en este caso, son los libros de texto de la editorial Xerais y Santillana los más fieles al decreto, mientras que el de Rodeira prácticamente abandona este bloque de contenidos.

Es llamativo el caso del manual de la editorial Anaya que, de nuevo, incorpora un CD en el que se pueden escuchar algunos de los textos que se incluyen en el libro, pero no los géneros periodísticos, que aparecen en el decreto.

Por lo que respecta a la editorial Consorcio, cabe destacar que figura una sección denominada “expresión oral”, lo que, a priori, nos lleva a suponer un tratamiento en esta sección de los contenidos prescritos para este bloque y, de hecho, así es en alguna ocasión, como las ya mencionadas. Sin embargo, el resto de los contenidos no responden a las indicaciones del DCB y, en general, esta sección se asemeja más a la que pudiera formar parte de un libro de lengua extranjera que a lo que cabría esperar para una lengua propia, en la que se parte ya de cierto dominio del código.

Valoración global

Los datos del siguiente gráfico se refieren al porcentaje de contenidos del bloque incluidos en los libros de texto; hemos agrupado los que están tratados íntegramente y aquellos que lo están parcialmente.



Como puede observarse en el gráfico, los manuales de tres editoriales (Consortio, Anaya y Rodeira) parten de niveles muy bajos de presencia de este bloque; siendo Xerais y Santillana las únicas que superan el 50% de contenidos incluidos. De todos modos, debemos recordar que en el caso de los textos que derivan del Decreto de 1993, su presencia no era obligada, puesto que dicho decreto permitía la distribución libre de contenidos a lo largo de toda la etapa de la ESO.

Los únicos manuales que siguen una tendencia ascendente en cuanto a la integración de los ítems referidos a la lengua oral, son los de las editoriales Consortio y Santillana. Ciertamente es que el de la editorial Xerais es, con el de Santillana, el más fiel al decreto, superando el 80%, pero no puede decirse que exista una coherencia en la decisión de incorporación de estos contenidos, ya que, a pesar de tener uno de los mayores porcentajes en dos de los manuales, el que se deriva del Decreto de 2007 es, con diferencia, el que se encuentra más alejado de cumplir las prescripciones correspondientes.

El caso de los manuales de Anaya y Rodeira es similar, puesto que pasan de niveles muy bajos de presencia de ítems del bloque (especialmente Anaya) a una inclusión bastante mayor, para, finalmente, en el 2015, reducir de forma drástica su presencia.

A la vista de estos datos, no parece que las editoriales Xerais, Anaya y Rodeira sigan una línea de trabajo con respecto a este punto, más bien da la impresión de que la incorporación, o no, de los ítems referentes a la lengua oral es aleatoria, que no responde a una decisión de línea editorial. Por su parte, Santillana y Consorcio siguen una tendencia más coherente.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que se incluyen en los porcentajes tanto los aspectos tratados completamente como aquellos que lo son parcialmente, vemos que las prescripciones de los decretos no son respetadas, lo que resulta especialmente relevante en los manuales más recientes, puesto que los estándares de aprendizaje del decreto constituyen las unidades que deben de ser evaluadas.

Lengua escrita

Es obvio el predominio de la lengua escrita sobre la oral en cualquier libro de texto, no solo en el tratamiento específico de cada modalidad (que también), sino porque la gran mayoría de las actividades de otros bloques están diseñadas para el uso de la lengua escrita.

Así pues, no pretendemos aquí constatar este hecho, sino fijarnos en los aspectos de la lengua escrita que contribuyen más claramente a la normalización de la lengua, y en su tratamiento en los libros de texto. A este respecto, decíamos antes, que jugaban un papel fundamental los documentos de tipo administrativo y aquellos otros propios de la relaciones formales.

Los decretos curriculares prescriben los siguientes:

Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

Conceptos

- *Tipología de los textos de la comunicación escrita.*
- *Textos de la vida cotidiana, genéricos (cartas, diarios, demandas de información, anuncios, apuntes, notas,...) y específicos («currículum», actas, instancias, cartas comerciales,...).*

Procedimientos

- *Utilización de la lengua escrita en la resolución de los problemas cotidianos (instancias, impresos, formularios,...).*

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

- *Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como actas de reunión, reglamentos....*
- *Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como actas de reunión, solicitudes, etc.*

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

Contenidos	Estándares de aprendizaje
<i>B2.2. Comprensión e interpretación de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales: convocatorias, actas de reunión y reglamentos</i>	<i>LGB2.2.1. Comprende e interpreta textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales: convocatorias, actas de reunión y reglamentos. LGB2.2.2. Identifica los trazos característicos de un escrito (tipografía, distribución de espacios y elecciones léxicas) con la tipología textual (convocatoria, actas de reunión y reglamentos).</i>
<i>B2.9. Producción, en formato papel o digital, de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales: convocatorias, actas de reunión e intervenciones en foros.</i>	<i>LGB2.9.1. Produce, en formato papel o digital, textos de la vida cotidiana o de las relaciones sociales, según los modelos propuestos en el aula: convocatorias, actas de reuniones e intervenciones en foros.</i>

Editorial Consorcio

En el tratamiento de textos de una tipología específica, vemos claras diferencias entre los manuales de los distintos años. Así, en el manual 1 (C) no aparece ningún ejemplo de esta tipología textual (la más tratada es la de los géneros periodísticos, a la que se dedica casi toda su sección de “Revista da comunicación”). El apartado de “Comunicación” del manual 2 (C) presenta más diversidad en este sentido, ya que incluye una crítica gastronómica y una reclamación; pero es el libro más reciente, el manual 3 (C), el que más tipos de textos aporta, ya que incluye el acta y la solicitud, el anuncio, el correo electrónico, relatorio, conferencia, mesa redonda, teleconferencia.

Como se puede comprobar, hay un aumento progresivo de las tipologías textuales trabajadas, aunque no se ajustan a las prescripciones del DCB, que menciona la convocatoria y los reglamentos, que no se trabajan en el manual⁴⁶.

Editorial Anaya

Tampoco el manual 1 (A) incluye la tipología textual señalada en el decreto curricular, y se centra en los géneros periodísticos. En cambio, el manual 2 (A) incorpora el currículum, solicitud, carta y correo electrónico, pero no el acta y el reglamento. Por último, el manual 3 (A) no contiene ningún ejemplo de textos correspondientes a esta tipología.

Editorial Xerais

En el manual 1 (X), el texto inicial de cada tema introduce una tipología textual diferente, que se trabaja a lo largo de la unidad: el diario, la carta, el texto narrativo, descriptivo, dialogado, expositivos, argumentativo, cómic, teatral, periodístico, publicitario...

De los tres tipos de textos mencionados en el Decreto del 2007, se manejan dos de ellos (actas y solicitudes), faltaría, pues, el reglamento. En cambio, el manual 3 (X) sí responde fielmente a las prescripciones del DCB, ya que reúne los tres tipos de texto (actas, convocatorias y reglamentos), que se indican en el decreto curricular.

Editorial Rodeira

El primer manual no sigue las prescripciones del decreto en cuanto a la tipología textual, ya que se centra, únicamente, en los géneros periodísticos y no trata otros que se mencionan en el decreto: cartas, diarios, anuncios, apuntes, notas, currículum, actas, instancias, cartas comerciales.... Esta situación varía en el manual 2 (R), en el que aparece el acta, la biografía y la solicitud (faltaría el reglamento), pero el manual más reciente no contempla ningún texto de esta tipología.

⁴⁶ Sin embargo, se incluye la solicitud, que es un tipo de texto que aparece en el DCB como un contenido para trabajar en 4º de ESO.

Editorial Santillana

Del mismo modo que en la mayoría de los casos anteriores, el manual 1 (S) se centra en los géneros periodísticos y en las modalidades narrativas generales (narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación), pero no se menciona la tipología textual que recoge el DCB.

Tampoco se adecúa a las prescripciones el manual 2 (S), que incluye uno de los tipos de texto (el reglamento), pero obvia los otros dos a los que se alude.

Por último, en el manual 3 (S) se incorporan informes, reclamaciones..., además de los habituales géneros periodísticos y modalidades más generales, pero no se trabajan los mencionados en el decreto del 2015.

Valoración global

Más que el contenido de los manuales, lo que sobresale aquí es la parquedad de los dos últimos DCB en cuanto a tipología textual, especialmente si lo comparamos con el primero. Ciertamente es que el Decreto de 1993 recoge los tipos de texto que se deben trabajar en toda la etapa, frente a los otros dos que conciernen a un solo curso, pero, dada la necesidad de un incremento de los usos formales de la lengua, convendría que las prescripciones insistiesen en este punto.

Por otro lado, centrándonos ya en los libros de texto, es llamativo el hecho de que, pese a la concreción de los DCB y a la escasa dificultad que supondría seguir, en este punto, sus indicaciones, sólo el manual 3 (X) contempla los tres tipos de texto obligados.

Destaca el hecho de que tres de los manuales más recientes (Anaya, Rodeira y Santillana) no contengan ninguno de los tipos de texto mencionados en el decreto, y que otros, como el caso del manual 3 (C) o, de nuevo, el 3 (S), trabajen tipologías textuales no prescriptivas pero, al mismo tiempo, obvien otras prescritas.

6.1.4. MORFOLOGÍA Y SINTAXIS

Como decíamos más arriba, las prescripciones oficiales han sufrido un cambio importante en cuanto al peso que se le otorga a este tipo de contenidos. Veíamos que en la *Programación* de 1980 suponían la mayor parte de ellos, llegando a abarcar 16 temas de los 25 del temario, lo que se reflejaba fielmente en los libros de texto de la década de los 80⁴⁷.

