

CONSIDERACIÓNS BÁSICAS PARA A RENOVACIÓN DOS MÉTODOS DE APRENDIZAXE DO GALEGO

HENRIQUE MONTEAGUDO ROMERO

MANUEL PUGA MORUXA

XOSÉ A. FERNÁNDEZ SALGADO

Instituto da Lingua Galega

1. Introducción

A introducción da lingua galega como materia de ensino provocou a aparición dun número considerable de textos de lingua para diferentes niveis, máis ou menos útiles para a aula, pero pouco prácticos para unha persoa adulta que queira aprender galego pola súa conta. Certamente, non abundan os métodos de aprendizaxe do galego para adultos, e os publicados ata o de agora (*Galego 1, 2, 3, Edigal, O Galego Hoxe, Galego coloquial*), presentan problemas de enfoque, de método ou de adaptación ás necesidades actuais por defectos nalgún ou varios dos seguintes aspectos: falta dunha programación exhaustiva dos contidos que se pretende transmitir, incorrecta gradación de niveis de dificultade progresiva ó longo do curso, non planificación dos obxectivos en termos de niveis de competencia comunicativa e en función do tipo de aprendentes.

Por outra banda, coidamos que na sociedade galega actual a demanda de aprendizaxe da lingua galega é cada vez meirande, en parte como consecuencia do maior aprecio pola lingua nos distintos ámbitos sociais, e en parte -e moi especialmente- debido a que o coñecemento do galego estase revelando unha ferramenta útil no traballo, mesmo como axuda ou requisito para acceder a determinados postos de traballo ou para a promoción laboral ou social. Ademais, hoxe contamos cun medio moi poderoso -a televisión- que, ben utilizado, pode ser un colaborador valioso na tarefa de facilita-la aprendizaxe da lingua a amplos sectores sociais que se viron impedidos de emprendela nos seus anos de formación. Deste xeito, a programación de cursos de lingua galega difundidos en medios de comunicación de masas pode servir a tres finalidades principais: 1) axuda á integración socio-cultural da nosa sociedade, na medida en que facilita o contacto e comprensión cultural entre as dúas comunidades lingüísticas de Galicia, 2) instrumento de formación dos adultos, colabo-

rando á consecución de fins educativos que non deben rematar cos ciclos de ensino formal, 3) medio de promoción cultural, social e laboral dos galegos que se viron privados do dereito ó acceso á cultura e á lingua galega durante a etapa da súa formación escolar. Indubidablemente, como corolario do anterior, nestas condicións, un curso de galego influirá positivamente nas actitudes sociais ante a lingua galega, e, en definitiva, constituirá unha contribución importante á normalización lingüística e cultural do noso país.

De aí naceu o proxecto de elaborar un curso audio-visual de galego que estamos tentando realizar no seo do ILG. Este labor obrigounos a facer unha reflexión previa sobre os obxectivos do ensino dunha lingua, os medios con que se debe contar para cumprilos e as posibilidades e dificultades dun método audio-visual. Ofrecemos neste artigo os primeiros froitos desa reflexión.

2. Componentes da competencia comunicativa

Xeralmente, na actualidade, recoñécese que o obxectivo da aprendizaxe dunha lingua é a ampliación da competencia comunicativa do aprendente, isto é, a mellora da súa capacidade para comunicarse. Téñase en conta que o concepto de competencia comunicativa non se restrinxe á comunicación cara a cara, senón que cobre todo o abano de actividades que implican interacción lingüística, incluída a interpretación de textos. Os factores que interveñen na competencia comunicativa teñen sido obxecto de numerosas discusións e de feito, conforme aumenta a comprensión do que esta representa, as condicións para atinxila móstranse máis e máis complexas.

