

A DIDÁCTICA DA DIMENSIÓN ORAL NA ÁREA DE LINGUA GALEGA NO ENSINO SECUNDARIO: ALGUNHAS ORIENTACIÓNS

Xosé Ramón Fernández Vázquez
IES de Arzúa

RESUMO

A problemática da dimensión oral na ensinanza das linguas adoita ser moi complexa e con frecuencia acaba por dar lugar ó seu bandono nas aulas. Neste artigo preténdese dar unha visión xeral de dita problemática indagando nas súas causas dende o punto de vista do profesorado, en función da teoría lingüística do “enfoque comunicativo”, plantexando unha diagnose da situación actual nos centros escolares de Galicia a partir da situación da súa lingua autóctona e facendo algunhas propostas para un futuro innovador neste eido.

Palabras clave: Lingua oral – Centros de ensino secundario – Galicia – Enfoque comunicativo

ABSTRACT

The trouble with the oral scope in language teaching is usually very complex and generally results in it being abandoned in lessons. The aim of this article is to give a general outlook of this troublesome situation, by peering into the causes from the teachers' point of view, according to lagage theory of a communicative focus, thus obtaining an up-to-date diagnosis in galician Schools, based on their mother-tongue and making some proposals for an innovatory future this field.

Keywords: Oral language – Secondary school- Galicia – Communicative focus

“Silencio! Isto é unha clase de lingua!”

(O profesorado berrando as súas angurias ante a oralidade descontrolada)

É frecuente que o persoal docente/educador constata reiteradamente a existencia de considerables dificultades no alumnado –dun xeito especial ó longo das etapas de ensinanza obrigatoria- para se expresar oralmente de modo correcto de acordo coas esixencias do contexto comunicativo e da vertebración dos contidos a transmitir. Xeralmente o propio alumnado posúe determinada autoconciencia en relación ás súas limitacións ante os requisitos esixidos por un intercambio oral de calidade que apareza validamente asimilado a patróns de referencia.

Tamén é certo que nos momentos presentes resulta aínda moi usual o atoparse cunha situación -que en boa medida ven directamente herdada da institución escolar máis tradicional- caracterizada por unha escasa atención didáctica, dentro dos procesos de ensino e aprendizaxe, a aqueles aspectos directamente relacionados coa dimensión oral da praxe lingüística (lectura en voz alta, resumo oral, argumentación, debate e discusión, exposición oral secuenciada, etc.), mentres que é doado percibir

a existencia dunha acción didáctica orientada dun xeito marcadamente preferencial, cando non de modo exclusivista, hacia o ámbito da escrita e centrada polo tanto nos procesos de comprensión (lectura) e expresión (escritura) (Rosales, 1987; Reyzábal, 1999; Lomas et al., 2004)

A este respecto no noso marco contextual inmediato –a Comunidade Autónoma de Galicia– o plantexamento dunha acción didáctica eficaz que pretenda atender ós aspectos da oralidade dentro do ámbito das aprendizaxes lingüísticas vernáculas aparece definida, ademais de pola situación xeral citada, por outras marcas configuradoras que están en relación coa realidade de base da lingua galega como lingua minoritaria no complexísimo contexto dun estado plurilingüe no que a relación de contacto e oposición de ámbalas linguas atopa etioloxía e definición ó abeiro de parámetros socioeconómicos.

Ó longo deste artigo trataremos de aportar algunhas reflexións sobre a natureza e os procesos de ensino-aprendizaxe que median a dimensión oral da lingua no ensino secundario. Centramos estas reflexións na etapa da ESO porque é precisamente nese período cando a adquisición de contidos lingüísticos se fai máis ampla e profunda acadando un elevado desenvolvemento funcional e superando relativamente o seu anterior carácter meramente instrumental.