Los últimos tres decretos curriculares (1993, 2007 y 2015) ya no conceden tanta relevancia a estos aspectos; de hecho, como ya queda dicho, ni siquiera constituyen por sí solos un bloque de contenidos, sino que forman parte de “La lengua como objeto de reflexión” (1993) y “Funcionamiento de la lengua” (2007 y 2015).

Reproducimos a continuación las referencias directas a la morfología y la sintaxis en estos tres documentos legislativos:

Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

La lengua como objeto de reflexión

Conceptos

- *La oración y sus constituyentes. La oración simple y la compleja. Relación entre oraciones.*
- *Relaciones morfosintácticas. Concordancias. Clases de palabras. Elementos nucleares y adyacentes.*

Procedimientos

- *Comparación de textos, oraciones y secuencias, identificando equivalencias (formales, funcionales y semánticas) y patrones comunes.*
- *Producción de textos, oraciones y secuencias a partir de esquemas dados.*
- *Trabajos sobre textos, oraciones y secuencias (sustitución por secuencias equivalentes, adición o supresión de elementos, cambio de orden o de categoría gramatical,...) analizando y apreciando las consecuencias que para el significado tienen los cambios realizados.*
- *Segmentación de textos, oraciones y secuencias en oraciones, constituyentes y elementos nucleares y adyacentes.*
- *Identificación de funciones sintácticas; clasificación de palabras y oraciones.*

⁴⁷ Aunque no siempre respetasen todas las indicaciones de la *Programación*, sí otorgaban un gran protagonismo a esta clase de contenidos, especialmente a los morfológicos.

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia

Funcionamiento de la lengua

- *Revisión de la adecuación de textos ajenos y propios, con reconocimiento de las intenciones comunicativas expresadas a través de los modos y las perífrasis verbales.*
- *Reconocimiento de la diferencia entre funciones sintácticas y unidades que las desempeñan (incluyendo las que tienen forma oracional), de cara a una mejora de las estructuras en la construcción y revisión de textos, con empleo de una terminología sintáctica adecuada.*

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

Funcionamiento de la lengua

<i>Contenidos</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
<i>B3.2. Reconocimiento e identificación de las categorías gramaticales.</i>	<i>LGB3.2.1. Produce textos orales y escritos de diferentes géneros con un correcto uso de las distintas categorías gramaticales. LGB3.2.2. Identifica y explica los usos y valores de las categorías gramaticales relacionándolas con la intención comunicativa y la tipología textual.</i>
<i>B3.8. Reconocimiento de las funciones sintácticas y de las unidades que las desempeñan de cara a una mejora de la construcción de textos orales y escritos con empleo de una terminología adecuada.</i>	<i>LGB3.8.1. Reconoce y explica en los textos las funciones sintácticas oracionales y diferencia los elementos que las desempeñan.</i>

Vemos, pues, que existe una importante diferencia en el tratamiento que de estos aspectos se da en cada decreto: el primero y el tercero no ofrecen duda sobre la necesidad de incluir las categorías gramaticales y los contenidos de carácter sintáctico⁴⁸; sin embargo, esto no está tan claro en el currículum del 2007, que sí menciona las perífrasis verbales y la sintaxis, pero no las categorías gramaticales.

Cabría esperar, pues, una diferencia considerable entre los manuales dependientes de este decreto y los que se guían por los otros dos.

⁴⁸ Si bien, en el primero, no necesariamente en este curso.

Editorial Consorcio

Manual 1 (C): la mayoría de los temas de los que consta el libro, se ocupan de las categorías gramaticales, pero no de los aspectos sintácticos. Ello no significa que, en este punto, el manual no respete las prescripciones del DCB, ya que, como hemos mencionado en varias ocasiones, las editoriales tenían libertad para distribuir los contenidos como considerasen oportuno y, de hecho, el manual del siguiente curso sí incorpora esos contenidos de carácter sintáctico.

Manual 2 (C): siguiendo la línea del manual anterior, dedica toda su sección “Lingua” a las categorías gramaticales, e incluye una introducción a la sintaxis en la última unidad; es evidente, entonces, que no sigue las prescripciones del DCB. Cabe, además, destacar cierta incoherencia en el tratamiento de las clases de palabras, puesto que parece “olvidar” tres categorías (adverbio, preposición y conjunción), que no aparecen en el apartado correspondiente, y lo hacen en la sección “As palabras da tribo” de la unidad 7, ocupando tan solo media página.

Manual 3 (C): se cumplen, en este punto, las indicaciones del DCB, pues incluye las categorías gramaticales y los contenidos de carácter sintáctico.

Editorial Anaya

Manual 1 (A): el manual recoge, en su apartado “Gramática”, todas las clases de palabras; así pues, excepto el primer tema, todos los demás contemplan algún contenido referente a las categorías gramaticales. Los aspectos sintácticos, sin embargo, no se incluyen, sino que aparecen en el manual del curso siguiente.

Manual 2 (A): no hay diferencias significativas con los contenidos morfológicos del manual correspondiente al decreto anterior, a pesar del evidente cambio en el nuevo decreto. Se dedica una parte de cada unidad a las categorías gramaticales y no se tratan los aspectos sintácticos.

Manual 3 (A): tampoco se aprecian diferencias significativas en relación a estos contenidos con los anteriores manuales de la misma editorial, por lo que no se cumplen las prescripciones del DCB de 2015.

Editorial Xerais

Manual 1 (X): la sección “Reflexións sobre a lingua” trata aspectos sintácticos y gramaticales a lo largo de los 15 temas que forman parte del manual.

Manual 2 (X): en el apartado denominado “A lingua por dentro” se trabajan las categorías gramaticales, pero no la sintaxis.

Manual 3 (X): sigue la misma línea que el manual anterior, y la sección “A lingua por dentro” gira e torno a la morfología, con una breve referencia a la sintaxis a nivel de frase, no oracional.

Editorial Rodeira

Manual 1 (R): la sección “Clases de palabras” trata, como su nombre indica, las categorías gramaticales, pero no incluye aspectos sintácticos.

Manual 2 (R): la sección “Gramática” de las unidades 1 a la 6, se centra en aspectos sintácticos; no incluye análisis de categorías gramaticales.

Manual 3 (R): se centra en los aspectos sintácticos, aunque hay que decir que para ello es necesario dominar las clases de palabras. A este respecto se recuerda, ya en la primera unidad, que en los primeros cursos de ESO se estudió la palabra y la frase, por lo que en el presente curso se trabajarán las unidades de nivel superior. De todas formas, se hace un breve repaso de las categorías gramaticales en la unidad 1 y se incluye un monográfico después de la unidad 4.

Editorial Santillana

Manual 1 (S): el apartado de “Gramática” está dedicado, en su mayoría, a aspectos sintácticos, pero no se incluyen las clases de palabras. Esta decisión sobre los contenidos de este ámbito es completamente opuesta al resto de los manuales en los que, o se tratan sólo la morfología o ambas partes, pero en ninguno de los proyectos editoriales vistos se decantan por incorporar únicamente la sintaxis. De todas formas,

esta organización es perfectamente válida, simplemente tendría que ser coherente con el contenido de los manuales del resto de los cursos de la etapa.

Manual 2 (S): en este caso se combinan los aspectos sintácticos con los morfológicos, lo que tampoco ocurre en ningún manual correspondiente al decreto del 2007. Pero de nuevo se cumplen las prescripciones en este sentido.

Manual 3 (S): en la misma línea que en el libro anterior, se trabajan conjuntamente las clases de palabras y la sintaxis, aunque ahora sólo en el ámbito de la oración simple.

Valoración global

Se observa una coincidencia en tres de los manuales derivados del Decreto de 1993 (Consortio, Anaya y Rodeira) al tratar este apartado, en el que incorporan las categorías gramaticales, pero no aspectos de carácter sintáctico. El manual 1 (X), en cambio, se decanta por ambos aspectos, y el manual 1 (S) sólo incluye los sintácticos.

Las prescripciones del Decreto de 2007 no se cumplen en tres de los manuales: Consortio y Anaya siguen la línea de los libros anteriores y no incorporan contenidos de carácter sintáctico; el manual 2 (X), curiosamente, elimina estos contenidos, que sí aparecían en el anterior, por lo que tampoco cumple las indicaciones. Así pues, son el de la editorial Rodeira y el de Santillana, los únicos que contemplan los puntos del Decreto.

Con respecto a las ediciones más recientes, los libros de Consortio, Rodeira y Santillana se ajustan al DCB, mientras que los de Anaya y Xerais continúan en la misma línea que sus versiones anteriores, y no incluyen los aspectos sintácticos.

Vemos, pues, que salvo alguna excepción, los manuales incluyen categorías gramaticales (sea este, o no, un contenido prescriptivo), pero no pasa lo mismo con los sintácticos que, a pesar de los DCB, no tienen la misma acogida en los manuales que los anteriores. Recordemos que también en dos de los libros analizados de la década de los 80, se “decidía” no incluir la sintaxis, lo que no ocurría con las clases de palabras.

A estos aspectos morfológicos se dedica buena parte de los libros que, generalmente, tienen una sección dedicada a ellos; no puede decirse que tengan tanto

peso como en la *Programación* de 1980, pero, para la escasa mención que se hace en los decretos, su presencia en los manuales es excesiva. No existe una equivalencia entre el peso que se les otorga en los DCB y el que, realmente, tienen en los libros. Se trata de unos contenidos “tradicionales” y es difícil que vayan perdiendo relevancia en los manuales, aunque sí lo hagan en los DCB que, además, en el caso de los dos últimos (2007 y 2015), se refieren a un tratamiento de estos aspectos encaminado hacia la construcción de textos. Pero la realidad de los libros es que los ejercicios, en su inmensa mayoría, responden a la misma tipología: rellenar huecos, transformar oraciones....