Vexamos en primeiro lugar cales son os componentes básicos da competencia comunicativa que procuraremos ter en conta na elaboración do noso curso:

2.1. A competencia lingüística: é o componente primario, que podemos definir como o coñecemento dun vocabulario básico e o dominio das regras estruturais elementais que habilitan para a comprensión e produción de enunciados dotados de sentido. Neste primeiro nivel, ó falar de 'sentido dos enunciados' referímonos ó seu significado convencional. Por significado convencional entendemos aquel que os falantes nativos asocian normalmente a un enunciado presentado illadamente. Por exemplo, o enunciado "*son as cinco menos cinco*" ten un significado convencional moi definido, relacionado coa información horaria, por poñer un caso, con que aparece nas emisións radiofónicas. Pero ese mesmo enunciado empregado nunha aula polo profesor pode querer significar 'tendes cinco minutos para remata-lo exame'. No primeiro uso o enun-

ciado tería a función comunicativa de 'dar información (horaria)' e no segundo a de 'advertir (que falta pouco tempo)' ou 'ordena-la entrega (dun exame)'.

2.2. A competencia socio-lingüística: consiste na habilidade para usar e interpreta-los enunciados dándolle-lo senso apropiado á situación concreta en que aparecen. Na determinación do significado contextual dun enunciado interveñen elementos tales coma as características persoais dos interlocutores, as súas relacións sociais e afectivas, as súas intencións comunicativas, e mais condicións externas coma o escenario, tema e tipo de texto. Polo tanto, a posesión de competencia socio-lingüística implica un nivel superior do dominio da lingua, pois engádelle ó coñecemento do significado convencional dos enunciados o dos seus posibles e diversos significados contextuais, isto é, a habelencia para utilízalos e interpretalos oportunamente en situacións concretas. Por segui-lo mesmo exemplo que antes manexamos, a competencia socio-lingüística é a que permitiría entender "son as cinco menos cinco" como unha invitación para entrega-lo exame nun contexto determinado: enunciado emitido por un profesor, dirixido ós seus alumnos, nunha aula, etc. En definitiva, a competencia lingüística e a competencia socio-lingüística poñen en relación os enunciados coas funcións lingüísticas que poden cumprir e coas intencións concretas dos seus usuarios.

2.3. A competencia discursiva: consiste na capacidade para, en calquera tipo de discurso, percibir e conseguirla coherencia dun texto dotado con sentido global propio, a partir dos enunciados independentes que o forman. Polo tanto, a competencia discursiva é a que habilita para usa-los procedementos axeitados na construción e interpretación de textos (entendendo por texto calquera pasaxe, falada ou escrita, de calquera extensión, que forma unha certa unidade). Obviamente, o control da competencia discursiva representa un nivel máis elevado de dominio dunha lingua, pois pasamos da produción e comprensión de unidades menores de discurso, que habitualmente teñen unha significación relativamente simple, a outras meirandes, con significacións máis complexas.

2.4. A competencia táctica: consiste no uso de tácticas comunicativas verbais e non verbais, para compensa-los baleiros debidos ó descoñecemento do código ou as interrupcións no fluxo da comunicación causadas por outros factores. A adquisición da competencia táctica resulta especialmente importante cando se aprende unha lingua distinta á materna. Así, un falante pode quedar parado no proceso de construción dun enunciado, por exemplo porque non sabe como denominar unha cousa, ou non sabe como expresarlles adecuadamente algo ós seus interlocutores, ou porque usa expresións que para os interlocutores significan algo

distinto do que para el mesmo. Algunhas das tácticas que se empregan nestas situacións son: volver a empeza-lo enunciado, expresalo con outras palabras, substituír un termo específico que non se coñece ou non se recorda por un xeral ou sinónimo, describir un obxecto polas súas propiedades físicas, trazos específicos ou características funcionais, solicita-la axuda do interlocutor, etc...

Recapitulando estas catro compeñentes máis propiamente lingüísticas da competencia comunicativa, seméllanos importante facer algunhas precisións para tirar algunhas conclusións concretas e practicamente aplicables á situación do galego. Por unha banda, a maior parte dos aprendentes da lingua galega son castelán-falantes galegos que residen en Galicia e polo tanto están en contacto polo menos ambiental coa lingua galega, por outra banda a proximidade lingüística entre o idioma galego e o castelán facilita a mutua comprensión. O devandito ten innegables consecuencias, en principio, positivas, para a aprendizaxe da lingua galega; pero esta situación tamén presenta riscos que non sempre se souberon evitar: así, son moi doadas as interferencias lingüísticas do castelán no galego, e unha concepción superficial da aprendizaxe do galego conduce a aceptalas sen tentar face-los esforzos necesarios para corrixilas.

