

Artigo

DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2023.24.0.9370>

Recepción 14.11.2022 / Aceptación 28.06.2023

03

# A desafección do galego no alumnado de Educación Infantil e Primaria do contexto urbano

Ana Iglesias Álvarez  
Universidade de Vigo

Miriam Zorelle Pinto

**Resumo\_** A través dun estudo lonxitudinal a oito suxeitos, desde os tres aos dez anos de idade, analizamos a influencia dos diferentes axentes de socialización nos procesos de adquisición e uso do galego. Con este fin, realizamos entrevistas semi-estruturadas ás familias e docentes, así como probas de competencia ao propio alumnado. Isto permítenos realizar unha primeira valoración das consecuencias do Decreto do plurilingüismo (79/2010) no alumnado destas idades. Os resultados indican un claro retroceso no camiño da normalización lingüística, polo menos no contexto urbano analizado, cun predominio da competencia produtiva en castelán sobre o galego, especialmente na oralidade. Ademais, as crianzas pertencentes a familias galegofalantes acaban restrinxindo o uso do galego a este ámbito, mentres que as de familias castelanfalantes non introducen o galego no seu repertorio lingüístico, nin sequera nas materias impartidas nesta lingua. Polo tanto, non se acada un nivel de bilingüismo mínimo, nin a nivel de competencia nin de uso.

**Palabras chave\_** bilingüismo; competencia e uso lingüísticos; axentes de socialización.

**Sumario\_** 1. Introducción. 2. Obxectivos e hipóteses. 3. Metodoloxía. 4. O alumnado. 4.1. Educación Infantil. 4.2. Educación Primaria. 5. Profesorado. 5.1. Educación Infantil. 5.2. Educación Primaria. 6. Familias. 7. Conclusións.

### **The disaffection of Galician in preschool and primary school students in an urban context**

**Abstract\_** Through a longitudinal study of eight individuals, from three to ten years old, we analyse the influence of the different agents of socialisation on the processes of acquisition and use of Galician. To this end, we conducted semi-structured interviews with families and teachers, as well as proficiency tests on the students themselves. This allows us to carry out a first assessment of the consequences of the Multilingualism Decree (79/2010) in students of these ages. The results indicate a clear setback on the road to linguistic normalisation, at least in the urban context analysed, with a predominance of productive competence in Spanish over Galician, especially in orality. Moreover, the children belonging to Galician-speaking families end up restricting the use of Galician to this area, whereas those from Spanish-speaking families do not introduce Galician into their linguistic repertoire, not even in the subjects taught in this language. Therefore, a minimum level of bilingualism is not achieved, neither at the level of proficiency nor at the level of use.

**Key words\_** bilingualism; linguistic competence and use; agents of socialisation.

**Contents\_** 1. Introduction. 2. Objectives and hypotheses. 3. Methodology. 4. Students. 4.1. Pre-Primary Education. 4.2. Primary Education. 5. Teachers. 5.1. Pre-Primary Education. 5.2. Primary Education. 6. Families. 7. Conclusions.

## 1.

### Introdución

Tras máis de dez anos de aplicación do Decreto do plurilingüismo (Decreto 79/2010), carecemos dunha avaliación dos seus resultados a nivel institucional, pero ademais detectamos tamén unha lagoa desde a investigación no que se refire á análise directa do alumnado de Educación Infantil (EI) e Primaria (EP). Recentemente, Loredó e Silva (2020) deron ao prelo unha investigación centrada na competencia bilingüe do alumnado de 4º de ESO e tamén dispoñemos dun estudo da situación sociolingüística dos centros escolares dun concello concreto, Ames, no que se inclúen todos os ciclos de ensino obrigatorio (Monteagudo, Loredó, Gómez & Vázquez-Grandío, 2021). Porén, neste último traballo, na Educación Infantil, non se contempla o alumnado, senón as familias e o persoal docente, mentres que, no caso de Primaria, só se analiza a competencia autodeclarada e unicamente nos dous últimos cursos (5º e 6º). O mesmo ocorre coa investigación sobre as prácticas lingüísticas na infancia (Monteagudo, Loredó, Vázquez-Grandío & Nandi, 2021: 45), que abrangue a poboación entre os 3 e 12 anos, pero “en moitas das técnicas aplicadas as mostras están compostas non por estas pequenas e pequenos, senón polas persoas adultas que traballan con eles”<sup>1</sup>.

A investigación que presentamos pretende dar un primeiro paso para suplir este baleiro, motivado, entre outros factores, pola dificultade de acceder a este perfil de informantes, dada a súa escasa idade. De aí que o desempeño do noso traballo nunha Facultade de Educación (Universidade de Vigo, campus de Ourense) nos outorgue unha situación privilexiada para levar a cabo a antedita tarefa, a través do noso alumnado do grao, que cada ano realiza as súas prácticas externas en diferentes centros educativos (de EI e EP) e que está en contacto por conseguinte durante seis meses cos nenos e nenas. Así, pretendemos comprobar se o sistema educativo está a preparar o alumnado co fin de acadar o obxectivo marcado no artigo 14.3. da Lei de normalización lingüística, do que parte calquera lexislación sobre as linguas no sistema educativo, incluído o decreto vixente, que cita de forma explícita:

O artigo 14 desta lei [Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística] indica que ao remate do ensino obrigatorio se garantirá a igualdade de competencia lingüística nos dous idiomas oficiais. Nesta mesma liña, e desde unha perspectiva máis global, tamén se pronuncian a Carta europea de linguas rexionais e minoritarias de 1992, ratificada polo goberno do Estado español en 2001, e o Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia en setembro do 2004 (Decreto 79/2010: 9.242).

No período democrático asistimos a unha sucesión de decretos, que supoñen un aumento progresivo da presenza do galego ata o actualmente en vigor, que por primeira vez limita o seu uso como lingua vehicular ao 50% da docencia, como máximo, en Educación Primaria, porcentaxe que se pode ver reducida ata o 33%, no caso de incluírse unha lingua estranxeira, aínda contradicindo o establecido polo Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega.

Canto á Educación Infantil, o artigo 5.1. do Decreto do plurilingüismo establece que “o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado, ben que deberá ter en conta a lingua do contorno e procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo” (Decreto 79/2010: 9.243-4). E máis adiante (artigo 5.3.), engade que se atenderá “de xeito individualizado o alumnado tendo en conta a súa lingua materna”. Precisamente, esta falta

<sup>1</sup> No ano 2020, cando se cumprían dez anos de vixencia do decreto, a *Revista Galega de Educación* dedicou un número íntegro (78) á súa análise desde diferentes perspectivas. Non obstante, en ningunha das publicacións se ofrece unha avaliación directa da competencia do alumnado.

de concreción provoca a redución ao mínimo da lingua galega en Infantil nos contextos máis castelanizados, ao cingirse a aplicación da lei, na maioría dos casos, á súa primeira disposición, dirixida ao uso da “lingua materna predominante”, como xa se ten denunciado por parte de diversos especialistas (Iglesias, 2017; Nandi, 2019; Gradín, 2020).

Desde un punto de vista teórico, entendemos que os procesos de adquisición e desenvolvemento lingüísticos deben ser abordados en estreita relación co estudo da política lingüística, de xeito que estes dous ámbitos se integren nun espazo interdisciplinar dentro do marco da Política lingüística familiar (PLF) (King, Fogle & Terry, 2008: 909). Ademais, segundo a teoría da socialización (Ochs, 1986; Ochs & Schieffelin, 2012; Bayley and Schechter, 2003), consideramos os nenos e nenas como suxeitos e axentes eles mesmos nestes procesos (Kasares, 2017; Iglesias & Acuña, 2022), que continúan ao longo de toda a vida, como destaca o propio Spolsky (2021), na súa revisión do modelo de PLF. Nesta mesma liña, cuestionamos a distinción tradicional entre socialización primaria e secundaria. En efecto, na bibliografía especializada sinálase a familia como o principal -ou incluso único- axente da socialización primaria (Berger & Luckman, 2008), aínda que comeza a haber unha corrente crítica con respecto a esta distinción en etapas, que sinala como nas dinámicas sociedades modernas “se viven tiempos de socializacións múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes” (Simkin & Becerra, 2013: 126). Desde esta perspectiva, na socialización lingüística, a influencia da familia actúa desde moi cedo en confluencia con outros axentes, incluídos tradicionalmente na socialización secundaria, e nin sequera en maior medida a escola, senón algúns considerados máis tanxenciais, como os pares (grupo de iguais) e os medios de comunicación. Sen dúbida, isto débese en parte ao cambio na familia tradicional (Rodríguez & Menéndez, 2003), que implica que os proxenitores deleguen cada vez máis o coidado dos seus fillos e fillas en axentes alleos, como escolas infantís, coidadores, outros membros da familia, etc; así como coa crecente exposición dos nenos e nenas aos novos medios audiovisuais, ata o punto de que xa se establece un tipo de “socialización virtual” (Balea-Fernández, 2021)<sup>2</sup>.