En definitiva, se trata de la constatación de que la tradición escolar es más fuerte que las prescripciones de los decretos curriculares.

6.1.5. LÉXICO

Al igual que ocurría con los aspectos morfológicos y sintácticos, el léxico forma parte de bloques de contenidos más amplios, concretamente de “La lengua como objeto de reflexión” (decreto de 1993) y de “Funcionamiento de la lengua” (decretos de 2007 y 2015). Por ello, más que de comprobar si existe una variación en el peso que se le otorga a este punto en las diferentes disposiciones, se trata de analizar si se dan cambios en los campos semánticos escogidos⁴⁹ y, en este caso, qué factores los determinan.

Editorial Consorcio

Manual 1 (C): los aspectos relativos al léxico son trabajados a partir de las lecturas iniciales, que suelen incluir actividades para la adquisición de vocabulario, por lo que se trata de un estudio contextualizado. Este sistema hace que, en muchos casos, no sea posible delimitar los campos semánticos que se trabajan, por lo que sólo en contadas ocasiones podremos hablar de estas agrupaciones; así, observamos los siguientes: peces (unidad 2), campo (unidad 4), cuerpo humano (unidad 5), libertad y sumisión (unidad 10).

Manual 2 (C): al igual que en el caso anterior, tampoco existe un apartado específico dedicado al léxico, sino que se incluyen actividades en “As palabras da

⁴⁹ En las prescripciones no se indican los campos semánticos que deben ser trabajados.

tribo”, que también recoge actividades de otro tipo, y en “Lectura”. Se dedica muy poco espacio y actividades a este aspecto, pero se amplían los campos semánticos: territorio y naturaleza; toponimia; gentilicios; aldea y ciudad; campo y montaña; clima; mar; árboles y plantas; animales vertebrados e invertebrados. Buena parte del vocabulario, como vemos, tiene en común su vinculación con la naturaleza.

Manual 3 (C): al contrario que en las dos versiones anteriores, se dedica una sección al trabajo con el léxico, y se presenta este contenido de un modo mucho más atractivo con la incorporación de imágenes (ausentes en los otros dos manuales). El tipo de léxico difiere bastante del de los libros anteriores: higiene y cuidado personal; sentimientos y estados de ánimo; hospedaje; comercio; arquitectura; artes plásticas; cine; música y baile; radio y televisión; ecología; seres míticos y mágicos; deporte. Resulta llamativa la selección de los campos semánticos, adquiriendo ahora especial relevancia el mundo de las artes.

Cinema



Actividades

1. Describe oralmente as accións representadas na imaxe anterior.
2. Cales destas palabras non forman parte do campo asociativo do cinema?

cámara	chambra	título de crédito	proyector	debullar
flocos de millo	altofalante	realización	arte	celuloide
claqueta	cornixa	cartolina	miraxe	calcomanía
caricaturista	chumbo	pantalla	ciclo	rodar
produtor/a	âncora	refresco	padal	lentes 3D
arame	guindastre	zoom	rolo	artesa
plató	trevo	curtametraxe	cágado	montaxe

3. Elabora a familia léxica de *cinema*, *proyector*, *arte* e *montaxe*.
4. Cales destes vocábulos forman parte dos campos semánticos do cinema e do teatro?

Lingua galega e literatura, 3, Ed. Consorcio, 2015 (pág.160)

Editorial Anaya

Manual 1 (A): la sección de “Léxico” de cada unidad la conforma una única página en la que se tratan los campos de los árboles, animales, aves y pájaros, núcleos de población, ciudad, medios de transporte, tiempo atmosférico y cronológico, deportes... Se advierte en todos ellos cierta escasez de actividades que, por otra parte, son excesivamente simples, y poca profundidad en el tratamiento del léxico (al campo de aves y pájaros sólo corresponden cinco términos y un ejercicio de frases hechas).

Manual 2 (A): contempla de nuevo una sección de “Vocabulario” en cada unidad, en la que aparece, en parte, el mismo tipo de léxico del libro anterior, además de

incorporar nuevos campos: emociones y sentimientos; formas de ser; las artes; teatro y otros espectáculos; informática y universo virtual; la prensa; juegos de ayer y hoy. Se presenta ahora esta sección de un modo más cuidado: doble página que cuenta con más imágenes y actividades más variadas, ya que, además de las tradicionales (clasificar, relacionar, explicar significados...) se suelen incorporar pequeños textos, crucigramas, jeroglíficos...

Manual 3 (A): aparece la misma sección (“Vocabulario”) en cada unidad, con una presentación cuidada que sigue la línea iniciada en el manual 2 (A). Los campos semánticos trabajados son los siguientes: redes sociales; plantas medicinales y aromáticas; emociones y sentimientos; universo; artes; topónimos y gentilicios; espeleología y otros deportes; paisaje natural; justicia y leyes; ecología; prensa; mundo digital.

Editorial Xerais

Manual 1 (X): se destina una de las secciones en las que se divide cada unidad (“Os nomes das cousas”) al léxico, concretamente se centra en: las personas, parentesco, la sala y el baño, ropa y calzado, deportes de agua, vino, villa marinera, profesiones, animales domésticos, finas hierbas, mar y barcos, joyas, correos y comunicaciones, mayos, fotografía.

Cabe destacar que se observa un especial cuidado en cuanto a la transmisión de la igualdad entre hombres y mujeres. Así, por ejemplo, en el léxico sobre las personas se incluyen adjetivos de género femenino como “musculosa” o “atlética”, y de género masculino como “delicado”, al igual que al trabajar el campo semántico de las profesiones, donde se observan ejemplos como “carpinteira”, “cirurxiá”, “xastra”... Existe, pues, una preocupación por no perpetuar estereotipos. A ello hay que añadir que también se incluyen términos referidos a problemas físicos (“invidente”, “xorda”, “coxo”...), en un intento de normalizar estas situaciones.

Manual 2 (X): se conserva la misma sección que en el anterior (“O nome das cousas”), dedicada ahora a la adquisición de vocabulario de los siguientes campos: paisaje natural; el rural; somos iguales, somos diferentes (no es un campo semántico propiamente dicho, ya que agrupa términos referidos a la solidaridad, a la emigración, a

la interculturalidad...); alimentos; animales salvajes; teatro y cine; insectos y flores; animales domésticos; pájaros; peces; tiempo meteorológico; hierbas árboles y frutas.

Se observa un intento por contextualizar las actividades, como ocurre, por ejemplo, con el léxico referido a los alimentos, que se organiza a partir de una pirámide alimenticia.



Lingua e literatura, 3, Ed. Xerais, 2007 (pág.76)

Manual 3 (X): el trabajo con el léxico se organiza en la sección “O nome das cousas”, a la que se dedica una doble página que incluye numerosas imágenes. Sin embargo, no incluye muchos términos de cada campo; la cantidad se sacrifica en aras de un método de trabajo más contextualizado, ya que se logra conferir a las actividades cierta cohesión, partiendo de un texto e hilando los ejercicios. Un ejemplo de ello se puede ver en la unidad 4, que comienza con un texto sobre los árboles en las Fragas do Eume, se trabaja ese léxico del texto, luego se completa con otra actividad de frutas que se cultivan en Galicia y de los árboles frutales correspondientes...

Además del campo de los árboles, se incluyen otros como: salud y sanidad; tiempo meteorológico; el libro y las bibliotecas (incluye plano de biblioteca, información sobre sistema CDU...); nuevas tecnologías; peces; vacaciones.

Editorial Rodeira

Manual 1 (R): todas las unidades cuentan con una sección de “Vocabulario” aunque, en general, no se incorporan muchos términos y las imágenes son excesivamente infantiles para el alumnado de esta edad; todo ello hace que el apartado sea más propio de un manual de Educación Primaria. Los campos trabajados son: topónimos gallegos, costa y mar, paisaje rural, mundo medieval, animales, árboles-plantas-flores, ciudad, gentilicios de todo el mundo.

Manual 2 (R): en este libro, se dedica la sección de “Léxico y semántica” a este aspecto. Varía la dificultad de los términos que se incluyen con respecto a la versión anterior, puesto que se trata ahora de términos menos comunes de campos como: medios de comunicación, paisaje marinero, plantas, paisaje urbano, animales, paisaje rural, administración y leyes, deportes.

Manual 3 (R): a la adquisición de léxico se dedica una página de las dos que conforman la sección “Léxico” (la otra se destina a fenómenos semánticos), en la que aparecen los siguientes campos: tiempo cronológico, tiempo meteorológico, medios de comunicación, paisaje marino; artes, libros y bibliotecas, nuevas tecnologías, paisaje urbano, plantas, árboles, ocio, paisaje rural.

Editorial Santillana

Manual 1 (S): la sección de “Léxico” está dedicada al estudio de las relaciones semánticas, pero cuenta también con dos subapartados: “Ampliación de vocabulario” y “Lengua viva”, que giran en torno a varios campos: cocina; aldea y ciudad; estados de ánimo; oficios; arte; medios de comunicación; deporte; animales; mar; política y economía.

Manual 2 (S): también encontramos una sección dedicada al léxico (“Vocabulario”), en la que a un vocabulario más tradicional (ciudad y aldea; medios de transporte; animales; plantas y árboles; tradiciones; medicina) se une otro integrado en campos semánticos menos tratados hasta el momento (miedo; música, seguridad; ecología), incluyendo los referentes a las tecnologías (Internet, radio y televisión). En la presentación de este contenido se echa mano de algunas imágenes y se busca cierto carácter lúdico para las actividades.