As deficiencias na aprendizaxe da fonética galega presentan exemplos moi notorios, que desgraciadamente todos temos a oportunidade de verificar a cotío na televisión. Na correcta identificación dos puntos da gramática galega que presentan maior dificultade para os aprendentes e a insistencia neles reside un dos elementos básicos da programación da aprendizaxe da nosa lingua.

* * *

Como dixemos, os catro aspectos da competencia comunicativa que acabamos de describir son os máis lingüísticos. Pasamos agora ós aspectos máis psicolóxicos e socio-culturais do proceso de adquisición da competencia comunicativa.

2.5. A competencia socio-cultural: o uso dunha lingua repousa sobre dun entramado referencial que está parcialmente determinado polo contexto socio-cultural en que a usan os seus falantes nativos. Polo tanto, a utilización competente desa lingua por parte do aprendente esixe un certo grao de familiaridade co contexto socio-cultural daquela, que o falante nativo atinxe máis ou menos espontaneamente. Débese rexeita-la identificación restrictiva entre competencia socio-cultural e coñecemento da cultura literaria do país, e atender a outros aspectos vivos e cotiáns daquela: o humor, as formas de vida, as actividades económicas, as maneiras de divertirse e as festas, as modalidades de relación entre as persoas, problemas sociais candentes, etc. A adquisición da competencia socio-cultural precisa dunha orientación que non se restrinja á acumulación de co-

ñecementos, senón que se dirixa tamén ás opinións, actitudes e sistemas de valores do aprendente, para estimula-la súa capacidade de entender outras culturas, comunidades, formas de comportamento distintas á súa, evite os estereotipos, etc. No caso de situacións de bilingüismo coma a nosa, a aprendizaxe do galego debe pór unha especial énfase no incremento da competencia socio-cultural, de maneira que os castelán-falantes das nosas cidades (e mailos foráneos) adquiran co galego unha bagaxe cultural que os poña en contacto coa cultura galega, tanto a tradicional e non urbana coma moderna (literaria e non literaria) e que tamén lles axude a penetrar nas pautas e valores específicos desa cultura de xeito que a aprendizaxe da lingua sirva tamén ó proceso de integración socio-cultural da sociedade galega. Noutras palabras, trátase de combinar cos aspectos cognitivos que toda aprendizaxe conleva, aspectos afectivos que impliquen máis integralmente ó aprendente co obxecto de estudo. Obviamente, aquí coma na programación da adquisición doutros niveis de competencia, non se pode tratar ó aprendente como un estranxeiro, pois partimos do presuposto de que a castelanización de Galicia é superficial e non chegou a producir unha escisión definitiva da comunidade galega, cunha bagaxe socio-cultural común, en dúas comunidades socio-culturais e lingüísticas ben definidas e non relacionadas.

2.6. A competencia social: a comunicación é unha actividade social que require os esforzos coordinados de dous ou máis individuos, os cales teñen que mostra-la vontade e habilidade para emprender e mante-la interacción. A vontade implica motivación, actitude participativa e auto-confianza. A habilidade implica empatía e competencia para manexar situacións sociais. O conxunto destas cualidades denomínase competencia social. O estímulo, ata onde sexa posible, desas cualidades, relaciona a aprendizaxe da lingua máis directamente ca ningún outro dos factores mencionados co proceso xeral de arrequentamento do individuo, que se supón é un dos principais obxectivos de todo proceso de aprendizaxe.