## 2.

### Obxectivos e hipóteses

O noso principal obxectivo consiste en analizar a evolución da competencia e uso lingüísticos, tanto en castelán como en galego, dun grupo de alumnado desde o inicio da súa escolarización en Educación Infantil, con tres anos de idade, ata o ecuador do ensino primario (cuarto de EP), nun centro educativo público de ámbito urbano. Trátase dunha cidade de tamaño intermedio que se sitúa nun nivel de galeguización entre o 40 e o 62%, segundo os últimos datos do IGE (2018), é dicir, un nivel intermedio dentro do contexto urbano.

O centro educativo escollido permitíanos o contraste entre dous programas lingüísticos diferentes en Educación Infantil, xa que unha das titoras empregaba a lingua galega como vehicular (grupo A), mentres que outra recorría á castelá (grupo B), ambas de forma monolingüe. Polo tanto, no grupo A estíbese aplicando un programa de mantemento para o alumnado galegofalante e de inmersión para o castelanfalante, fronte ao grupo B, no que os escasos nenos e nenas galegofalantes se vían sometidos a un programa de submersión lingüística (Iglesias, 2017). Ademais, as titoras foron as mesmas durante os tres cursos de Infantil, o que facilita a comparación.

2 Segundo o Informe Rapaciñ@s dixitais, a franxa etaria que máis tempo dedica aos videoxogos é precisamente a comprendida entre os 5 e os 14 anos. Ademais, un alto 91,5% usou dispositivos electrónicos no último ano e o 59,4% un smartphone, “cun crecemento do 7,4% no último ano” (Xunta de Galicia, 2022: 19).

Cómpre aclarar que a situación descrita evidencia unha aplicación laxa da lei, pois a titora que se decanta polo castelán non utiliza o galego nin sequera para dirixirse de maneira personalizada aos escasos discentes que teñen esta lingua como principal e tampouco o incorpora de ningunha maneira á súa práctica lingüística, mentres que, pola contra, a outra titora recorre de xeito exclusivo ao galego como lingua vehicular. Ningunha destas dúas opcións se contemplan no Decreto do plurilingüismo, aínda que os programas de inmersión lingüística en galego, en contornos castelanfalantes, si estaban integrados no marco lexislativo anterior (Decreto 124/2007), con resultados moi positivos, como se pode comprobar nalgúns dos centros nos que se aplicaron: “Nos cursos 5º e 6º de EI xa é posible oírmos nenos e nenas que producen discursos totalmente en galego e con corrección.” (García Yanes, 2011: 49); “Os nenos galegofalantes conservaron a súa lingua e, por contaxio, adquiriron tamén o dominio do castelán. Os nenos castelanfalantes adquiriron o dominio do galego e non perderon a súa lingua inicial, que utilizaban ao saíren do contexto escolar” (Varela Villamor & Oubiña Millán, 2011: 74).

Así, a nosa hipótese de partida é que o alumnado de familia galegofalante escolarizado en infantil en galego manterá a súa lingua familiar, ao mesmo tempo que introducirá o castelán, debido á influencia dos outros axentes de socialización, en especial os medios audiovisuais e os pares, polo que acadará un importante grao de bilingüismo. En cambio, este mesmo perfil de alumnado escolarizado en castelán abandonará a súa lingua familiar, o galego, instalándose de forma exclusiva no castelán, polo menos fóra do fogar.

Canto ao alumnado castelanfalante, partiamos da hipótese de que, na aula co galego como lingua vehicular, irán adquirindo esta lingua lenta pero progresivamente, de xeito que van acadar un maior bilingüismo que os seus compañeiros escolarizados en castelán, polo menos canto á competencia. A nivel de uso, en cambio, consideramos que o input en galego unicamente por parte da profesora (en infantil: de 3 a 5 anos) non vai ser suficiente para que introduzan esta lingua no seu repertorio lingüístico. Por suposto, os nenos e nenas castelanfalantes escolarizados neste mesma lingua manteranse no monolingüismo, tanto a nivel de coñecemento como de uso.

Con respecto á evolución da traxectoria lingüística dos discentes, pretendemos analizar se a Educación Primaria consegue equiparar o nivel de competencia entre as dúas linguas, a través do reparto en porcentaxes iguais entre o castelán e o galego como linguas vehiculares (xunto co inglés, no caso dos centros plurilingües), tal como establece o decreto, pero en contra da nosa hipótese de partida, segundo a cal o uso do galego por parte do profesorado en determinadas materias, aínda que sexa na metade, non permite que os nenos e nenas adquiran unha competencia na lingua minorizada semellante á do castelán, sobre todo se pertencen a familias castelanfalantes ou xa mudaron o seu galego inicial polo castelán durante a Educación Infantil.

### 3.

#### Metodoloxía

Dado que o obxectivo é analizar a evolución lingüística dos nenos e nenas, optamos por un estudo lonxitudinal, que nos permitise comparar tres estadios temporais e que se aplicou por conseguinte en tres fases: no curso 2015/2016, no primeiro ano de escolarización do alumnado, no curso seguinte (2016/2017), no seu segundo ano de Educación Infantil, e no curso 2021/2022, cando estudaban 4º de Educación Primaria. A presenza durante seis meses das alumnas que estaban a realizar as prácticas externas nas respectivas aulas situábas nunha posición privilexiada para poder observar o alumnado no seu contexto, mediante a técnica etnográfica da observación participante. Isto permitiulles ser testemuñas do comportamento tanto dos nenos e nenas como das propias docentes, ao mesmo tempo que participaban na propia dinámica da clase, integrándose como unha profesora á que o alumnado percibe de forma moi próxima e coa que establece

unha elevada relación afectiva, conseguíndose así a dobre condición que require esta técnica: a distancia da observación e a proximidade da participación (Restrepo, 2018: 57-58). Durante este tempo, ao acabar cada xornada, rexistraban a información relevante nun diario de campo<sup>3</sup>.

Os nenos e nenas obxecto de estudo foron seleccionados en función de dous criterios: o seu perfil lingüístico familiar e a lingua vehicular empregada pola súa titora durante o período de infantil. Cómpre destacar a reducida porcentaxe de alumnado galegofalante neste contexto (urbano), como xa sinalamos noutros estudos (Iglesias Álvarez, 2018) e de acordo cos datos xerais do Instituto Galego de Estatística (2018). De feito, os nenos monolingües iniciais incluídos na mostra son os únicos nos seus respectivos grupos (un en cada clase). En total, participaron oito nenos e nenas, catro do grupo A, cunha titora galegofalante, e catro do grupo B, cunha titora castelanfalante, coas seguintes características (táboa 1)<sup>4</sup>:

GRUPO	LINGUA INICIAL	LINGUA HABITUAL	INPUT LINGÜÍSTICO FAMILIAR
A	Alba	Máis castelán que galego	Máis galego (proxenitores e avós)
	Ana	Máis castelán que galego	Máis castelán (avós maternos: só galego)
	Leo	Máis galego que castelán	Máis galego (só o padrasto cast.)
	Roi	Máis castelán que galego	Máis galego (pai e familia paterna: gal.; nai e familia materna: cast.)
B	Julia	Máis castelán que galego	Máis castelán (pai e avós maternos: só galego)
	Laura	Máis castelán que galego	Nai e familia materna galego; pai e familia paterna: castelán
	Marta	Só castelán	Só castelán
	Noa	Máis castelán que galego	Máis galego (nai e irmáns: máis castelán)

Táboa 1: Resumo das características sociolingüísticas do alumnado.

Mentres cursaban Educación Infantil, foron entrevistados individualmente en tres ocasións (ao principio e final do curso 2015/16 e no curso 2016/17), mediante unha entrevista formada por dúas partes: unha estruturada, na que tiñan que denominar unha serie de imaxes<sup>5</sup>, escollidas en función do currículo (Decreto 330/2009), e unha parte máis espontánea, na que se lles pedía que contasen algo sobre a súa vida cotiá. Levaron a cabo as entrevistas as mesmas profesoras que estaban a realizar as prácticas externas, polo que o nivel de confianza co alumnado era alto, o que reduciu o efecto do denominado paradoxo do observador.

Na terceira fase (4º de EP), para avaliar a competencia do alumnado, utilizáronse dúas probas de escritura e dúas de oralidade, tanto en galego como en castelán, deseñadas a propósito para a investigación, nas que se lle realizaba unha serie de preguntas a partir duns estímulos (anexos I, II e III): fragmentos de obras literarias nas de escritura (*O capitán Aspanitas e o misterio das Burgas* (Caride, 2013) e *El acertijo de la vida* (Alonso, 2011)); visionado dun audio-libro nas de oralidade (“O xastriño valente” para galego e “Pulgarcito” para castelán). As probas orais foron gravadas en audio e transcritas. Deseñáronse catro rúbricas (anexo IV), unha para cada destreza, con catro niveis de gradación, de xeito que todos os ítems avaliábeles están contemplados no currículo de 4º de EP (Decreto 105/2014).