Manual 3 (S): aparece de nuevo el apartado “Vocabulario” que, además de comprender relaciones semánticas, contiene campos como: libro; relaciones sociales; vestimenta; tiempo; sentimientos; nuevas tecnologías; educación en valores; justicia; medios de comunicación; arquitectura; natación; educación. La presentación es muy similar a los dos manuales anteriores, especialmente al segundo, sin que se aprecie una evolución, en este aspecto, entre ambos.

Valoración global

En general, se aprecia un aumento progresivo de la dedicación de los manuales al léxico, hasta llegar a los libros publicados en el año 2015, que son los que más información aportan, los que integran actividades más variadas y los que presentan un aspecto más cuidado con el incremento del número de imágenes en las secciones correspondientes.

El léxico escogido sufre también una evolución: se parte de un vocabulario que denota realidades concretas, próximas a la realidad del alumnado y a su entorno (especialmente en el caso de entornos rurales), similares a los campos semánticos trabajados en los manuales de la década de los 80.

Progresivamente, se van incorporando nuevos términos, que responden a nuevas realidades de la sociedad y del contexto del alumnado, introduciendo, por ejemplo, palabras referidas a las nuevas tecnologías, redes sociales, mundo digital...

Además, se advierte, también en los ejemplares del 2015, un especial interés por el mundo de la cultura (artes, cine, arquitectura, bibliotecas...) y de la ecología, que

podríamos considerar como el tema transversal⁵⁰ con mayor presencia en los manuales. Se reserva también un espacio para realidades abstractas (sentimientos, formas de ser...).

A la vista de estos cambios, podría pensarse que, en realidad, se está abandonando el léxico referido a otras realidades también propias de Galicia, y más concretamente a un entorno rural, al paisaje natural. Sin embargo, no es este el caso, ya que, en el trabajo con el léxico son habituales las referencias a estos campos en los libros de cualquier etapa, aunque su presencia se ve reducida.

Sí es cierto que los libros correspondientes al Decreto de 2015 ya no contemplan ciertos campos como, por ejemplo, el del cuerpo humano, relaciones de parentesco, vestimenta, profesiones..., pero debemos tener en cuenta que estamos ante libros de 3º de ESO y que algunos campos, como los aquí citados, parecen más propios de cursos anteriores. Si, como parece, los manuales continúan dedicando un espacio al léxico, parece lógico que cada editorial se proponga distribuir los campos en los diferentes cursos.

6.1.6. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Editorial Consorcio

Manual 1 (C): la mayoría de los trabajos de investigación que se proponen en este manual consisten en buscar información (no se señala en qué medios) sobre algún tema relacionado con la materia, con temas transversales o educación en valores (violencia doméstica, paz...), debiendo después realizar un resumen de la misma. Incluso se llega a pedir una extensión máxima de 15 o 20 líneas. Da la impresión de que se trata de pequeños trabajos que buscan una iniciación al tratamiento de la información (comprensión, selección, reelaboración...). En otras ocasiones, incluso se dan las preguntas a las que hay que responder una vez se consiga información sobre el tema; se trata, pues, de trabajos muy dirigidos.

⁵⁰ La LOGSE fue la encargada de introducir esta terminología, que continúa en la LOE; la LOMCE prefiere la expresión “educación en valores”. En cualquier caso, el respeto al medio ambiente aparece en las tres leyes.

En otras propuestas no se indica lo que debe hacerse con la información; las instrucciones se centran en la búsqueda de la misma, pero no se especifica qué tratamiento se le debe dar, es decir, qué tipo de resultado se pretende.

Cabe destacar que dos de los trabajos que se plantean consisten en la realización de encuestas a compañeros y familia para averiguar cuestiones relacionadas con el uso de la lengua, lo que se aproxima a la técnica del trabajo de campo que, además, en estos casos implica un acercamiento del entorno del alumnado al centro educativo.

En lo que se refiere a los recursos sugeridos, no hay muchas alusiones al respecto, limitándose a la indicación de realizar grabaciones (“en casete”) de los informantes (en el caso de las encuestas) o buscar canciones basadas en cantigas medievales.

Manual 2 (C): aunque no se menciona la expresión “trabajo de investigación”, se plantean varias actividades de búsqueda de información, con enunciados como: “busca alguna situación parecida a...”, “busca información sobre...”, “a ver quién encuentra la mayor información en el menor tiempo posible”...

En todas las unidades se proponen actividades de este tipo, incluso más de una, sobre temas diversos: ecología, literatura, rutas turísticas, seres míticos, emigración, desigualdad entre hombres y mujeres, control de natalidad, cambio climático... Pero de todas ellas debemos destacar la que aparece en la unidad 3, donde se ofrece una propuesta muy detallada (2 páginas) para crear un periódico. En realidad, y aunque aquí no se use esta terminología, se trata de un proyecto, por lo que parece que, en este sentido, el manual se adelanta al decreto del 2015, en el que se hace referencia expresa a la elaboración de proyectos.

Más adelante, en la unidad 4, sí se usa directamente el término “proyecto” para proponer la organización de un viaje por Mondoñedo para ver el escenario de hechos descritos en la literatura de los “Séculos Escuros”. En la unidad 8 se emplea de nuevo el vocablo para sugerir una investigación de la realidad lingüística del entorno.

Comienzan, tímidamente, las referencias a la búsqueda de información en la red; pero la mayor parte de estas referencias están ligadas al trabajo con géneros periodísticos (periódicos digitales).

Manual 3 (C): en este manual aumentan significativamente las propuestas para la realización de investigaciones, con mayor o menor profundidad. Se suele utilizar directamente la expresión “investiga” o “busca información sobre...” En cualquier caso, creemos que la propuesta es exagerada y completamente inviable, ya que hay alrededor de 50 actividades de este tipo, encontrándose varias en cada tema e incluso en las mismas páginas: 6 en la unidad 4; 9 en la unidad 5 (de las que 5 están en la misma página), 8 en la unidad 6, etc.

Las temáticas que abordan son variadas: planificar un viaje (unidad 3), investigar sobre ONGs (unidad 4), origen del alfabeto actual (unidad 4), música en portugués (unidad 5), literatura juvenil en gallego (unidad 5), experimentación científica con animales (unidad 6), Ilustrados (unidad 6), sufragio (unidad 6), deportes minoritarios (unidad 7), biografías de héroes y heroínas (unidad 8), gallego exterior (unidad 9), elaborar campaña publicitaria (unidad 9)...

Entre los recursos sugeridos se encuentran las referencias al uso de las nuevas tecnologías, que aumentan considerablemente en este manual con respecto a los dos anteriores. Aparecen siempre vinculadas a estos trabajos y se sugieren actividades en las que se debe preparar, mediante una herramienta en línea, un póster que recoja hechos relevantes de la historia de las mujeres desde 1927(unidad 4), plasmar en un mural o póster multimedia interactivo la comparación entre tradiciones portuguesas y gallegas (unidad 5), realizar un póster multimedia sobre María Balteira (unidad 5), una infografía de la historia del sufragio (unidad 6), emplear Google Maps para situar determinados topónimos y colocar una indicación (unidad 9), emplear un programa de diapositivas para realizar una presentación (unidad 12), transformar un poema en un rap y grabar un videoclip (unidad 10)...

Todo esto parece indicar que se da por supuesto un conocimiento de determinados programas o aplicaciones informáticas por parte del alumnado, pero la realidad es bien distinta y la llamada “generación digital” domina, en su mayoría, únicamente una pequeña parte del abanico de posibilidades que ofrece la informática, concretamente el relacionado con las redes sociales y con el consumo de música, por lo que la mayoría de estos programas les resultarán ajenos, lo que conllevaría enseñarles, además, su manejo.

Editorial Anaya

Manual 1 (A): sólo en una ocasión se propone algo similar a un trabajo de investigación acerca de un personaje, y se indica concretamente qué recurso utilizar (*Enciclopedia Galega*).

Manual 2 (A): de manera ocasional, aparecen propuestas de realización de trabajos, en las que no siempre se indica qué fuentes deben utilizar los alumnos para la búsqueda de información. En una ocasión se menciona explícitamente que pregunten en sus casas (aproximación al trabajo de campo), y en otra se dan una serie de páginas web, que son las que se deben consultar.

Manual 3 (A): todo el libro está salpicado con continuas propuestas de trabajos de investigación, asociados, muchas veces, a la búsqueda de información en determinadas páginas web de las que se dan las direcciones. Incluso, ocasionalmente, se pide que se realice una exposición usando alguna herramienta informática, como power point.

Editorial Xerais

Manual 1 (X): incluye algunas propuestas de investigación cuyos temas están, generalmente, muy vinculados a la transmisión de ciertos valores. Por ejemplo, ya en el primer tema, se pide un trabajo de investigación sobre el cambio de rol de la mujer en la sociedad desde la década de los 70; o en el tema 12, en el que se pide una investigación sobre la lucha de las mujeres para acceder a la educación. También en el tema 5 se plantea al alumnado que se informe sobre los huídos a los montes (guerrilleiros) en la posguerra y que elabore una redacción sobre el tema. En otro caso, concretamente en el tema 4, se propone una investigación sobre textos literarios gallegos que se centren en algún aspecto bélico. Como vemos, no son muchas las propuestas de investigación, pero todas ellas están caracterizadas por abordar una temática comprometida.