3. Compoñentes lingüísticos na definición dos obxectivos de aprendizaxe

Visto que os obxectivos da aprendizaxe en termos de competencia comunicativa se teñen que axecitar ás necesidades dos aprendentes, a primeira tarefa do programador dun curso será a de defini-las situacións en que os aprendentes terán que usa-la lingua obxecto da aprendizaxe. Isto inclúe preve-los papeis que o novo usuario da lingua terá que desenvolver, òs escenarios en que os porá en xogo, e os temas que tratará. En segundo lugar, haberá que especifica-lo que o aprendente será capaz de facer nesas situacións, para o cal teremos que definir:

a) As actividades lingüísticas en que o alumno se verá comprometido: desde as máis simples, coma entender un parte meteorolóxico, ata as máis complexas coma facer un resume oral na lingua que aprende dun texto escrito na súa lingua materna.

b) As funcións lingüísticas ou usos concretos en que o aprendente utilizará a lingua: dar información, expresar certeza ou incerteza, expresar gratitude, pedir disculpas, etc.

c) As nocións ou referentes concretos das funcións lingüísticas. Con este concepto referímonos a elementos máis ou menos concretos, entidades, cousas, xente, acontecementos... Por exemplo, a información non se dá en abstracto, senón que se ofrece sobre algo; a certeza ou incerteza exprésase con respecto a algunha cousa, e así co resto das funcións lingüísticas. Por unha banda, as nocións que o aprendente ten que manexar dependen en grande medida dos temas que se traten: falando de temperatura cumpriran termos nocionais coma frío, quente, morno, etc. En cambio, existen algunhas nocións que son necesarias en calquera situación e falando sobre calquera tema: conceptos coma *existencia/inexistencia, pasado/presente, antes/despois* non están relacionados con ningún tema particular, senón que constitúen nocións xerais. Aqueloutras nocións que previsiblemente só aparecerán en temas moi concretos chámanse nocións específicas, e son as do tipo quente, frío, morno para o campo da temperatura. Dado que os obxectos referenciais poden ser entidades, propiedades e cualidades das entidades e relacións entre entidades, podemos dicir que as primeiras son as que conforman as nocións específicas, agrupadas en campos do tipo identificación persoal, viaxes, hixiene e saúde, compras, servicios, etc. As de propiedades e cualidades e mailas de relacións entre entidades son máis ben nocións xerais susceptibles de apareceren en calquera acto de fala.

Unha vez determinadas as funcións e as nocións que se van ter en conta, o paso seguinte será precisa-las formas concretas en que aquelas se realizan nunha lingua dada. É dicir, establece-las formas ou exponentes lingüísticos (estructuras, palabras, frases) con que esas funcións e nocións se expresan na lingua obxecto da aprendizaxe.

4. Organización e programación do material

Un dos problemas que hai que solucionar á hora de organiza-lo material de que se compón un curso é o de encaixar, dunha maneira racional e operativa, a progresión de contidos de acordo con dous eixes: por un lado, ordena-las actividades lingüísticas en función dunhas necesidades comunicativas, e, por outro, presentar gradualmente os exponentes lingüísticos (estructuras gramaticais e léxicas), segundo o seu grao de dificultade, a súa produtividade e a súa frecuencia de uso, para levar a cabo

esas actividades. Pois ben, para organizar todo o material didáctico, préntanse diversos procedementos que pasamos a describir sumaria e esquematicamente.

4.1. Organización puramente funcional

Consiste en organiza-los materiais a partir de funcións lingüísticas (pregunta-la hora, expresar sorpresa, expresar dúbida, saudar, despedirse...). Unha formulación deste tipo é inconcebible dentro do marco dun proceso de aprendizaxe que pretenda ser minimamente gradual, completo, controlable e atractivo para os alumnos, pois implica presenta-la comunicación lingüística como unha sucesión de enunciados funcionais. Correríase o perigo de converte-lo proceso de aprendizaxe, na súa versión máis simplificada, nun manual do tipo "Aprenda X lingua en 10 días", no que os contidos gramaticais son nulos. Este procedemento daría bos resultados se o que se pretende é conseguir en pouco tempo o que se chama "nivel de supervivencia" dunha lingua; non serviría sen embargo para afrontar un proceso máis complexo de aprendizaxe. Trataríase máis ca de amplía-la competencia comunicativa, de da-los elementos lingüísticos mínimos para levar a cabo unha actividade "pseudo-lingüística", para manter un intercambio comunicativo breve e formulario a partir dun número reducido de frases e de expresións. Habería que ver cales son os mecanismos que determinan o uso dunha estrutura ou outra, e iso xa non o prevé unha organización puramente funcional.