- 3 Queremos deixar constancia do noso agradecemento a Nuria Díaz Guedella e Sonia Rivera Otero, pola súa colaboración na parte empírica da investigación nas dúas primeiras fases. A coautora do artigo, Miriam Zorelle, foi quen realizou o traballo de campo da terceira fase.
- 4 Co fin de garantir o anonimato dos infantes, empregamos os mesmos pseudónimos utilizados por Díaz Guedella (2017), na publicación dos resultados obtidos na primeira fase do estudo, correspondentes ao curso 2015/2016.
- 5 As imaxes correspondían a: amarelo, neno, ollos, vermello, botella de auga, ovella, mazá, can, porco, serpe, man, orella, leite, coello e chuvia.

Por outra parte, dado que a técnica da observación participante só se aplicou no contexto escolar, co fin de acceder aos outros axentes de socialización, na primeira fase distribuíuse un cuestionario entre as familias, no que se recollía información autodeclarada sobre os usos lingüísticos na casa, así como nos ámbitos de lecer (parque, lectura de contos, consumo audiovisual...), ademais dalgunha cuestión actitudinal. Na terceira fase, decidimos realizarlles entrevistas en profundidade aos proxenitores daqueles suxeitos identificados como galegofalantes iniciais, dado que eran os máis susceptibles de introducir cambios na súas prácticas lingüísticas ante a presión castelanizadora do resto de axentes e queríamos preguntar ata que grao as familias eran conscientes e se levaran a cabo algún tipo de intervención lingüística (*management*, segundo o modelo de Spolsky). Trátase de Leo (tanto ao seu pai como á súa nai, porque están separados) e Laura (neste caso só á súa nai).

Ademais, na segunda e terceira fases (cursos 2016/1017 e 2021/2022), ampliouse o obxecto da investigación tamén cara ao profesorado, mediante unha entrevista semi-estruturada, realizada ás dúas titoras de Educación Infantil, á titora do Grupo A de Educación Primaria, que foi a mesma desde 1º ata 4º curso, así como aos dous titores do Grupo B de EP, tanto ao do 1º ciclo (1º e 2º cursos) como ao de 4º curso. En todos os casos, as entrevistas foron gravadas en audio e posteriormente transcritas.

## 4.

### Alumnado

#### 4.1. Educación Infantil

No inicio da súa escolarización (4º de EI), na entrevista inicial realizada a principios do curso, unicamente dous dos oito discentes empregaron o galego na parte espontánea: Leo, que falou totalmente nesta lingua, e Laura, que mesturou o galego e o castelán. O resto dos participantes contestaron totalmente en castelán, a excepción de Alba, que usou tamén o galego, pero en menor medida. No que respecta ao léxico (proba de imaxes), Ana e Roi identificaron todas en castelán, Alba e Leo si recorreron nalgúns casos ao galego, pero de forma minoritaria (5 fronte a 10) e o resto tan só indicaron tres ou dous nomes en galego (Julia e Noa), ou unicamente un (Marta e Laura). Este nivel de uso do galego, no contexto de entrevista, coincide en principio co esperado en función da lingua inicial (declarada nos cuestionarios), xa que son Leo e Laura os únicos monolingües iniciais en galego, aínda que esta última na parte estruturada só utilizou esta lingua nunha ocasión. Nos demais casos, non obstante, non se dan diferenzas entre por exemplo Roi, Ana e Marta, a pesar de que a presenza do galego no ámbito familiar de cada un deles é progresivamente menor, como se pode comprobar na táboa 1 (epígrafe 3).

Sete meses despois, na segunda entrevista de 4º de EI, apreciamos unha evolución diferente entre o grupo A (titora galegofalante) e o grupo B (titora castelanfalante), pero non na medida que esperabamos segundo a nosa hipótese. Efectivamente, no grupo B si podemos corroborar a hipótese, xa que non apreciamos ningún avance con respecto á adquisición do galego, senón incluso un retroceso, pois nesta ocasión tanto na parte estruturada da entrevista como na espontánea os catro participantes utilizaron de forma exclusiva o castelán, incluída Laura (única galegofalante inicial deste grupo). Este retroceso detéctase incluso a nivel léxico, pois as escasas denominacións en galego na entrevista inicial, nesta segunda desapareceron. Cómpre aclarar que a entrevistadora empregou en todo momento o galego, co fin de intentar potenciar o uso deste idioma por parte dos nenos e nenas, sen conseguilo, como acabamos de ver. Máis ben ao contrario, detectou por parte de dúas alumnas (Marta e Laura) estrañamento e resistencia ao uso do galego. Nas súas palabras: "Laura negaba coa cabeza mentres dicía timidamente ante cada imaxe que se lle ensinaba: 'no lo sé...'" (Díaz Guedella, 2017: 100).

Canto ao alumnado do grupo A, a pesar de estar exposto de xeito maioritario ao input en galego por parte dos seus docentes (tanto a titora como os especialistas), tamén observamos un retroceso no caso de Alba, que pasa a empregar case de forma exclusiva o castelán tanto na parte espontánea como na proba de imaxes. O mesmo acontece con Leo, aínda que en menor grao, xa que este neno mantén o galego na parte espontánea pero agora xunto co castelán, alternando ambos idiomas nas respostas. Polo tanto, non se confirma a hipótese segundo a cal a escolarización en galego garantiría o mantemento deste idioma nos galegofalantes familiares. De feito, a profesora de prácticas recolle no seu diaro de campo que este alumno “comezou a cambiar a súa lingua de uso habitual cos seus compañeiros de clase. Hoxe en día comunícase co resto do alumnado empregando unicamente o castelán, así como tamén o fai, na maioría das ocasións, para dirixirse ás mestras”, a pesar de que estas “seguen a empregar tanto con el coma co resto do alumnado o idioma galego” (Díaz Guedella, 2017: 98). Unicamente observamos certo avance en canto ao léxico, sobre todo en contraste co grupo B, pois no A si asistimos a un aumento do galego na parte de identificación das imaxes<sup>6</sup>.

Se analizamos agora a entrevista realizada en 5º de EI, tras case dous cursos de escolarización, os resultados son moi semellantes, aínda que con algunha lixeira variación. Consolídase a escasa competencia en galego do alumnado de familia castelanfalante escolarizado en castelán (grupo B), de xeito que na parte espontánea da entrevista as tres participantes con este perfil empregaron exclusivamente o castelán, con algunha palabra illada en galego como “xogar” ou “debuxos”. Pero aínda máis relevante é constatar a súa incapacidade para nomear as imaxes en galego. A denominación espontánea foi de xeito moi maioritario en castelán, no 100% no caso de Noa, mentres que Julia e Marta só empregaron en dúas ocasións o galego. Cando a entrevistadora as animou a intentar empregar esta lingua, unicamente Marta o fixo na metade dos casos, pois Noa só engadiu dúas e Julia desta vez contestou que non sabía. Fronte a elas, Laura, consonte ao seu perfil sociolingüístico galegofalante, si demostra polo menos competencia léxica, pois xa de forma espontánea empregou o galego case na metade das imaxes e no segundo intento na práctica totalidade (todas menos dúas). Porén, na parte espontánea da entrevista, ao igual que as súas compañeiras, utilizou de xeito case exclusivo o castelán (agás o termo “sempre”). De feito, a través da observación participante, confírmase a reducida presenza do galego nesta aula, tanto por parte da titora como do alumnado, incluída Laura.

Canto ao grupo A, a principal diferenza encontrámola na proba de léxico, xa que neste caso, aínda que de forma espontánea contestan maioritariamente en castelán, no segundo intento Ana e Alba nomean a maioría das imaxes en galego (todas menos unha), e Roi, en cambio, só foi quen de dicir catro. De acordo co seu perfil galegofalante, Leo si emprega case totalmente o galego na entrevista, tanto na parte espontánea como na estruturada (10 imaxes en galego xa no primeiro intento). De feito, a correspondente profesora de prácticas recolle no seu diario de campo que en 5º de EI utiliza o castelán cos demais nenos e nenas da clase, pero recorre ao galego para comunicarse coa súa titora, practicando polo tanto a adaptación ou acomodación lingüística (Giles, Coupland & Coupland, 1991), xa a unha idade moi temperá, con tan só catro anos de idade. Isto supón polo tanto unha importante diferenza con respecto ao suxeito galegofalante inicial do Grupo A (Laura), como acabamos de ver.

En definitiva, o alumnado galegofalante escolarizado cunha titora tamén galegofalante en Educación Infantil si substitúe o galego polo castelán, polo menos na súa relación cos iguais no contexto escolar, o que pon de relevo que nin a lingua familiar nin a vehicular na docencia son suficientes para o mantemento do galego. Non obstante, o uso do galego como lingua vehicular nestes primeiros chanzos educativos si semella imprescin-

6 Para unha análise máis detallada desta primeira fase da investigación, pode consultarse Díaz (2017), aínda que na revisión desta publicación se detectou algún erro na información presentada, con respecto a Marta, que subsanamos para este artigo, a través da consulta directa dos datos.



dible para garantir un mínimo de competencia nesta lingua, que non se dá en cambio cando a escolarización ten lugar de xeito case exclusivo en castelán.