Manual 2 (X): la mayor parte de las propuestas de elaboración de trabajos está vinculada a la sección de “Lingua e sociedade”⁵¹, en la que se pide que busquen determinada información (y redacten con ella un pequeño texto), para lo que,

⁵¹ Ya habíamos mencionado anteriormente que los contenidos de esta sección, incluidos en este manual, eran muy escasos, lo que parecía querer compensarse a través de los trabajos que se proponían al alumnado, que completarían esta información.

generalmente, se indican las páginas web a las que pueden recurrir. También se proponen trabajos que requieren la investigación de actitudes lingüísticas en su entorno más próximo. A veces la investigación se reduce a encontrar la respuesta a preguntas muy concretas.

En alguna ocasión va más allá de este tipo de propuestas y se pide, por ejemplo en la unidad 6, que los alumnos realicen un cortometraje en el que participe toda la clase (deben elaborar guión y realizar el montaje).

Manual 3 (X): de nuevo se concentran las propuestas en “Lingua e sociedade”, con referencia a las páginas que deben consultar, y también con alguna actividad que implique la participación del entorno próximo. De todas formas, aparecen menos propuestas que en el manual anterior, quizás porque incluye más información en esta sección y no se precisa que sea completada con los trabajos del alumnado.

Editorial Rodeira

Manual 1 (R): son frecuentes las propuestas de actividades de investigación, siempre en grupo, destinadas generalmente a una exposición oral en el aula. Las temáticas que se proponen son diversas: trovadores, localización de lugares y trazar recorridos, naufragios en las costas gallegas, juegos tradicionales y supersticiones, uso de la lengua gallega en el entorno... Ocasionalmente, se hace referencia a la colaboración de familiares para la realización del trabajo. Los recursos que deben utilizar aparecen mencionados ocasionalmente: se dice que se busque información en todo tipo de fuentes y enumera algunas, entre las que se incluye internet. En otro momento, se indica que deben buscar y grabar canciones, aunque, curiosamente, aquí no se alude a internet, sino a CDs.

Manual 2 (R): as veces se utiliza el término “investiga” con un significado excesivamente amplio, incluso para referirse a una actividad de búsqueda en un diccionario (“investiga e asocia estas voces galegas co su étimo”).

Se realizan diferentes propuestas en las que se indica que utilicen todo tipo de fuentes (enciclopedias, publicaciones especializadas, Internet...), especificando que, con el resultado de estas investigaciones, deben realizar una exposición oral en la que se incluirán gráficos, imágenes.... Se plantean también investigaciones de campo en el

entorno y, como actividad más compleja centrada en el uso de las nuevas tecnologías, la de filmar un cortometraje.

Manual 3 (R): las actividades formuladas en las que se precisa la búsqueda de información vienen acompañadas en algunos casos de las direcciones de las páginas web que pueden utilizarse en dicha búsqueda, y también de las indicaciones para el tratamiento posterior de la información (redactar un texto, preparar una exposición oral...). La temática que se aborda suele estar relacionada con los aspectos teóricos de la unidad o con los textos que forman parte de ella.

Editorial Santillana

Manual 1 (S): no abundan las propuestas de este tipo, pero sí encontramos algunas como parte de un proyecto más amplio: realización de una entrevista real con fase de documentación; elaboración de un reportaje que implique la búsqueda de información y su organización en fichas... Llama la atención que se use ya el término “proyecto”, como sucedía en el manual 2 (C), pues se trata de una terminología que, en la etapa de educación secundaria, es característica del decreto de 2015.

Manual 2 (S): una de las secciones con las que cuenta el manual es la llamada “competencias básicas”, situada al final de cada unidad. En este apartado es donde se proponen la mayoría de los trabajos de investigación, generalmente bastante pautados, indicando claramente qué información se debe procurar y qué resultado se espera: una ficha con información fundamental, la respuesta a unas preguntas dadas, preparar una exposición oral... Es habitual acompañar estas indicaciones de direcciones de páginas web en las que se puede encontrar la información pertinente.

Manual 3 (S): se incrementa el número de propuestas de este tipo que, además, siguen una orientación similar a las del manual anterior, ya que se precisa qué tipo de información se requiere y cuál debe de ser su tratamiento, es decir, qué se debe hacer con ella: elaborar un monográfico, preparar un debate, responder a preguntas, hacer una antología.... De igual forma que en el caso anterior, en algunos casos se indican las direcciones de páginas web donde encontrar la información.

Valoración global

En todos los manuales se sugieren trabajos de investigación, incluso en los que responden al decreto de 1993, si bien en algún caso, como en el manual 1(A), el número es muy reducido. En general, se aprecia un aumento de este tipo de propuestas en los manuales posteriores, alcanzando, en el caso de la editorial Consorcio, un número de actividades (alrededor de 50), cuya realización resulta completamente inviable.

Por otra parte, en los ejemplares de las editoriales Xerais y Rodeira no se produce un aumento de propuestas de investigación con respecto a los libros que responden al decreto del 2007 (sí existe si los comparamos con los del decreto de 1993).

Como características generales y comunes a todos los manuales, con mayor o menor intensidad, cabe destacar que se suelen abordar temáticas comprometidas, relacionadas con la transmisión de valores y con los temas transversales, así como la presencia de trabajos de campo en el entorno del alumnado que requieren la colaboración familiar, lo que supone una manera de poner en valor lo propio y que ese entorno próximo tenga cabida en los centros educativos.

Si prestamos atención al aspecto más formal de estos trabajos, vemos que las referencias al uso de los recursos tecnológicos para la búsqueda de información, aumentan a medida que los manuales son más recientes. Pero en algunas ocasiones se llega también a un punto que hace su uso prácticamente inviable, puesto que parten de la suposición de que el alumnado maneja los programas o aplicaciones informáticas requeridas, cuando la realidad es bien distinta.

Cabe mencionar, también, el hecho de que muchas veces se pide al alumnado la búsqueda de información, pero no se ofrecen instrucciones sobre qué hacer con ella, es decir, no se indica cómo se debe tratar esa información.

Llevar a cabo un trabajo de investigación con el alumnado requiere un tiempo del que, habitualmente, no se dispone, especialmente si este tipo de propuestas vienen a sumar y no a sustituir. En nuestra opinión, la única manera de llevar a cabo estos proyectos (y no todos los que se proponen en algún manual) conllevaría un cambio de metodología, que implicara el trabajo directo de otros contenidos del DCB como parte del propio trabajo de investigación, y que además pudieran evaluarse. De este modo, no

se necesita un tiempo adicional para las investigaciones, sino que ellas serían el vehículo a través del cual se trabajarían ya otros contenidos.

Esto no quiere decir que se abandonen los temas transversales y la educación en valores de la que hablábamos antes, ya que, especialmente en el ámbito lingüístico, podrían integrarse ambas cosas.

6.2. RECURSOS TECNOLÓGICOS

En la actualidad, un análisis de los recursos educativos de cualquier disciplina pasa necesariamente por considerar también los de carácter tecnológico. Es cierto que los libros de texto, aún hoy en día, son el recurso principal en los centros educativos. Sin embargo, en los últimos años hemos asistido a un enorme auge de las llamadas nuevas tecnologías o tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se han hecho ya con un lugar en las aulas.

En las dos últimas décadas del pasado siglo, tal como apuntan Mouriño Cagide y Silva Valdivia (2003), la presencia de la tecnología como recurso educativo para la enseñanza del gallego es aún escasa⁵², situación semejante a la del sistema educativo en general⁵³. El mayor desarrollo de este tipo de recursos es muy reciente, siendo realizadas la mayoría de las aportaciones, en lo referente a la disciplina de lengua gallega y literatura, en los últimos seis o siete años, pese a haber algún ejemplo anterior (los materiales digitales más antiguos de nuestra disciplina, del “espazo Abalar”, del que luego hablaremos, son del año 2010).

Básicamente, son tres los sectores que están inmersos en la elaboración de este tipo de recursos: las editoriales, las instituciones y los docentes (ya sea en equipo, ya individualmente).

⁵² Según estos autores, supondría tan solo un 2,2% del total de recursos empleados.

⁵³ Los mismos autores indican que en todo el sistema de enseñanza los recursos tecnológicos alcanzaban el 16%. Aunque es un porcentaje mayor que en el caso de los materiales usados para la enseñanza de la lengua gallega, hay que tener en cuenta que en este caso sólo se cuenta con materiales elaborados en Galicia.

Editoriales

Los libros de texto de los últimos años, concretamente los dependientes de los decretos del 2007 y del 2015, incluyen habitualmente referencias a páginas web para completar o ampliar la información que se ofrece en ellos. En este caso, no suele tratarse de recursos elaborados por las editoriales, sino de páginas, de autoría diversa, alojadas en la red que tratan temas que pudieran ser de interés.

De todas formas, las editoriales también crearon (y crean) sus propias páginas web, a las que también se remite al alumnado, como es el caso del manual más reciente de Anaya, que contiene continuas referencias a la propia página de la editorial para realizar actividades relacionadas con el tema tratado.

Sin embargo, el producto al que ahora muchas editoriales dedican especial atención es el libro de texto digital, diseñado para proyectarse en los encerados digitales interactivos de las aulas. El contenido de estos libros no varía sustancialmente con respecto a la versión tradicional, ya que, por el momento, suelen consistir en documentos en formato pdf, en el que se vuelcan los mismos contenidos, acompañados de algunas actividades interactivas y de vínculos a otras páginas, bien para realizar más actividades, bien para completar información.