Para nós é especialmente inservible, pois é tipicamente empregado con estranxeiros que só queren pasar uns días no país de que se trate e resolve-los problemas máis elementais de sobrevivencia nel (aloxamento, comida, etc.)

4.2. Organización funcional-estructural

Neste tipo de organización de materiais didácticos, aínda que os obxectivos funcionais seguen a ser prioritarios, téñense en conta as implicacións gramaticais das estruturas empregadas. É dicir, a partir dunha función lingüística, poden presentarse diversas realizacións da mesma, e despois examínanse os problemas gramaticais que presentan esas realizacións. Este procedemento comporta un problema difícil de solucionar, sobre todo cando se trata dun curso para principiantes: a imposibilidade de establecer unha xerarquización de funcións que se correspondan cunha xerarquización de estruturas lingüísticas. E aínda hai outro problema: non sempre hai unha soa realización lingüística para cada función. Polo tanto, nos casos de varias realizacións lingüísticas para unha función, preséntaseno-la pregunta ¿cantos e que exponentes lingüísticos ensinar a un aprendiz, e que criterios tomar?. Isto é, se se programan as funcións

lingüísticas en orde de complexidade e dificultade, resulta que os expoñentes lingüísticos que corresponden a esas funcións presentan un nivel de dificultade gramatical totalmente distinto ó destas funcións, de maneira que a aprendizaxe resultaría progresiva no eido das funcións (de máis simple a menos simple) pero caótica no da gramática.

Unha organización deste tipo fai difícil a sistematización dos elementos gramaticais para un aprendiz, e só parece aconsellable en caso de que se trate de materiais para estudantes que xa teñan un certo dominio do uso formal da lingua, de xeito que non se procure tanto unha sistematización estrutural coma o enriquecemento de expresións que complementen un coñecemento previo doutras realizacións lingüísticas. Probablemente este é un enfoque apropiado para a programación dos cursos superiores de lingua no Ensino Medio, que na nosa opinión na actualidade presentan unha orientación excesivamente estrutural ou gramatical.

4.3. Organización estrutural-funcional

Un curso montado sobre un criterio estrutural-funcional recorrería, igual ca nun curso de inspiración estruturalista, a unha presentación lineal das estruturas lingüísticas, ordenadas segundo o grao de dificultade, pero coa diferenza de que a presentación se faría cunhas connotacións nidamente funcionais. É dicir, un curso estruturalista presentaría unha batería de frases estruturalmente impecables, pero comunicativamente ineficaces, mentres que unha formulación estrutural-funcional presentaría as mesmas estruturas nun contexto con sentido comunicativo real.

Este tipo de organización é atractivo de entrada, e coidamos que é o que debería primar nos cursos escolares intermedios, pero a súa aplicación práctica nun método coma o que pretendemos resulta dunha grande dificultade, posto que o criterio estruturalista tende a minimizar e engolirlas implicacións funcionais.

Despois de analiza-los inconvenientes que presenta unha organización puramente funcional, a estrutural parece a alternativa máis indicada para dar resposta á necesidade dun certo tipo de progresión ordenada, partindo dunha gradación de dificultades gramaticais e das esixencias propias dunha orientación nocional-funcional.

4.4. Organización en áreas temáticas (nocional-funcional)

Trátase, con este modelo de organización, de escapar da tiranía gramatical que impoñen os métodos estruturalistas e de non caer nun tipo de exceso metodolóxico en que a aprendizaxe ordenada dos elementos formais da lingua quede completamente esquecida.

Este tipo de organización toma como punto de partida un número de temas amplos, algúns deles de carácter funcional, outros nocionais e outros adaptados ó contexto. Estes temas inclúen aspectos fundamentais da vida cotiá e da comunicación social (identificación persoal, peticións, ofrecementos, localizacións, o tempo...). Non hai que confundi-lo concepto de *área temática* co de *centro de interese*. Os cursos baseados neste último concepto ofrecen listas de vocabulario básico presentadas en campos ideolóxicos e moitas veces sen ningún tipo de relación entre elas. As *áreas temáticas* implican unha organización máis complexa e ampla, e artellada sobre materiais didácticos. En cada *área temática*, pois, cúmprese un determinado obxectivo xeral, pero para acadar ese obxectivo xeral, o alumno terá que ter superado previamente e de forma gradual uns obxectivos moito máis concretos.