#### 4.2. Educación Primaria

Ao analizarmos as probas de competencia realizadas cando cursaban xa 4º de EP (táboa 2), no grupo A, os catro participantes obteñen a máxima puntuación, ou bastante próxima (só dous ou catro puntos por debaixo), nas catro destrezas receptivas, isto é, comprensión oral e escrita en galego e castelán, coa única excepción de Alba, quen se sitúa na metade (8 puntos de 16) na comprensión oral en galego, a moita distancia polo tanto do valor acadado na proba correspondente de castelán. De feito, é un caso interesante, pois é a que obtén puntuacións máis altas, en xeral, en todas as probas, menos nas orais de lingua galega, tanto na receptiva, como acabamos de indicar, como na produtiva (39/60 en contraste co 54/60 que consegue en castelán), a pesar de que, recordemos, pertence a unha familia con importante presenza do galego. Na mesma liña, o resto de alumnado presenta puntuacións moi semellantes nas destrezas escritas en ambas linguas, tanto na comprensión como na produción, a excepción de Leo, que é o único que acada maior puntuación en galego, con máis de cinco puntos de diferenza: 45 fronte a 38<sup>7</sup>. Porén, no que atinxe á produción oral en galego, si xorden diferenzas importantes, sendo superiores en máis de dez puntos as puntuacións en castelán, excepto no caso de Leo, que tamén obtén un valor máis alto nesta lingua, pero só por catro puntos de diferenza.

No grupo B, nas destrezas receptivas encontramos a mesma situación que no A: os valores son altos, en xeral, oscilando entre 12 e o máximo (16), aínda que encontramos de novo unha excepción. Neste caso trátase de Noa, que tamén obtén un valor baixo na comprensión en galego (10/16), aínda que non tanto como Alba e con menos diferenza con respecto á mesma destreza en castelán (12/16)<sup>8</sup>. Nas competencias produtivas, atopamos maior homoxeneidade neste grupo, pois tanto na escritura como na oralidade son superiores os valores en castelán, por riba de 5 puntos con respecto ao galego na escritura e por riba de dez na oralidade, dándose un caso (Noa) no que a diferenza ascende a máis de 20 puntos en favor do castelán. A única excepción represéntaa Laura (única galegofalante inicial), que obtén unha puntuación lixeiramente superior na produción oral en galego, aínda que só con tres puntos de diferenza con respecto ao castelán (50 fronte a 47).

Observamos polo tanto como, neste nivel educativo, si se confirma a nosa hipótese de partida, xa que o alumnado do Grupo A, escolarizado en galego en EI, obtén mellores resultados que os do grupo B na destreza produtiva escrita en galego, mentres que na oral produtiva (falar) a superioridade do castelán é xeral, pois encontrámola en ambos grupos, coas únicas excepcións dos galegofalantes iniciais: Leo, do grupo A, e, en menor medida, Laura (do grupo B). Como conclusión, no ecuador da Educación Primaria só se equipara a competencia nas dúas linguas oficiais canto ás destrezas receptivas (comprensión lectora e oral), pero non nas produtivas (expresión escrita e oral), destacando que a capacidade para falar en galego é a que presenta maiores carencias, agás no alumnado que ten esta lingua como inicial e familiar.

7 Só consideramos diferenza relevante entre os valores obtidos en cada lingua se supera os cinco puntos.

8 Cómpre aclarar que Julia tamén se sitúa na metade, neste caso na comprensión en castelán, pero o seu caso hai que analízalo con precaución, dado que é unha nena que presenta dislexia.

GRUPO	ESCRITURA				ORALIDADE			
	GALEGO		CASTELÁN		GALEGO		CASTELÁN	
	DESTREZA RECEPTIVA	DESTREZA PRODUTIVA	DESTREZA RECEPTIVA	DESTREZA PRODUTIVA	DESTREZA RECEPTIVA	DESTREZA PRODUTIVA	DESTREZA RECEPTIVA	DESTREZA PRODUTIVA
Alba	16/16	55/64	16/16	57/64	8/16	39/60	16/16	54/60
	<b>Global: 71/80</b>		<b>Global: 73/80</b>		<b>Global: 47/76</b>		<b>Global: 70/76</b>	
Ana	16/16	48/64	12/16	47/64	14/16	41/60	16/16	56/60
	<b>Global: 64/80</b>		<b>Global: 59/80</b>		<b>Global: 55/76</b>		<b>Global: 72/76</b>	
Leo	14/16	45/64	12/16	38/64	14/16	44/60	14/16	48/60
	<b>Global: 59/80</b>		<b>Global: 50/80</b>		<b>Global: 58/76</b>		<b>Global: 62/76</b>	
Roi	16/16	56/64	14/16	54/64	16/16	35/60	16/16	52/60
	<b>Global: 72/80</b>		<b>Global: 68/80</b>		<b>Global: 51/76</b>		<b>Global: 68/76</b>	
Julia	14/16	33/64	8/16	40/64	10/16	29/60	10/16	55/60
	<b>Global: 47/80</b>		<b>Global: 48/80</b>		<b>Global: 39/76</b>		<b>Global: 65/76</b>	
Laura	14/16	49/64	16/16	56/64	14/16	50/60	14/16	47/60
	<b>Global: 63/80</b>		<b>Global: 72/80</b>		<b>Global: 64/76</b>		<b>Global: 61/76</b>	
Marta	14/16	46/64	14/16	51/64	12/16	36/60	12/16	50/60
	<b>Global: 60/80</b>		<b>Global: 65/80</b>		<b>Global: 48/76</b>		<b>Global: 62/76</b>	
Noa	16/16	46/64	12/16	54/64	10/16	34/60	12/16	56/60
	<b>Global: 62/80</b>		<b>Global: 66/80</b>		<b>Global: 44/76</b>		<b>Global: 68/76</b>	

Táboa 2: Resumo das puntuacións obtidas nas probas de competencia lingüística.

## 5.

### Profesorado

#### 5.1. Educación Infantil

A titora do Grupo A xustifica a súa elección do galego como lingua vehicular na súa experiencia, comparada, entre o seu exercicio profesional no ámbito rural e o actual, no urbano. Segundo relata, os escasos nenos e nenas galegofalantes das cidades sempre cambian a súa lingua cara ao castelán, como ocorre de feito no caso de Leo, pero non ocorre á inversa co alumnado castelanfalane no rural. A titora do Grupo B, en cambio, afirma con respecto ao idioma da súa práctica docente: “Falo en castelán porque é o idioma no que me expreso habitualmente”; aínda que coinciden ambas na percepción da realidade sociolingüística do seu centro, cunha escaseza cada vez maior de alumnado galegofalante, ata chegar na actualidade case á desaparición: “Si, si. Eu estou observando desde fai un tempo en que, xa che digo, pero a pasos axigantados. Antes ao mellor no grupo tiñas catro, cinco, tres galegofalantes, agora si atopas un...” (titora B-EI). Porén, ante isto, observamos na titora galegofalante (Grupo A) unha maior conciencia lingüística, ao expresar a súa preocupación polo predomino do castelán en todos os ámbitos nos que se desenvolve o seu alumnado, desde a familia ata a televisión:

1. I os papis destes nenos, xente de trinta, cuarenta anos, non son galegofalantes. Son castelanfalantes a maioría deles. I entón aí é donde está a gran perda. I si esas xeracións son castelanfalantes, os seus fillos vai a ser moi difícil que saian galegofalantes. I os estímulos da tele: pois antes de irme a ver os dibuxos da galega me vou a tv clan i demais historias... i está todo en castelán. Esa é a realidade. (Titora A-EI)

Isto condúcea a sentirse como o principal estímulo en galego para estes nenos e nenas: “Ten que saír un pouco de ti, (...) Porque si nós non o facemos (...) hai que cambiar o noso chip que somos os principais vínculos para estes nenos.” (titora A-EI).

As dúas indican que non tiveron ningún problema coas familias pola lingua que utilizan nas aulas, aínda que a titora do Grupo A si acaba recordando un caso, pero insiste en que foi “unha vez na vida, pero bueno, anecdótica simplemente” e que ademais o resolveu sen problema: “eu deille a explicación pertinente: mira temos dous idiomas e temos que comunicarnos e entendernos nos dous idiomas. I tampouco tiveron máis problema” (titora A-EI).