Instituciones

En Galicia, el mayor repositorio de contenidos digitales educativos es “Abalar⁵⁴”, gestionado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/espazos/recursos>), que engloba recursos dirigidos a todos los cursos y de todas las materias. Estos recursos son, en su mayoría, diseñados por docentes que, libremente, permiten que la Consellería los incluya en el “Espazo Abalar”. En otras ocasiones, los docentes los elaboran durante una licencia concedida por la Consellería, convocadas anualmente, en cuyo caso le cede cualquier derecho sobre los materiales.

A día de hoy, la mayoría de estos recursos, para la educación secundaria, incluyendo los de nuestra disciplina, están dirigidos a los dos primeros cursos, puesto

⁵⁴ Albergar este repositorio es una de sus funciones, ya que también ofrece otros servicios.

que son los que cuentan con portátiles para el alumnado en las aulas y los que se priman a la hora de conceder dichas licencias.

Cabe destacar también el proyecto E-DIXGAL (proyecto de educación digital), de la Consellería, que posibilita que los centros presenten proyectos integrales para la incorporación de materiales digitales en todas las materias de un mismo curso⁵⁵. Para llevar a cabo estos proyectos, la Administración facilita los materiales y libros digitales necesarios, así como un entorno virtual de aprendizaje que permita desarrollarlos.

Además del “Espazo Abalar” y de E-DIXGAL, destacan otras iniciativas, como “O portal das palabras” (<http://portaldaspalabras.gal/>) , diseñado por la RAG y la Fundación Barrié, que incluye vídeos, juegos, información... sobre léxico gallego.

A ello debemos añadir otros recursos que ofrecen asociaciones como la “Mesa pola Normalización Lingüística”, sindicatos, universidades (como la “Biblioteca Virtual Galega”, de la Universidad de Coruña)...

Docentes

Como decíamos antes, algunas de las aportaciones de los docentes de la disciplina están recogidas en el “Espazo Abalar”, y otras están alojadas en páginas web (personales o de los propios centros) y blogs accesibles en la red.

Una muestra de estos materiales es el blog “Ti dálle que malo será” (<http://tidallequemaloseria.blogspot.com.es/>) , de este mismo curso 2015-16, que alberga muchos de los materiales que se usan en 1º, 3º y 4º de ESO, además de contener numerosos vínculos a actividades relacionadas con la materia.

Se trata de un blog que, tal como se dice en su página de inicio, no responde a la organización cronológica habitual de otros blogs, esto es, de lo más reciente a lo más antiguo, sino que está estructurado en cursos y temas, para servir de apoyo a la clase de lengua gallega y literatura. Es, realmente, un sustituto del libro de texto. Su función principal es, pues, ofrecer información relacionada con el currículo (ya sea a través de texto escrito, vídeos, presentaciones....) y proponer actividades, generalmente por medio de enlaces a otras páginas.

⁵⁵ Hasta el momento, estos cursos serían 5º y 6º de EP, y 1º de ESO. En el curso 2016/17, podrá incorporarse 2º de ESO.

Un blog con una función diferente lo encontramos en “Arredor de Manuel María” (<http://arredordemanuelmaria.blogspot.com.es/>), abierto a la participación del alumnado y de la comunidad educativa en general, que gira en torno a la figura de Manuel María, autor al que se dedican, este año 2016, las Letras Galegas. Aquí encontramos un amplio repertorio de actividades posibles: grabaciones recitando poemas de Manuel María, trabajos de investigación, creación de carteles, dípticos, poemas, dibujos... Se trata en este caso de un blog colaborativo, que pretende dar a conocer la obra de este autor.

Otro ejemplo de este tipo de materiales es la página www.linguagalega.org, con actividades para realizar en línea, concebida como un apoyo para las clases de esta disciplina. No contiene casi ninguna información sobre aspectos teóricos, sino que se ocupa principalmente de la parte práctica, con actividades elaboradas con programas educativos como “Ardora”, “Hot Potatoes”, “Lim” o “Exe-learning” y, por tanto, limitadas a las posibilidades que estos ofrecen.

Tanto estas actividades, como las alojadas en otras páginas, no suelen suponer un gran cambio metodológico, puesto que los programas informáticos, en general, sólo permiten reproducir los mismos tipos de actividades que las que pueden aparecer en cualquier manual (relacionar, rellenar huecos, corregir, seleccionar...), e incluso con el impedimento de que no admiten actividades en las que el alumnado tenga que redactar o dar una respuesta más libre. A cambio, se pueden insertar vídeos, imágenes, presentaciones, sonidos... A este respecto, Gewerc (2007: 31) señala que la tecnología educativa “non xera mudanzas nos aspectos metodolóxicos nin nos organizativos que conduzan a modificacións substantivas nos procesos de ensinanza e aprendizaxe. [...] a maior parte do software educativo, ben sexa comercial ou de acceso libre ao que xeralmente ten acceso o profesorado, axuda a reproducir a proposta vixente.”

En nuestra experiencia en el uso de las nuevas tecnologías no podemos, desde luego, afirmar que exista una mejora en el aprendizaje del alumnado ni que su uso conlleve un cambio sustancial en la metodología⁵⁶, pero sí podemos comprobar que, en general, la actitud del alumnado hacia estas actividades es diferente a la que presentan

⁵⁶ El trabajo colaborativo suele estar en la base de muchas de las propuestas de un cambio metodológico que incluya las TIC. Pero este aspecto excede el tema del presente trabajo.

ante el mismo tipo realizadas en papel: la disposición, la atención, la motivación... son mayores.

Así pues, podemos señalar, en principio, dos ventajas del uso de las nuevas tecnologías en esta disciplina:

- Contribución a la normalización de la lengua, puesto que se evita la disociación entre nuevas tecnologías (modernidad) y lengua gallega.
- Mayor motivación por parte del alumnado.

A ello aún podríamos añadir que, al margen de los contenidos de la materia, consideramos imprescindible que el alumnado tome contacto o trabaje con medios tecnológicos, puesto que forman parte, de una manera muy presente, de su mundo, y no podría entenderse una educación que obviara este hecho. Por ello, de una manera u otra, el sistema educativo tiene la obligación de incluirlos. Ahora bien, esto no implica relegar cualquier otro recurso; las nuevas tecnologías no deben convertirse en el centro de las materias, sino en un instrumento al servicio de estas (a pesar de tener también, como decíamos, valor en sí mismas).

7. CONCLUSIÓN

La exclusión de la lengua propia de un pueblo del sistema educativo impide su normal uso y evolución; y aún más, al quedar desvinculada de los usos considerados formales y cultos, acaba identificándose, como sucede con el gallego, con una lengua coloquial, imperfecta y no apta para la cultura.

Así lo debieron entender aquellas voces que reivindicaron, a lo largo del tiempo, la inclusión de la lengua gallega en el sistema de enseñanza, paso necesario e imprescindible para la normalización del idioma.

Tales demandas han ido *in crescendo* desde que, en el S.XVIII, el Padre Sarmiento denunciara lo impropio que resultaba la enseñanza de una lengua (el latín) a través de otra, que no era la lengua materna de los alumnos.

El aumento progresivo de estas reivindicaciones se vio truncado, junto con muchas otras demandas de diverso carácter, con la Guerra Civil y posterior dictadura. No será hasta el tramo final del régimen franquista cuando comienza a verse, en la legislación educativa, cierta apertura y permisividad con respecto a la introducción de la enseñanza del gallego en el sistema, y no será hasta 1979 cuando se declare su obligatoriedad.

No obstante, antes de las disposiciones legales, ya se daban en las aulas algunos intentos galleguizadores, acompañados del material didáctico correspondiente. Podemos incluso remontarnos hasta el S.XIX, cuando se publica el primer libro de texto con esta pretensión: *La primera luz*. A este primer manual escolar le siguieron algunos otros, a lo largo del S.XX, que vinieron a apoyar las iniciativas llevadas a cabo en este sentido.

Sin embargo, el verdadero auge de libros de texto de gallego no se produce, lógicamente, hasta que se establece la obligatoriedad de la disciplina; surge así una demanda de manuales, a la que intentan responder las editoriales gallegas (como Edicións do Castro) y otras que se adaptan al nuevo mercado (como Anaya), además de la creación de nuevas empresas (Edicións Xerais).

En un primer momento, en el ámbito del bachillerato, los libros de texto estaban guiados por las indicaciones de la *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP* de 1980. Posteriormente, se sucedieron tres decretos curriculares, dependientes de las tres leyes educativas promulgadas después de la LGE (LOGSE, LOE y LOMCE).

Sin duda, el decreto de 1993, derivado de la primera de estas tres leyes, fue el más rupturista con respecto al modelo anterior, puesto que establecía una organización completamente diferente de los contenidos (seguida, en lo fundamental, por los siguientes decretos), que afectaría a los libros de texto y a la metodología.

De este modo, vemos en los manuales de los años 80 una estructura similar a la de la *Programación*, organizados en temas que priorizaban un sólo tipo de contenidos⁵⁷, frente a los que seguían el decreto del 93, que incluían en cada unidad distintos tipos de contenidos.

Este tipo de organización de las unidades fue haciéndose cada vez más compleja, posiblemente por la convicción de que, cada vez, son mayores las exigencias de inclusión de determinados contenidos (competencias, valores, temas transversales, tecnologías...).

Así, fue incrementándose el número de secciones o apartados de cada unidad, hasta llegar a tal complejidad que ya no es suficiente un índice de contenidos, sino que algunos manuales dedican una doble página (a veces, como el caso de Xerais, son necesarias dos dobles páginas) a explicar cómo se organiza el libro: secciones, contenidos dentro de cada sección, símbolos referentes a las competencias clave... Como cabe esperar, en estos manuales (algunos con 11 secciones en cada unidad), vemos apartados de una sola página y, en la mayoría de los casos, de dos. El resultado es, en nuestra opinión, una excesiva fragmentación de la información, que dificulta una visión de conjunto e impide un tratamiento más profundo de los contenidos.