Así, por exemplo, na *área temática identificación persoal*, ademais de asimila-las nocións dese campo (coma tal, "nome", "idade", "estado civil", etc.), co vocabulario específico correspondente (nome, apelidos, vello, novo, solteiro, monxa,...), o aprendiz será habilitado para levar a efecto actividades lingüísticas coma presentarse a descoñecidos, presentar a outra persoa, describir fisicamente a alguén, expresar se alguén lle agrada ou lle gusta, etc.

Haberá que establecer un índice aproximativo de compoñentes funcionais, nocionais, gramaticais e léxicos para cada *área temática*. Se estes compoñentes se distribúen e ordenan de acordo cunhas situacións máis ou menos previsibles dentro do ámbito das relacións comunicativas cotiás, poderemos fixar uns obxectivos específicos e concretos, susceptibles de seren segmentados en función da súa productividade, dificultade ou frecuencia das formas lingüísticas que se consideren oportunas.

Amais de posibilitar unha aprendizaxe progresiva das estruturas lingüísticas, unha ordenación deste tipo permite unha meirande diversificación na presentación dos actos lingüísticos, co cal se gaña en efectividade e riqueza comunicativa.

5. Os métodos de galego existentes

Ó principio do noso artigo apuntabamos unha crítica xeral ós métodos de galego publicados ata o momento, que como dixemos prestan pouca atención ó aspecto comunicativo da lingua amais de certas deficiencias de concepción e programación. Imos facer unha breve revisión deles.

Os métodos a que nos imos referir son os seguintes: *Galego 1, 2, 3, O Galego hoxe, Edigal e Galego coloquial*.

5.1. A estrutura dos cursos

Todos están divididos en unidades ou leccións que constan xeralmente de tres apartados fundamentais: inicianse cun texto, un diálogo ou un gráfico, teñen despois un apartado dedicado a asuntos de gramática, outro onde se presta atención ó léxico e finalmente unha sección con exercicios para poñer en práctica os contidos gramaticais e léxicos. A orientación determinante é a estrutural con diversas modalidades. A distribución en unidades segue aproximadamente o método de centros de interese.

5.2. Textos, diálogos e gráficos

Presentan un sector de discurso lingüístico en funcionamento. Os textos e os diálogos ofrecen palabras e estruturas morfosintácticas. Ademais, o recurso dos textos permite aprender palabras no seu contexto gramatical, fronte ós diálogos que xeralmente ofrecen as palabras no seu contexto "situacional". Desde outra perspectiva, os textos prestan xeralmente máis atención á lingua literaria e os diálogos ó rexistro conversacional.

O emprego de gráficos con indicacións léxicas é un auxiliar moi útil (como mostra *Edigal*), pero se os gráficos se toman como base da aprendizaxe (coma no *Galego hoxe*) só permiten aprender palabras mediante a súa memorización, sen ofrece-las imprescindibles indicacións sobre o seu uso.

Ademais destes recursos que empregan máis ou menos tódolos cursos en distinta medida, o *Edigal* sérvese do apoio de casetes, prestándolle consecuentemente máis atención ó plano fónico.

5.3. O tratamento da gramática

Preténdese que os contidos gramaticais de cada unidade teñan algunha relación co texto, diálogo ou gráfico desa unidade. Esta relación, por unha parte, forza en certa maneira o carácter dos textos (*Galego 1, 2, 3*), pois obriga a introducir formas só por necesidades gramaticais. Por outra banda, en realidade o que se fai en tódolos casos é unha distribución dos contidos gramaticais que segue case totalmente o modelo dunha gramática teórica descritiva e tradicional: ortografía, pronuncia, o artigo, o demostrativo, 1ª conxugación dos verbos, 2ª conxugación, etc.

En canto á sintaxe, hai que dicir que é obxecto dunha desatención xeral, tanto no que se refire ás propias estruturas sintácticas coma na programación das dificultades que estas presentan.