## 5.2. Educación Primaria

Canto á Educación Primaria, segundo o Decreto vixente (79/2010), como xa indicamos, non deberiamos atopar diferenzas no tratamento outorgado ás linguas. Así, os tres titores do alumnado participante na investigación constatan o seu cumprimento da lei, aínda que se autoidentifican como castelanfalantes iniciais e habituais e sinalan, como consecuencia disto, maior esforzo pola súa parte á hora de empregar o galego:

2. Non podo falar polos meus compañeiros, creo que en xeral somos todos respectuosos coa lexislación nese sentido. Eu o son e sei que hai outros profesores que, non tendo o galego como lingua nai, esfórzanse por usalo na aula. En xeral, estamos concienciados e procuramos cumprilo aínda que ás veces algunhas persoas coma min empregamos o castelán. (Titora A-EP)
3. A ver, hai asignaturas que das en galego e outras dalas en castelán. Pois eu ‘a raja tabla’, porque claro, a min as de castelán éranme máis fáciles, entón: matemáticas en castelán? Perfecto, en castelán. Eu recordo cando quedou así cada asignatura co seu idioma dixen: ‘vale, así está todo estruturado’. (Titora B-1º e 2º EP)
4. Tal e como marca a lei. Nas áreas impartidas en galego comunicámonos en galego e nas áreas marcadas pola lei para impartir en castelán, facémolo en castelán. (Titor B-4º EP)

Porén, chama a atención como o propio profesorado matiza o diferente uso das linguas máis alá do indicado pola lexislación, o que leva a distinguir o uso lingüístico académico, á hora de impartir cada unha das materias, do uso interpersonal co alumnado, en tarefas de xestión e organización da aula, titorías, acompañamento e vixilancia das entradas e saídas, recreos, etc, accións que na Educación Primaria abranguen bastante tempo e ademais son de grande importancia na relación docente-alumnado, sobre todo a nivel afectivo. Así, a titora do grupo A, ao preguntarlle pola lingua que emprega na docencia, aclara: “En asuntos de organización, adoito apoiarme máis no castelán”. E a titora do 1º ciclo do Grupo B explica esta diferenza con máis detalle e recorre, ademais, a motivacións de tipo emocional, para xustificar o seu cambio ao castelán:

5. Bueno, cada asignatura no seu idioma. Pero, cando falo con eles, procuro falar, sempre que podo, en galego. Pero eles sempre me contestan en castelán. Pois chego ao punto de que hai veces, pois cando están tristes ou houbo unha pelexa, que chego a cambiarme ao castelán, porque digo: “Parece que hai aí como un escalón que non chegas, que o idioma é unha barreira”. É algo moi sutil que percibín. Cando alguén está moi triste ou pasou algo moi grave, se eu lle estou falando en galego, é como que non chego. Falta aí unha conexión. E se ti falas en castelán como que chegas aí a esa alma. (Titora B-1º e 2º EP)

Vemos, polo tanto, como estes docentes destacan igualmente o escaso, ou máis ben nulo, uso do galego por parte do seu alumnado, de xeito que, nin sequera nas materias impartidas nesta lingua, os discentes a utilizan de forma espontánea: “nas clases hai que lembrarllas moitas veces que tenten de empregar o galego cando responden ou fan os traballos” (titora A-EP). Insisten en que isto ocorre mesmo con rapaces cuxos pais e nais falan en galego: “o estrano é que os fillos logo non o empregan” (titora A-EP); “incluso nenos que ves que os pais falan en galego, aquí pódelles máis o grupo, i entón eles se adaptan aos compañeiros” (titora B-1º e 2º EP). Como queda patente neste último extracto, atribúen ao grupo de iguais a principal causa e resaltan que esta influencia é maior que a do profesorado, a pesar de que neste nivel educativo este aínda supón un referente para os nenos e nenas:

6. Pesa máis o que falen entre compañeiros que o que fale o profe. Por moito que te admiren! Porque cando son pequenos si que admiran moito aos profes, pero no, no... O que máis cala e marca son os nenos. Home, supoño que algo quedará, porque si te están escoitando a maior parte do tempo falar galego, ten que haber algo que quede... Pero non sei hasta que punto. (Titora B-1º e 2º EP)

O titor de 4º B incide así mesmo na importancia dos compañeiros e compañeiras:

7. E: E no recreo que lingua empregan? / A: No recreo empregan a lingua castelá  
E: Por que cres que falan máis castelán ca galego? / A: Porque no centro a gran maioría do alumnado fala en castelán, porque entendo que fóra do centro se comunican en castelán e porque decidiron comunicarse nesa lingua. Descoñezo se é porque lle resulta máis fácil (entendo que si, pois len, escriben e escoitan moito máis en castelán que en galego). (Titor B-4º EP)

En consecuencia con este escaso uso, os tres titores coinciden en sinalar unha menor competencia en galego nos seus discentes: "En xeral, todos teñen máis dificultades co galego" (titora A-EP), que afecta en moita maior medida, segundo a súa percepción, ás destrezas produtivas, mentres que as receptivas si que as consideran adquiridas, percepción que ratifican os nosos datos, amosados na epígrafe 4.2.:

8. É evidente que lles é máis fácil comunicarse en castelán que en galego. (...) Teñen menos vocabulario, gramática e ortografía en galego que en castelán; logo teñen máis que aprender da lingua galega que da lingua castelá. (Titor B-4º EP)
9. Eles entenden, pero despois non o usan. Digamos que é algo pasivo, pero eles despois non o incorporan ao vocabulario activo. É algo moi lento i... (...) A veces na clase dicimos: "Tempo en galego. Non se pode falar en castelán". Pero como non saben unir... Saben palabras soltas, pero non saben unir nunha frase... Non ten continuidade esto, sabes? É difícil que fagan unha frase ou dúas seguidas. (Titora B-1º e 2º EP)

Polo tanto, a conclusión á que chega a titora do grupo B (1º e 2º EP) é: "Aquí no cole o que máis se dá, polo menos comigo, é: eu falo en galego e eles me contestan en castelán. Eso é o máis habitual"; "eu vexo que, fale no que fale, eles me contestan en castelán, eh. Non hai forma", destacando, como facía tamén a titora de EI do Grupo A, o contraste urbano-rural: "Eu vexo este [colexio] aplastante en castelán, si... (...) no rural é ao revés: había que facer un esforzo por falar castelán. Mira, era tremendo. Son á inversa un do outro" (titora B-1º e 2º EP).

## 6.

### Familias

Tanto no caso de Leo coma no de Laura (os dous galegofalantes iniciais da nosa mostra), as súas familias indican que na casa seguen a empregar o galego, aínda que son conscientes do cambio de lingua levado a cabo polos seus fillos fóra deste ámbito: "cos nenos da clase fala castelán" (nai Leo) "cando vai ao parque cos amigos, ou cando sae de clases..." (pai Leo). Constatan, como facía xa a titora de EI, que practican a acomodación lingüística: "Il, ao falarlle en castelán, il cámbiase." (pai Leo); "cos nenos do pueblo; con algúns fala galego e con outros o castelán. Depende de como lle falen eles..." (nai Leo). Isto non provocou un cambio nos usos lingüísticos dos proxenitores, senón que estes continúan instalados no monolingüismo en galego cos seus descendentes: "A ver, eu a el, ao meu fillo, sempre me dirijo en gallego, sempre, desde que naceu" (nai Leo). "Eu seguínlle falando gallego igual (...) como sempre" (nai Laura).

A nai de Leo destaca, ademais, un cambio, en proceso, no seu fillo canto á actitude cara á lingua, cambio que ela atribúe ao grupo de iguais: “Eu creo que o neno é máis a nivel do que se rodea aquí. Porque todos os da clase e os seus amigos falan todo castellano; todos.”

10. el agora dime: “Mamá, diante dos nenos fala castellano, non me fales galego”. Como que ten un pouco de vergonza cando nos atopamos outra xente, amigos seus... [...] Agora é como que está nunha etapa de transición, de neno a pre-adolescente, supoño, e xa empezan as vergonzas... (...) Incluso agora se vamos a algunha tenda, a mirar algo de roupa, ou tal, dime: “Jo, mamá, fala castellano, que me dá vergonza que fales galego”. E eu entón dígolle: “Mira, Leo, eu non vou cambiar por ti. Sempre falei o mesmo”. Pero si que lle dá vergonza, si... (Nai Leo)

Esta actitude de rexeitamento cara ao galego tamén a detectou Nandi (2019: 90; Monteagudo, Loreda, Vázquez-Grandío & Nandi, 2021: 64) nunha nena pertencente a unha familia que leva a cabo unha política lingüística claramente pro-galego<sup>9</sup>. No noso caso, en cambio, estas prácticas lingüísticas tan claras de instalación no galego non se relacionan, como cabería esperar, cunha xestión e ideoloxía pro-galego. É paradigmático neste sentido o posicionamento da nai de Laura, quen conforma unha parella lingüisticamente mixta e afirma que tanto ela como o seu marido (castelanfalante) consideran de maior importancia a aprendizaxe do castelán, en detrimento do galego, co argumento do seu maior capital económico, no sentido de Bourdieu (1985). Nas súas propias palabras: “a ver eu falo galego e o meu marido fala o castellano siempre. Entonces a ver, creemos que o castellano abre máis portas que o galego, porque ao final o galego... Si, é algo que fai falta que sepa a nena, o galego, pero que abre moitas máis portas o castellano, a verdad” (nai Laura). Este argumento xa o documentamos a principios de século (Iglesias Álvarez, 2002: 233, 237) e, despois de máis de vinte anos, comprobamos como continúa vivo en parte da poboación. Ademais, a nai de Laura reforza o seu posicionamento a través da comparación consigo mesma, pois ela sente que non ten suficiente competencia en castelán e non quere que á súa filla lle ocorra o mesmo:

11. o castellano a min cóstame moito falalo. E por eso quero que a nena sepa falar ben o castellano, porque o día de mañá, se vai por aí fóra ou calquera cousa, sempre lle abre moitas máis portas que o gallego. (...) I o castellano enténdete todo o mundo; vaias onde vaias vante entender. E co galego... pois non. (Nai Laura)

Nesta comparación non é consciente do cambio contextual co paso das xeracións e, polo tanto, das circunstancias actuais facilitadoras da aprendizaxe do castelán para a infancia e mocidade, como de feito destacaron os propios docentes desta investigación e corroboran os nosos datos.