Pero este cambio en la estructura de los libros de texto no implica, necesariamente, que exista una mayor preocupación por respetar las prescripciones de los DCB. De hecho, un análisis de los manuales demuestra que nunca se cumplen completamente estas indicaciones. Aunque, si tenemos que hablar de grados de adaptación a los contenidos prescriptivos, debemos decir que son los manuales de la década de los 80 los que más fielmente siguen los decretos que los guían, pero no íntegramente, sobre todo si tenemos también en cuenta las orientaciones metodológicas.

Esta “libertad” en la decisión de incluir, o no, determinados contenidos prescriptivos, se mantiene a lo largo de las distintas etapas por las que pasan los

⁵⁷ Cabe destacar el manual del 89, que presenta ya una estructura cercana a la de los libros posteriores a la LOGSE.

manuales⁵⁸, sin que, en ningún caso, podamos verificar el tratamiento completo de las indicaciones de los DCB. A este respecto, adaptando a este contexto las reflexiones de Benso Calvo (2003), vemos que la cultura empírica se impone a la cultura política, es decir, el peso de la tradición de un determinado modo de concebir lo que debe, o no debe, incluir un libro de texto, es más fuerte que las prescripciones marcadas por la legislación escolar.

Y esto sucede incluso en los libros de texto más recientes, que responden a un decreto que, como ya queda dicho, introduce el concepto de “estándar de aprendizaje”, que es una concreción de cada contenido que debe ser evaluada. Ahora bien, también es cierto que en estos manuales recientes se observa un acercamiento mayor al DCB.

Por lo que respecta a la ideología transmitida, a través de las secciones analizadas, concretamente la de historia de la lengua y sociolingüística, hemos podido comprobar que sólo dos manuales transmiten claramente y sin ambigüedades una ideología reitegracionista, curiosamente los manuales de Edición do Castro y el primero de la editorial Consorcio, ambas editoriales gallegas. Los demás se decantan por una postura “isolacionista” o no se manifiestan al respecto.

La actitud ante el bilingüismo social y la diglosia coincide, en general, en los manuales, aunque varios ofrecen un tratamiento distanciado y ajeno a la realidad gallega. Esta postura, pretendidamente neutra, es realmente una toma de posición: la de quien obvia que existe un problema lingüístico. Con esto se le transmite al alumnado la idea de que la situación lingüística de su entorno no presenta problemas y, por lo tanto, no existe un conflicto lingüístico.

A través de los trabajos de investigación también se tratan temáticas comprometidas (temas transversales y educación en valores), siendo la ecología un aspecto muy presente en este tipo de actividades y en otros apartados de los libros. Realmente, la mayoría de los manuales presenta muchos puntos en común en este sentido y transmiten una ideología generalmente aceptada por la sociedad (que no necesariamente asumida) y presente en las indicaciones de los DCB: la ya mencionada ecología, la igualdad entre hombres y mujeres, la paz... Temas, desde luego, de una importancia evidente, pero que dejan fuera otros igualmente vinculados a la educación en valores como homosexualidad, transexualidad, racismo contra gitanos, rumanos,

⁵⁸ Debemos recordar, una vez más, que el caso de los manuales derivados del Decreto del 93 es diferente, puesto que habría que contemplar el conjunto de los proyectos editoriales, es decir, los libros de los cuatro cursos de la etapa, para comprobar si respetaban las prescripciones.

musulmanes..., es decir, actividades que inviten a la reflexión sobre aspectos que forman parte de la realidad directa y concreta del alumnado.

Somos conscientes de que esto sería pedir una implicación a editoriales, autores de libros de texto y docentes que posiblemente no estarían dispuestos a asumir, y razones para ello no les faltarían. Pero una verdadera educación en valores debería incluir, precisamente, estos temas más polémicos, y no solo aquellos que, tratados desde una perspectiva abstracta y teórica, son del agrado de todos los sectores de la sociedad.

Donde sí se observa un cambio importante es cuando comparamos el primer manual analizado (*Apuntes de galego*) con los demás, ya que este transmite, indirectamente, una ideología que, hoy en día, sería inaceptable en cualquier libro de texto. Nos referimos a la visión negativa de la mujer y de la homosexualidad ya comentada.

Continuando con los trabajos de investigación, resulta llamativo que ya aparecen algunas propuestas en los manuales de la década de los 80, siguiendo las indicaciones de la *Programación*. Así, lo que a veces es considerado como una innovación educativa, como es el caso de este tipo de actividades, realmente lleva ya tiempo siendo planteado, incluso a nivel legislativo. Esto viene a constatar la necesidad de incluir, en los programas de formación de profesorado, información referente a las metodologías y prácticas educativas llevadas a cabo a lo largo de los años, puesto que su conocimiento resulta imprescindible para decidir, con mayor seguridad, sobre su viabilidad en el contexto en el que los docentes desarrollan su labor.

Incluso las nuevas tecnologías estaban ya presentes en la *Programación*, si bien adaptadas a los recursos de la sociedad de entonces. En la actualidad, es lógico que el enorme incremento de los medios tecnológicos haya llegado también a los centros educativos.

El uso de las TIC en la enseñanza, y concretamente en la enseñanza de lengua gallega y literatura es fundamental, pero no sólo para intentar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino porque son un elemento básico que contribuye a la normalización de la lengua. La situación del idioma no puede permitirse que en el imaginario colectivo se instale (o afiance) la idea de que gallego y modernidad son elementos disociados.

Ahora bien, la efectividad del uso de las TIC en esta y otras disciplinas está aún por demostrar, refiriéndonos a más y mejores aprendizajes. De hecho, un estudio

reciente basado en los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment⁵⁹) del 2009 (Biagi y Loi, 2012) indica que es muy difícil demostrar que exista correlación entre el uso de las tecnologías y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por último, nos gustaría hacer una pequeña reflexión sobre el estudio de los manuales escolares, ya que este breve trabajo nos ha dado la oportunidad de acercarnos a un tema que no parece tener un final, es decir, a medida que se bucea en los libros de texto, la sensación es siempre de estar más cerca de la superficie que del fondo, ya que, a cada paso, asaltan nuevas ideas para establecer otras comparaciones, nuevas formas de análisis, nuevas miradas....

⁵⁹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

8. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

Bibliografía

- AIRES, A.P. y ESTEVES SANTIAGO, A.E. (2012), “Las derivadas: Análisis del libro de texto de la enseñanza secundaria en Portugal con sus primeras aplicaciones”, *Épsilon. Revista de Educación Matemática*, vol.29 (3), núm.82, 9-22.
- ALONSO MONTERO, X. (2004), “A lingua galega nos libros de lectura da escola primaria nos primeiros anos do franquismo”, *Revista Galega do Ensino*, 43, 107-147.
- - (2001 [2008]), “Estudo preliminar”, en ACUÑA, A. y ALONSO MONTERO, X. (eds.), *Os poetas galegos (1936): antoloxía consultada*. Pontevedra, Museo / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 15-82. Reedición en *poesiagalega.org. Arquivo de poéticas contemporáneas na cultura*. Documento en línea, accesible en http://www.poesiagalega.org/uploads/media/alonso_montero_2008_poetas_galegos.pdf [consulta 20-11-15].
- BARREIRO FERNÁNDEZ, X.R. (2000), “La primera luz, un libro de lecturas de Murguía para as escolas galegas”, *Revista Galega do Ensino*, 27, 15-35.
- BENSO CALVO, C. (2000), “El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905)”, *Revista de Educación*, 323, 43-66.
- - (2003), “A cultura práctica da escola franquista: entre a rutina e o cambio”, *Revista Galega do Ensino*, 38, 107-135.
- BENSO CALVO, C. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, X. (2006), “José Ramón Fernández-Ojea, mestre. Memoria do seu paso por dúas escolas galegas”, *Sarmiento*, 10, 271- 288.
- BENSO CALVO, C. y RIVAS BARROS, I. (2002), “La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el Bachillerato gallego decimonónico”, en *Historia de la educación*, 21, 153-175.
- BIAGI, F.; LOI, M. (2012): *ICT and Learning: Results form PISA 2009*. Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- BLAZQUEZ, F. (1994): “Los recursos en el currículum”, en SÁENZ, O. (dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 501-527.

- BOUZADA, X.M., FERNÁNDEZ PAZ, A., LORENZO SUÁREZ, A.M., (2002), *O proceso de normalización do idioma galego. 1980-2000*. Vol. II, Consello da Cultura Galega.
- BRAGADO RODRÍGUEZ, M. (2009), “A edición de recursos educativos en galego. Achega a unha prehistoria D' A primeira luz ás Matemáticas de Vacaloura”, *II Xornadas “Os recursos educativos en galego. Primaria”*, Santiago, Facultade de Ciencias da Educación, Santiago 18-12-2009. Documento en línea, accesible en http://bretemas.blogaliza.org/files/2009/12/Materiais_curriculares_en_Galicia_18-12-2009.pdf [consulta 6-11-15].
- CAMBRONERO, R., *Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Documento en línea, accesible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4700/1/TFG-B.374.pdf> [consultado 22-11-15].
- CHOPPIN, A. (1980). “L’histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche français”. *Histoire de l’Education*, 58, 165-185.
- COSTA RICO, A. (1993-94), “A historia da educación en Galicia. Notas para una revisión historiográfica”, *Cuadernos de estudios gallegos*, Tomo XLI, fascículo 106, 221-243.
- - (1997a), “El libro escolar en gallego” en ESCOLANO BENITO, A. (dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 579-598.
- - (1997b), “O Padre Sarmiento e o seu tempo”, en *Actas do Congreso Internacional do Tricentenario de Fr. Martín Sarmiento (1695-1995)*, Santiago de Compostela, 29 de maio - 3 de xuño de 1995, Vol. 2, 1997, 245-300.
- - (2007), “A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 11, 7-36.
- - (2010), “O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagóxico para Galiza”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 14, 27- 49.
- COSTA RICO, A. y BRAGADO RODRÍGUEZ, M. (1998), “El libro escolar en gallego” en ESCOLANO BENITO, A. (dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 493-518.