5.4. O tratamento do léxico

En xeral non hai unha programación minuciosa en ningún dos cursos do léxico que debe ir nun método de iniciación na lingua galega. A non escolla dun vocabulario fundamental provoca que nos métodos se inclúan moitas palabras que de ningunha maneira forman parte dun nivel mínimo de dominio do idioma e que en cambio falten outras que son imprescindibles nese nivel. A inclusión de léxico faise ou ben por centros de interese (*Galego 1, 2, 3* e en certa medida tamén o *Galego hoxe* por medio de gráficos) ou ben queda simplemente supeditado ó que convén nos diálogos (como é o caso do *Galego coloquial*). No *Edigal* nótase unha maior preocupación pola selección do léxico básico, aínda que aquela non é totalmente sistemática, combinando o método estrutural e funcional paralelamente sen a necesaria integración.

5.5. Exercicios

Os exercicios que se propoñen nos métodos son basicamente sobre temas de gramática e raramente atenden ó léxico ou ó emprego dos dicionarios, sen fomentaren excesivamente a aprendizaxe activa da lingua. Incídese no significado convencional das estruturas, pero non no contextual, deixando de lado a competencia socio-lingüística.

5.6. Planificación

Non hai unha definición clara dos grupos-meta (o público a que van dirixidos os cursos) nin dos obxectivos atinxibles no que se refire á competencia lingüística activa/pasiva nos niveis oral/escrito, nos planos fonético/ortográfico, morfosintáctico e léxico e mais nos distintos niveis comunicativos.

En canto á súa estrutura, combínase unha orientación nocial para o léxico cunha orientación estrutural para a gramática.

Por outra banda, non están suficientemente estudados e correctamente distribuídos os niveis de dificultade, o cal fai máis arduo o labor de aprendizaxe da lingua.

No que se refire ó aspecto socio-cultural, obsérvase que a serie *Galego 1, 2, 3* presta grande atención á cultura tradicional galega, tanto na súa fasquía material (insistencia no léxico das profesións artesáns, léxico rural, etc.) coma na espiritual. No *Galego hoxe* preténdese explicitamente cubri-lo ámbito da lingua urbana, pero a selección do léxico non foi moi afortunada. O *Edigal* é o máis completo neste sentido, pero non é suficientemente sistemático na súa planificación. O *Galego coloquial* é o que presenta un galego máis vivo, pero insistindo no rexistro informal da lingua, non distinguen con claridade suficiente este do rexistro formal.

6. Características do curso que propoñemos

De todo o que levamos dito albíscanse os trazos xerais do curso que nos propoñemos emprender.

6.1. Grupo-meta (destinatarios do curso): será un curso dirixido fundamentalmente a adultos que viven en Galicia, dentro dos cales podemos distinguir dous grandes sectores:

a) Primariamente castelán-falantes que queren aprende-lo galego por inquedaanza cultural e especialmente porque senten a necesidade de emprego no seu ámbito laboral ou na súa vida social. Presupoñemos unha certa familiaridade deste grupo co galego, é dicir, notable competencia pasiva e unha lixeira competencia activa (moitos castelán-falantes utilizan máis ou menos ocasionalmente o galego).

b) Secundariamente galego-falantes habituais, que teñen contacto directo co galego falado, pero que non dominan activamente o estándar nin o galego escrito, polo cal non empregan a lingua no traballo e queren ou precisan acceder ó dominio do estándar e da escrita.

O anterior implica que, dentro do enfoque comunicativo que pretendemos imprimirlle ó noso curso, ímonos centrar nos usos formais da lingua fóra do ámbito familiar e do círculo de amizades íntimas, onde o que fala habitualmente o galego non empregará o estándar, e o que non o fala habitualmente non se poñerá a facelo gracias a un curso de lingua. Ademais, aínda que obviamente imos cretra-lo noso interese na lingua falada, dentro das posibilidades de establecer distintos niveis consideráremo-la opción de incidir na competencia sobre a lingua escrita.

En fin, os perfís do grupo-meta son: adultos residentes en Galicia, castelán-falantes ou galego-falantes espontáneos sen dominio activo do estándar oral e escrito, isto é, basicamente sectores profesionais das cidades e as vilas.