A nai de Leo, pola súa parte, aínda que non infravalora o galego de forma tan explícita, tampouco amosa preocupación polo abandono da lingua por parte do seu fillo (“A min dáme igual! Que fale o que queira”), o que contrasta ademais co seu interese en que aprenda o inglés. En consecuencia, non contempla intervir en absoluto no mantemento do galego, máis alá da súa propia práctica monolingüe, pero si leva a cabo algunha acción de xestión lingüística cara á lingua estranxeira, comportamento rexistrado xa noutros estudos (Iglesias & Acuña, 2022: 252).

12. É máis, desde pequeniño, tamén o estou levando a inglés. Creo que é unha lingua que tes que aprender a falar para o día de mañá para desenvolverte polo mundo, porque se fala en mogollón de sitios. Entonces... Cantos máis idiomas aprenda, por min estupendo. Pero bueno, eu sempre lle falei galego e seguireillo falando. É absurdo que desde neno lle falase galego e agora lle empece a falar en castelán. Eu para eso son... (Nai Leo)

9 Seguimos nesta distinción entre prácticas, ideoloxía e xestión o modelo teórico de Spolsky (2021).

En contraste con isto, o pai de Leo é o único dos tres proxenitores que si realiza algún tipo de xestión co fin de evitar que o seu fillo abandone a lingua inicial (“ata un día fun precisamente falar do tema coa profesora del”), reclamando por parte do profesorado o uso do galego co seu fillo nas interaccións persoais, de acordo coa distinción sinalada antes entre este tipo de comunicación docente e a estritamente académica:

13. o profesorado, que non se dirixe a el en galego fóra das asignaturas que se deben dar en galego obrigatoriamente. Para falar con el de calquera tema, fóra desas asignaturas, simplemente cando lle pide de ir ao baño... fálanlle en castelán aí a el (...) nunha conversación informal, fóra do que é o temario. (Pai de Leo)

De acordo con isto, atribúe o principal motivo do cambio lingüístico do seu fillo á escola, tanto ao profesorado como ao grupo de iguais. “E: Vale. Para ti, en definitiva, o principal motivo desde cambio foi o cole logo? / Pai Leo: Creo no, estou seguro. Refiémome ao profesorado, aos compañeiros de clase...”. En consecuencia, ante a pregunta de se lle gustaría que o fillo recibise máis clases en galego, a súa resposta é contundente: “Por suposto”. E se tivese que escoller entre o aumento da docencia en inglés ou en galego, decántase por esta última, nunha clara actitude pro-galego (lembramos como a nai, en cambio, prioriza a aprendizaxe do inglés), que basea na súa importancia identitaria: “O noso é importante. É a nosa identidade”. Non obstante, resulta sorprendente que esta actitude non se traduce nunha crítica á lei vixente, senón que, na súa opinión, o problema radica só no seu incumprimento: “sin culpabilizar nin... Supoño que non se cumpre. Si se cumprira estaría ben”. Esta interiorización da política lingüística desde arriba contrasta coa visión máis crítica que atopa Nandi (2019) nas familias do seu estudo, que non podemos esquecer que están seleccionadas precisamente pola súa xestión, ideoloxía e conduta pro-galego.

No noso caso, a pesar da que este proxenitor si valora o galego como primeira lingua para o seu fillo, ademais de asumir a lexislación nunha clara influencia top-down, tampouco contempla levar a cabo algún intento de xestión lingüística fóra do ámbito familiar, reproducindo o discurso que interpreta como “imposición” as medidas en favor do galego, non aceptadas aquí nin sequera a nivel individual:

14. E: E intentaches evitar dalgunha maneira ese progresivo abandono do galego de portas para fóra ou non?  
Pai de Leo: No, no, no. Bueno, eu dígolle que o galego é perfectamente válido para andar por aí, pero *non trato de impoñerllo* nin nada, se non... (Pai de Leo).

## 7.

### Conclusións

Os nosos resultados, que será necesario ampliar e reforzar en futuros estudos, poñen en evidencia a escasa competencia bilingüe acadada polo alumnado castelanfalante dun contorno urbano, polo menos ata o ecuador da Educación Primaria (4º curso), o que nos permite concluír que o reparto igualitario das linguas por materias, tal como establece o Decreto do plurilingüismo, resulta insuficiente para a aprendizaxe produtiva do galego, de forma máis acentuada na destreza oral, que é ademais a fundamental para avanzarmos na normalización lingüística na liña do aumento de falantes. Polo tanto, o Decreto vixente non semella que estea a preparar o alumnado castelanfalante para a consecución do artigo 14.3. da Lei de Normalización Lingüística, artigo no que o propio Decreto se basea e que xa citamos anteriormente.

Pero ademais, temos que rexeitar unha das nosas hipóteses de partida, pois asistimos a un importante abandono do uso do galego nos escasos nenos e nenas galegofalantes familiares, incluso nos escolarizados en Infantil nesta lingua (grupo A). En consecuencia, debemos atribuír esta castelanización a outros axentes de socialización, como o grupo de iguais ou os medios de comunicación audiovisuais, de acordo coa información

transmitida polas familias a través do cuestionario. Así, crianzas como Leo e Alba, a pesar de pertencer a familias galegofalantes e estar escolarizadas durante os tres cursos de Educación Infantil cunha titora que tamén utiliza esta lingua como vehicular de xeito exclusivo, presentan un alto grao de castelanización, maior aínda no caso de Alba. Isto apunta na dirección que sinalabamos ao principio de superar a tradicional distinción entre axentes de socialización primarios e secundarios, ademais de considerar a axentividade das propias crianzas, pois comprobamos cada vez máis a grande influencia do grupo de iguais, xa constatada noutros estudos (Smith-Christmas, 2016; Caldas & Caron-Caldas, 2000).

Canto á competencia, si confirmamos a hipótese segundo a cal o alumnado procedente de familias galegofalantes acada en maior medida o bilingüismo, xa que adquire a lingua dominante polos demais axentes. Ademais, a competencia en galego aumenta se o galego familiar se combina coa escolarización nesta lingua (caso de Leo). En definitiva, na liña de autoras como Kasares (2017), o noso estudo confirma que nos procesos de adquisición e uso das linguas minorizadas é necesaria a participación de diversos axentes.

Polo tanto, consideramos necesario reformular o papel non só da escola (ensino regrado), senón tamén da familia, no proceso de socialización lingüística, no sentido de que, na Galicia actual, a educación en galego no ámbito do fogar e na escola resulta imprescindible pero non parece garantir a instalación na lingua minorizada. En consecuencia, non se pode facer recaer nas familias toda a responsabilidade da ruptura do proceso de transmisión lingüística interxeracional, xa que, por unha parte, o uso da lingua hoxe en día depende de moitos outros axentes e, por outra, moitas familias o que fan é reproducir as prácticas e ideoloxías lingüísticas transmitidas desde arriba, de xeito que non se lles ofrece un argumentario novo en favor do galego nin unha imaxe social renovada desta lingua, o que provoca o mantemento e incluso rexurdir dos tradicionais prexuízos lingüísticos.

## Referencias bibliográficas

Alonso, Ana (2011). *El acertijo de la vida*. Madrid: Anaya.

Balea-Fernández, Francisco J. (2021). "El cambio de la socialización primaria y secundaria a la socialización virtual", *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología*, 2, 81-92. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2211>.

Bayley, R. & Schecter, S. R. (2003). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters.

Berger, Peter L. & Luckman, Thomas (2008). *La construcción social e la realidad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.

Caldas, Stephen J. & Caron-Caldas, Suzanne (2000). "The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study", *Journal of Applied Psycholinguistics*, 21(3), 365-381.

Caride, Ramón (2023). *O Capitán Aspanitas e o misterio das Burgas*. Vigo: Edicións Xerais.

Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia (2010). *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 25 de maio de 2010, 9242 a 9247. Disponible en [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/advertisement/2010/05/25/20100525\\_decreto\\_pluringuismo.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_pluringuismo.pdf)

Díaz Guedella, Nuria (2017). "A influencia do ensino no proceso de adquisición lingüística". *Cumieira*, 2, 85-104.