- ESTÉVEZ SOLLA, J.L. (2002), “Sobre Frei Martín Sarmiento e as súas ideas pedagóxicas”. Documento en línea, accesible en <http://www.arcanaverba.org/cedofeita/sarmiento.html> [consultado 28-11-15].
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (2009), “Planos e informe de Vicente Risco para a galeguización e a renovación da escolar”, *Sarmiento*, 13, 179-199.
- GABRIEL, N. de (2010), “Castelao, educador da nación”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 14, 13-27.
- GEWERC BARUJEL, A. (2007), “Non falemos das TIC. Falemos da escola, do ensino e da aprendizaxe”, *Revista Galega do Ensino*, núm.50, 28-31.
- GIMENO, J. (1991), “Los materiales y la enseñanza”, *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GONZÁLEZ-MILLÁN, X. (2003), “La reivindicación de un diccionario gallego en el S.XIX”, *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LVIII (2), 5-32.
- LLORENTE, E. *et al* (2003), “Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria”, *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-160.
- LÓPEZ BAUSELA, E. (2010), “Historia de un desencuentro: Currículum prescrito y manuales escolares de Educación para la Ciudadanía en el ámbito de la Educación Primaria”, Comunicación. Documento en línea, accesible en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000e2c4/colwhorfgrjwgoigkzharhjbzndeldc/JOS%C3%89RA1.PDF> [consultado 22-11-15].
- LORENZO VÁZQUEZ, R. (1986), “A lingua literaria na época de Rosalía”, *Acta do Congreso internacional de estudos sobre Rosalía de Castro e o seu tempo*, Tomo III, Santiago, Consello da Cultura Galega, Santiago.
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M (2008), “As escolas da emigración”, *Eduga: Revista galega do ensino*, 52, 50-54.
- MOCIÑO GONZÁLEZ, I. (2004), “Narracións infantís recuperadas de Amador Montenegro Saavedra: ‘Polos niños. (Escena infantil)’ e ‘As formillas’ ”, *Boletín galego de literatura*, 32, 2º semestre, 251-259.
- MOURIÑO CAGIGE, X. y SILVA VALDIVIA, B. (2003), “Os materiais para o ensino e a aprendizaxe da lingua galega”, en MONTEAGUDO, H. y BOUZADA, X. (coords.), *O proceso de normalización do idioma galego, 1980-2000. Elaboración e difusión da lingua*. Vol.III, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

- OSSENBACH SAUTER, G. (2010), “Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo”, *Educatio Siglo XXI*, vol.28 (2), 115-132.
- PARDO DE NEYRA, X. (2009), “Literatura, política e educación na Galiza da época Nós: as teorías pedagóxicas do nacionalismo galego: do primorriverismo ao republicanismo”, *Sarmiento*, 13, 43-67.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2009), “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales”, *Didáctica Lengua y Literatura*, vol.21, 297-318.
- PUELLES BENÍTEZ. M. (2007), “La política escolar del libro de texto en la España Contemporánea”, *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 6. Documento en línea, accesible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=47 [consultado 22-12-15].
- QUINTÁNS, M. (2000), “Recensión de *La primera luz. Libro de lectura para uso de las escuelas de primeras letras de Galicia*”, *Revista Galega do Ensino*, 29, 251-253.
- REY CASTELAO, O. (2013), “Escolas e alfabetización na Galicia da Idade Moderna”, *Murguía. Revista Galega de Historia*, 27/28, 27-41.
- ROIG RECHOU, A. (2004), “Literatura infantil e xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación”, *Boletín Galego de Literatura*, 32, 141-167.
- SUÁREZ GOLÁN, F. (2007), “Niveles de enseñanza y estudiantes en la Galicia central del Antiguo al Nuevo Régimen”, *Obradoiro de Historia Moderna*, 16, 307-332.
- VILLANUEVA GESTEIRA, M.D. (2012), “Inicios da galeguización do ensino (1963-1977)”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 16, 41-56.

Fuentes

1. Libros de texto analizados:

- Editorial Anaya:
 - BABARRO, X., GONZÁLEZ, M., LÓPEZ TABOADA, C, (1989), *Lingua, 1º BUP*, Madrid
 - MONTES POSADAS (ed.) (2002), *Lingua galega e literatura, 3º ESO*, Madrid.
 - MONTES, C. (ed.) (2011), *Lingua galega e literatura, 3º ESO*, Madrid.

- LÓPEZ HORTAS (ed.) (2015), *Lingua galega e literatura, 3º ESO*, Madrid.
- Editorial Consorcio:
 - XESTOSO, M. (coord.) (2003), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Vigo.
 - XESTOSO, M. (coord.) (2007), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Vigo.
 - LÓPEZ VIÑAS, LOURENÇO MÓDIA, VILARIÑO SUÁREZ (2015), *Lingua galega e literatura, 3º ESO*, A Coruña.
- Editorial do Castro:
 - CARBALLO SOLIÑO, X. (1983), *Apuntes de galego, 1º BUP*, A Coruña.
- Editorial Rodeira:
 - MEDRANO MARTÍNEZ (coord.) (2004), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Barcelona.
 - MEDRANO MARTÍNEZ (ed.) (2011), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Barcelona.
 - GÓMEZ SANJURJO (coord.) (2015), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Barcelona.
- Editorial Santillana:
 - LUÍS ALZU, X. (dir.) (1995), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Pontevedra.
 - TOIMIL CASTRO (dir.) (2011), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Santiago de Compostela.
 - GUERRA CAÑIZO (dir.) (2015), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Santiago de Compostela.
- Editorial Xerais:
 - GARCÍA SENDÓN, M. y MONTEAGUDO, H. (1984), *Lingua galega. 1º BUP*, Madrid.
 - BRAGADO, M. (dir.) (1998), *Lingua e literatura galega, 3º ESO*, Madrid.
 - BRAGADO, M. (dir.) (2007), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Barcelona.
 - BRAGADO M. (dir.) (2015), *Lingua e literatura, 3º ESO*, Vigo.

2. Referencias legislativas:

- Ley de instrucción pública, de 9 de septiembre de 1857 (BOE, núm.187, 06/09/1970).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, núm.187, 6/09/1970).
- Decreto 2531/1974, de 20 de junio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico (BOE, núm.220, 13/09/1974).
- Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico (BOE, núm. 300, 16/12/1974).

- Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica (BOE, núm.156, 01/07/1975).
- Constitución Española, 29 de diciembre de 1978 (BOE, núm. 311, 29/12/1978).
- Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia (BOE, núm.200, 21/08/1979).
- Orden del 1 de agosto de 1979 de desarrollo del Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia (BOE, núm.200, 21/08/1979).
- Decreto 41/79, de 21 de septiembre, por el que se designan los representantes de la Xunta de Galicia en la Comisión Mixta Ministerio de Educación - Xunta de Galicia, a la que se encomienda la aplicación del Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia (BOXG, 10/79).
- Decreto 43/79, de 21 de septiembre, por el que se crea la Comisión Lingüística en la Consellería de Educación y Cultura (BOXG, 10/79).
- Orden 18/79, de 21 de septiembre, por la que se nombran los miembros de la Comisión de Lingüística de la Consellería de Educación y Cultura (BOXG, 10/79).
- COMISIÓN MIXTA MINISTERIO DE EDUCACIÓN XUNTA DE GALICIA (1980), *Programación de Lingua e Literatura Galegas pra BUP*, Santiago de Compostela.
- Ley Orgánica 1/1981 de 8 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia (BOE, núm.111, 28/04/1981).
- Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística (DOG, núm.84, 14/07/1983).
- Decreto 135/1983 de 8 de septiembre⁶⁰, por el que se desarrolla para la enseñanza, la Lei 3/1983 de Normalización Lingüística (DOG, núm.84, 14/07/1983).
- Orden del 1 de marzo de 1988⁶¹ por la que se desarrolla el Decreto 135/1983, de 8 de septiembre, sobre aplicación d ela Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización Lingüística
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm.238, 4/10/1990).
- 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 (BOE, núm. 98, 23/04/1992).
- Decreto de 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria (DOG, 02/14/1993).
- Decreto 89/1993, de 16 de abril, por el que se regula la autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG, núm. 78, 27/04/1993).
- Orden del 15 de noviembre de 1994 por la que se desarrolla el Decreto 89/1993, de 19 de abril, sobre autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG, núm. 247, 26/12/1994).
- Decreto 247/1995, del 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de normalización lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las

⁶⁰ Derogado por el Decreto 247/1995, de 4 de septiembre. De aplicación transitoria en cuanto no se extingan las enseñanzas de 7º y 8º de EGB, BUP, COU y FP de 1º y 2º grado.

⁶¹ Derogada por el Decreto 247/1995.

enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios (DOG, núm.178, 15/09/1995).

- Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de los libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General (BOE, núm. 212, 04/09/1998).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm.106, 04/05/2006).

- Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, núm. 136, 13/07/2007).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, núm.295, 10/12/2013).

- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, núm.120, 29/06/2015).