6.2. *Obxectivos en termos de competencia lingüística:*

a) O obxectivo mínimo para os castelán-falantes iniciais será capitalos para o dominio pasivo do galego falado e do escrito común; en canto ó dominio activo, capitalos para manter unha conversa en galego sobre temas xerais cun grao aceptable de corrección. O obxectivo máximo para este grupo será a familiarización xeral coa lectura do galego escrito (deixando á parte o rexistro máis especificamente literario), a capacitación media para a escrita e iniciación nos seus usos profesionais específicos.

b) Para os galego-falantes, trátase de capacitalos para o dominio falado do estándar e os mesmos obxectivos có grupo anterior para a lingua escrita.

6.3. Método: Refugadas as orientacións restrictivamente gramaticais (funcionais) e léxicas (nocionais) que prevalecen nos cursos actualmente existentes, tentaremos dota-lo noso curso dun *enfoque comunicativo*. Desde logo, a orientación comunicativa presupón unha programación estricte de contidos gramaticais e léxicos do curso. Iso concretízase na necesidade de:

a) unha selección previa de formas e estruturas gramaticais e mais de ítems léxicos (palabras, as súas acepcións e empregos) que se pretende que o alumno domine ó final do curso.

b) a súa ordenación por graos de dificultade, de maneira que se integren nun sistema de unidades de coñecemento acumulables. A estrutura que coidamos máis axeitada para esta gradación é a 'espiral': isto é, facer unidades gramaticais e léxicas que se van sobrepoñendo, comezando polas máis simples e doadas, e ás que se volve en ciclos cun tratamento cada vez máis complexo: Ciclo A (1-2-3-4-5), Ciclo B (1'-2'-3'-4'-5'), Ciclo C (1"-2"-3"-4"-5"),...

c) unha distribución destes contidos no esquema de xeito que aparezan relacionados entre si e segundo as esixencias de desenvolvemento das funcións comunicativas de que imos tratar.

O modelo metodolóxico que nos vai servir de base para a elaboración do curso será o que realizou o grupo de traballo do Consello de Europa, aplicado primeiramente ó inglés no famoso curso *Follow me* e adaptado máis tarde a outras linguas europeas. En principio o modelo do Consello de Europa está concebido para a aprendizaxe de linguas estranxeiras, mediante o deseño dun *nivel limiar*, que se considera que é o nivel mínimo de competencia lingüística que permite comunicarse nunha lingua distinta á materna para satisfacer as necesidades elementais e poder manter conversas simples sobre temas xenéricos. A adaptación ó catalán (*Digui Digui*) supuxo modificar un presuposto básico do modelo inicial, pois este está dirixido á aprendizaxe dunha lingua estranxeira por parte de persoas que non viven no país en que se fala esa lingua. Obviamente ó dirixi-lo curso a persoas que viven no país en que esa lingua se fala, e tendo ademais en conta que se trata de linguas moi próximas, hai que proceder dun xeito diferente na gradación de dificultades, planificación de niveis e velocidade de aprendizaxe, para non reiterar as observacións que fixemos cando falamos dos compoñentes da competencia comunicativa. Isto é, utilizando o parentesco das linguas e a relativa familiaridade coa lingua que se quere aprender, pódense aforrar algúns pasos e explicacións, avanzar máis axiña, e atinxir ó final un nivel máis alto.

En próximas contribucións a esta revista procuraremos afondar nos aspectos máis importantes con que nos enfrentamos na elaboración do curso, e que coidamos que son de grande interese para a necesaria renovación didáctica da aprendizaxe da nosa lingua.

Bibliografía

- Casteleiro, J. Malaca, *Nível limiar*. Conselho da Europa, Strasbourg, 1988.
- Halliday, M. et al., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman Linguistics Library, London, 1964
- Mas, M. et al., *Nível Llindar*, (Versió Provisional). Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Barcelona, 1983
- Slagter, P. J., *Un nivel umbral*. Consejo de Europa, Strasbourg, 1979.
- Van Ek, J. A., *Objectives for foreign language learning*. (2 Vol.). Council of Europe, Strasbourg, 1987