García Yanes, Jose Manuel (2011). "A experiencia das liñas de galego no CEIP «Emilia Pardo Bazán» da Coruña". En Silva Valdivia, Bieito, Rodríguez Rodríguez, Xesús & Vaquero Quintela, Isabel (coords.), *Actas das II Xornadas «Educación e linguas en Galicia: A planificación para a normalización lingüística nos centros de ensino non universitarios»*, 45-52. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Giles, Howard, Justine Coupland & Coupland, Nikolas (1991). "Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequences". En Giles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (eds.), *Contexts of Accommodation*, 1-68. Cambridge: Cambridge University Press.

Gradín, Mario (2020). "Análise comparativa dos dous últimos decretos de distribución de linguas no ensino galego", *Estudos de lingüística galega*, 12, 31-65. DOI: <https://doi.org/10.15304/elg.12.5747>.

IGE (2018). Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego. Disponible en [https://www.ige.eu/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004](https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004) (Consultado en 06.11.2023).

Iglesias Álvarez, Ana (2002). *Falar galego: «no veo por qué?»*. Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia. Vigo: Xerais.



Iglesias Álvarez, Ana (2017). "Programas de inmersión, mantemento e submersión das linguas en Galicia ", *Revista Galega de Educación*, 69, 50-57.

Iglesias Álvarez, Ana (2018). "A adquisición da competencia bilingüe no alumnado de educación infantil en Galicia". En Marta Díaz, Gael Vaamonde, Ana Varela, M.a Carmen Cabeza, José M. García-Miguel & Fernando Ramallo (eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, 459-466. Vigo: Universidade de Vigo.

Iglesias Álvarez, Ana & Acuña, Virginia (2022). "A los niños se les habla en castellano'. Política lingüística familiar en Galicia: habitus o intervención", *Revista española de lingüística aplicada*, 35:1, 236-264. DOI: <https://doi.org/10.1075/resla.20011.igl>.

Kasares, Paula (2017). "La transmisión lingüística intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco", *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133-147.

King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). "Family language policy", *Language and Linguistics Compass*, 2, 907-922. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x>

Loredo Gutiérrez, Xaquín & Silva Valdivia, Bieito (2020). *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da eso*. A Coruña: Real Academia Galega. DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.372>.

Monteagudo Romero, Henrique, Loredo Gutiérrez, Xaquín, Gómez Martínez, Lidia & Vázquez-Grandío, Gabino S. (2021). *Mapa sociolingüístico escolar de Ames*. A Coruña: Real Academia Galega. DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.380>

Monteagudo Romero, Henrique, Loredo Gutiérrez, Xaquín, Vázquez-Grandío, Gabino S. & Nandi, Anik (2021). *Prácticas lingüísticas na infancia. A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización*. A Coruña: Real Academia Galega. DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.389>.

Nandi, Anik (2019). "Política lingüística familiar: O papel dos proxenitores pro-galego na transmisión interxeracional", *Estudos de lingüística galega*, 11, 77-101. DOI: <https://doi.org/10.15304/elg.11.5064>.

Ochs, Elinor (1986). "Introduction". En Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (eds.), *Language Socialization Across Cultures*, 1-13. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2012). "The theory of language socialization". En Durant, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (eds.), *The Handbook of Language Socialization*, 1-21. Wiley-Blackwell.

Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía. Alcance, técnicas y ética*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor.

Rodríguez Pascual, Iván & Menéndez Álvarez-Dardet, Susana (2003). "El reto de las nuevas realidades familiares", *Portularia*, 3, 9-32.

Simkin, Hugo & Becerra, Gastón (2013). "El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial", *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 47, 119-142.

Smith-Christmas, Cassie (2016). *Family language policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. Hampshire-New York: Palgrave Macmillan.

Spolsky, Bernard (2021). *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Villamor Varela, Amelia & Oubiña Millán, Dolores (2011). "A experiencia das liñas de galego no EEI da Pastora, Cambados". En Silva Valdivia, Bieito, Rodríguez Rodríguez, Xesús & Vaquero Quintela, Isabel (coords.), *Actas das II Xornadas «Educación e linguas en Galicia: A planificación para a normalización lingüística nos centros de ensino non universitarios»*, 65-74. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Xunta de Galicia (2022). *Rapaciñ@s dixitais*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Dispoñible en <https://www.osimga.gal/gl/informes/rapacins-dixitais> (Consultado en 06.11.2023).

Anexos

Anexo I. Probas de competencia escrita dirixida ao alumnado de 4º EP

### ¿TE ATREVES A IMAGINAR?

Lee con atención el siguiente texto. Se trata de un fragmento de una novela. Después veremos si lo has comprendido todo a la perfección... ¡Te enfrentará a un pequeño reto! ¿Preparado/a? ¡Adelante!

#### La isla del Coral

Esa misma tarde, el Barracuda zarpa hacia los mares del Sur. Es la primera travesía de los alumnos de la escuela pirata, y todos están muy excitados. Se pasan el día en la cubierta del barco, contemplando las olas y dejándose acariciar por el viento cargado de salitre. Por las noches, duermen en sus camarotes mecidos por el ruido del mar.

Por fin, después de muchos días de navegación, llegan a la isla del Coral. La isla parece una gran montaña verde ribeteada de playas doradas. La playa de las Algas es una de las más grandes. Detrás de la arena, se ve un alto acantilado de roca blanca salpicada de oscuros agujeros.

—Por suerte, el atlas de las islas desiertas trae un mapa bastante detallado de todas esas cuevas —dice el capitán—. Tienen nombres de animales marinos... Una de ellas debe de ser la que buscamos. A ver, ¿qué es lo que decía el acerjio?

Sin esperar a que nadie le respondiera, se saca del bolsillo de su chaleco el arrugado pergamino del capitán Malaespina y lee en voz alta:

EL SIGUIENTE LUGAR QUE DEBES EXPLORAR TIENE EL NOMBRE DE UN SER BASTANTE PECULIAR: CAMINA DE LADO, SUS PATAS SON DIEZ, Y VIVE EN EL MAR PERO NO ES UN PEZ.

Abraham, el cocinero, que ha subido a cubierta a pelar patatas, se pone en pie de un salto, dejando caer al suelo el cuchillo y las patatas.

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

### RETO 1: COMPRENDO

Ahora debes demostrar cuánto has comprendido de esta historia respondiendo las siguientes preguntas:

- 1 ¿Qué es exactamente el Barracuda y qué es lo que va buscando?
- 2 ¿Por qué están emocionados los alumnos de la escuela pirata?
- 3 ¿Cómo descubren el nombre de la cueva?

### RETO 2: IMAGINO

¡Es la hora de imaginar! Después de lo que has leído, ¿qué te gustaría que pasase en la isla del Coral? Inventa una continuación o final para la historia:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### DEIXA VOAR A TÚA IMAXINACIÓN!

Le con atención o seguinte texto. Trátase dun fragmento dunha obra. Despois veremos se o comprendiches todo á perfección... Enfrontaraste a un pequeno reto! Preparado/a? Adiante!

#### O misterio das Burgas

Cando nos saudamos, acordamos ir cara ao río sen tardanza, pola rúa do Progreso, así que nos metemos polas Burgas. E foi daquela cando comezou a aventura. Que pasou logo, díredes? Mirade, sei que non mo ideis crer. Nós mesmos quedamos pampas, pero foi tal como volo conte: cando íamos á altura da Burga de Abaixo —na que a aquela hora, aínda sendo tan cedo, non se vía a ninguén, cousa sorprendente— todos os seus canos, os tres á xunta, pararon de botar auga.

Non o crederedes, pero nun instante deíxou de saír a auga en todas as burgas. O chorro da auga cortouse de todo, tanto o da Burga de Arriba como a de Abaixo. Mesmo se deíxou de escoitar o motor da piscina que está no medio das dúas. Foi só un instante, visto e non visto. Tan rápido que non nos deu tempo a reaccionar. Desequía, todo volveu á normalidade.

—Vistes o que eu? —preguntou Martiño—. Hai un instante non saía auga, nin unha pinga. Ou imaxineiro?

—Non imaxinaches tal —dixemos—, que nós tamén o vimos.

—Eu non vin nada —dixo Raia, que foi a única que andaba distraída.

—E como o habías ver? Se te estabas a mirar no espello de man, ese que sempre vai contigo.

Porque Raia se mira no espello cada pouco, sabedes? Pero ao caso: nunca quítra viramos. E aínda nos custaba crelo, por máis que acababamos de comprobalo cos nosos propios ollos...

Aínda non recuperados da impresión, e sen acabar de entender o que viramos, os catro seguimos camiño cara ao río, pola rúa de Progreso. Pero cando íamos pola praza do Bispo Cesáreo advertimos algo sospeitoso. An comboio non dos devamos conta, máis algúen nos vivíaba. Un home alto tapado coa carapacha dun cikiñal gris e cunhas lentes de sol vilita tras de nós.

Nome: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

### RETO 1: COMPRENDO

Agora debes demostrar canto comprendiches da historia respondendo as seguintes cuestións:

- 1 Que feito extraño presenciaron os rapaces ao pasar polas Burgas?
- 2 Quen do grupo non se decatou do ocorrido? Por que?
- 3 Que personaxe aparece ao final da lectura? Como vai vestido? Que fai?

### RETO 2: IMAXINO

É o momento de deixar voar a imaxinación! Despois do que liches, que che gustaría que pasase ou que imaxinas que ocorre? Inventa unha continuación para a historia:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo II. Proba de competencia oral en lingua galega destinada ao alumnado de 4º EP**

Para acceder ao audio-conto (YouTube), premer [aquí](#).

**Preguntas de comprensión oral:**

1. Sabías o que era un xastre antes de ler este conto? (E agora sábelo?) Poderíasmo explicar coas túas palabras?
2. Saberías explicarme que é o marmelo?
3. O xastre comproulle marmelada á señora que a vendía pola rúa, pero que lle pasou na casa con el? Por que foi valente?
4. Que fixo para que todo o mundo coñecese a súa fazaña?
5. Que lle pasou ao xastre cando o xigante que se atopou no monte viu o seu cinto?
6. Quen era máis intelixente, o xastre ou o xigante? E por que? Que facían?
7. Cando abandonou ao xigante no bosque, o xastre chegou a un pazo. Quen lle propuxo algo alí? Que lle propuxo e cales eran as condicións?
8. Pódesme contar que fixo o xastre para conseguir acabar cos xigantes?
9. O rei cumpriu a súa promesa á primeira? Por que? Que lle pediu ao xastre despois? Conseguiu?
10. Que terceira cousa lle esixiu o rei ao xastre para poder casar coa súa filla? Conseguiu?
11. Como remata o conto? Remata ben, cun final feliz, ou non? Por que?

**Anexo III. Proba de competencia oral en lingua castelá destinada ao alumnado de 4º EP**

Para acceder ao audio-conto (YouTube), premer [aquí](#).

**Preguntas de comprensión oral:**

1. ¿Quién es el protagonista del cuento que acabamos de ver? ¿Cuál es su nombre y por qué le llamaban así? ¿Qué le pasaba al comer?
2. ¿Dónde vivía Pulgarcito y con quién?
3. ¿Cómo era su familia?
4. ¿Qué quiso hacer Pulgarcito un día cuando su padre iba en busca de leña al bosque?
5. ¿Con quién se encontraron en el bosque (-¿qué es un forastero?-) y qué pasó con estos personajes? ¿Qué le propusieron al padre de Pulgarcito? ¿Qué querían conseguir con eso?
6. ¿Consiguieron hacer trato los forasteros con el padre de Pulgarcito? ¿Cómo? ¿Qué se le ocurrió al niño?
7. Una vez que iba con los forasteros, ¿cómo trató Pulgarcito de convencerlos para poder escapar de ellos? ¿Qué hizo para lograrlo?
8. Una vez se deshizo de los forasteros, ¿qué aventuras vivió Pulgarcito hasta llegar a su casa?
9. Una vez llegó a la casa de Pulgarcito, el lobo comió mucho y se quedó dormido. ¿Cómo consiguió el diminuto niño salir de su estómago?
10. ¿Cómo acaba este cuento? ¿Tiene un final feliz?
11. Por lo que has visto, ¿crees que Pulgarcito es astuto o ingenuo? ¿Por qué? Ponme ejemplos basados en las aventuras que vivió.

**Anexo IV. Rúbricas para a avaliación da competencia. Alumnado de 4º EP**

Existen catro niveis de gradación para cada ítem avaliabile: mal, regular, ben e moi ben, aos que lles corresponden, respectivamente, as seguintes puntuacións: 2, 4, 6 e 8 puntos. Cómpre resaltar que, nas rúbricas das probas escritas (tanto para galego como castelán), nos catro ítems referidos á ortografía, ditas puntuacións reducíronse á metade.

A) Rúbrica utilizada para avaliar a competencia lingüística escrita (comprensión e produción). Puntuación máxima: 80 puntos.

Destreza RECEPTIVA (puntuación máxima: 16 puntos):

Coñecemento do vocabulario presente na historia.

Comprensión do argumento da historia lida.

Destreza PRODUTIVA (puntuación máxima: 64 puntos):

Ortografía: erros de omisión/confusión de letras -(h, b/v, c/z, s/x...)-, acentuación, maiúsculas e signos de puntuación.

Cohesión: uso de conectores e repetición de palabras.

Coherencia.

Gramática: perífrases, contraccións, pronomes, tempos verbais, concordancia, separación/unión de palabras...

Uso de galeguismos, en castelán. / Uso de castelanismos, en galego.

Uso de dialectalismos.

B) Rúbrica utilizada para avaliar a competencia lingüística oral (comprensión e produción). Puntuación máxima: 76 puntos.

Destreza RECEPTIVA (puntuación máxima: 16 puntos):

Coñecemento do vocabulario presente no conto.

Comprensión do argumento do conto.

Destreza PRODUTIVA (puntuación máxima a acadar: 60 puntos):

Adaptación á lingua da proba.

Uso de castelanismos, en galego. / Uso de galeguismos, en castelán.

Uso de dialectalismos.

Coherencia.

Cohesión: uso de conectores e repetición de palabras.

Gramática: uso de perífrases, contraccións, pronomes, tempos verbais, concordancia...

Fluidez\* (neste ítem asignamos 1 punto para o nivel "mal" e 4 no caso de estar "moi ben").



<https://revistas.udc.es/index.php/rgf>

## Edita

Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña,  
co patrocinio de ILLA (Grupo de Investigación Lingüística  
e Literaria Galega)

### Dirección

Teresa López, Universidade da Coruña (España)  
Xosé Manuel Sánchez Rei, Universidade da Coruña (España)

### Secretaría

Diego Rivadulla Costa, Universidade da Coruña (España)

### Consello de Redacción

Ana Bela Simões de Almeida, University of Liverpool (Reino Unido)  
Pere Comellas Casanova, Universitat de Barcelona (España)  
Iolanda Galanes, Universidade de Vigo (España)  
Leticia Eirín García, Universidade da Coruña (España)  
Carlinda Fragale Pate Núñez, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Brasil)  
Xavier Varela Barreiro, Universidade de Santiago de Compostela (España)  
Xaquín Núñez Sabarís, Universidade do Minho (Portugal)

### Comité asesor

Ana Acuña, Universidade de Vigo (España)  
Olga Castro, University of Warwick (Reino Unido)  
Regina Dalcastagnè, Universidade de Brasília (Brasil)  
Manuel Fernández Ferreiro, Universidade da Coruña (España)  
Roberto Francavilla, Università degli studi di Genova (Italia)  
Ana Garrido, Uniwersytet Warszawski (Polonia)  
José Luiz Fiorin, Universidade de São Paulo (Brasil)  
Xoán Luís López Viñas, Universidade da Coruña (España)  
Xoán Carlos Lagares, Universidade Federal Fluminense de Niterói (Brasil)  
Sandra Pérez López, Universidade de Brasília (Brasil)  
María Olinda Rodrigues Santana, Universidade de Trás-Os-Montes  
e Alto Douro (Portugal)

### Comité científico

Silvia Bermúdez, University of California, Santa Barbara (Estados Unidos)  
Evanildo Bechara, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)  
Ângela Correia, Universidade de Lisboa (Portugal)  
Carme Fernández Pérez-Sanjulián, Universidade da Coruña (España)  
Manuel Ferreiro, Universidade da Coruña (España)  
Maria Filipowicz, Uniwersytet Jagiellonski (Polonia)  
Xosé Ramón Freixeiro Mato, Universidade da Coruña (España)  
María Pilar García Negro, Universidade da Coruña (España)  
Helena González Fernández, Universidade de Barcelona (España)  
Xavier Gómez Guinovart, Universidade de Vigo (España)  
Pär Larson, CNR - Opera del Vocabolario Italiano, Florencia (Italia)  
Ana Maria Martins, Universidade de Lisboa (Portugal)  
Kathleen March, University of Maine (Estados Unidos)  
María Aldina Marques, Universidade do Minho (Portugal)  
Inocência Mata, Universidade de Lisboa (Portugal)  
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid (España)  
Andrés Pociña, Universidade de Granada (España)  
Eunice Ribeiro, Universidade do Minho (Portugal)  
José Luís Rodríguez, Universidade de Santiago de Compostela (España)  
Marta Segarra, CNRS (Franza) / Universitat de Barcelona (España)  
Sebastià Serrano, Universitat de Barcelona (España)  
Ataliba T. de Castilho, Universidade de São Paulo (Brasil)  
Telmo Verdelho, Universidade de Aveiro (Portugal)  
Mário Vilela, Universidade do Porto (Portugal)  
Roger Wright, University of Liverpool (Reino Unido)

### Cadro de honra

Álvaro Porto Dapena (1940-2018), Universidade da Coruña (España)  
José Luis Pensado (1924-2000), Universidade de Salamanca (España)  
Rafael Lluís Ninyoles (1943-2019), Conselleria de Educació i Ciència,  
Generalitat Valenciana (España)



Depósito legal/ C584/2000  
ISSN/ 1576-2661  
ISSN-e 2444-9121  
Deseño/ Novagarda