Partiremos inicialmente dunha breve descrición xeral do significado da oralidade ó longo dos diversos paradigmas historicamente conductores da ensinanza lingüística que nos introduzan nunha reflexión de tipo diacrónico en relación á incorporación da oralidade ó ensino formalizado. Pasaremos despois a realizar unha someira descrición da súa situación actual nos nosos centros de ensino secundario. Tocaremos brevemente algúns aspectos relacionados con factores de tipo sociolingüístico que explican e matizan a problemática da dimensión oral nas aulas de ensino secundario no contexto de Galicia. Por último presentamos algúns principios para a actuación e a práctica para acadar un axeitado e eficaz modelo de aproximación ó desenvolvemento da oralidade nos nosos institutos.

A ORALIDADE NO EIDO DO ENSINO DA LINGUA: EVOLUCIÓN DOS ENFOQUES

Obviamente a tipoloxía e a categorización dos coñecementos abordados na clase de lingua e as actividades que os desenvolven están en íntima relación coa concepción e cos modelos teóricos nos que o ensino da lingua enraíza (Cros, 2002). Así dende unha perspectiva próxima, ó longo da década dos anos sesenta e dos primeiros setenta do pasado século, ditos postulados teóricos apareceron cinguidos a unha perspectiva claramente tradicional profundamente asentada sobre contidos e prácticas de índole especificamente gramatical onde aínda atopaban reducida cabida os aspectos de estricte comunicación oral. Con posterioridade haberíanse de engadir outros elementos aportados pola descrición estrutural ou xenerativa das linguas. Nos últimos lustros esta situación ten derivado con claridade hacia un cambio de signo.

De tódolos xeitos, dende unha perspectiva histórica máis ampla, o modelo de certa inclusión curricular da oralidade con maior antigüidade do que se ten noticia en Europa occidental está constituído pola ensinanza da retórica no contexto da antiga Grecia. Configura un modelo integrador que resulta aplicable tanto á interpretación de textos clásicos como á ensinanza. A vixencia de dito modelo habería de proxectar a súa vixencia durante moitos séculos.

A quebra dese modelo chegaría xa a fins do século XVIII e no século XIX. O que se pretendía agora era a alfabetización material e, polo tanto, a ensinanza da lectura e da escritura no seu sentido máis literal, quedando alleos ó sistema todos os aspectos relacionados coa dimensión oral da lingua. Comezou a desenvolverse unha didáctica da lingua non baseada en teorías da aprendizaxe. Ó mesmo tempo a retórica reduciuse a un estudio das principais figuras e dos tropos. Este novo modelo que levou aparelado un notable incremento do gramaticalismo, perduraría ata ben entrado o século XX.

Ante a universalización masiva da escolarización unha nova corrente pretende conceder maior importancia a aspectos de tipo psicolóxico implicados nos procesos de aprendizaxe. Xurdiron así os numerosos movementos de Nova Educación xa aparecidos embrionariamente con anterioridade á II Guerra Mundial e baseados nos métodos activos incentivadores da actividade cognitiva do alumnado. No eido da lingüística comezan a ser tidas en conta marcas de carácter psicolóxico e social. Implica pois este modelo unha mínima atención á dimensión oral na ensinanza da linguaxe.

Por último os enfoques funcionais e pragmáticos adoptados a partir dos anos setenta implicaron un replantexamento das relacións entre os aspectos lingüísticos e os psicolingüísticos, atendendo tamén á dimensión sociolingüística. Deste xeito a didáctica da lingua, que partía dunha tradición escasamente formalizada, comezou a ser concebida como un área interdisciplinar que toma en consideración tanto o contexto social como o desenvolvemento cognitivo e psicolingüístico do alumnado. Baixo estes postulados acadaron notable significación tanto as formas orais monoxestionadas como as de interlocución no seo da clase de lingua.

A partir da difusión dos postulados da “Teoría dos actos de fala” acadou grande difusión o concepto de “*Competencia Comunicativa*” elaborado, entre outros, por Hymes e Halliday, como resposta ós plantexamentos previamente propostos por Chomsky. A competencia comunicativa refírese a coñecementos elaborados por cada usuario sobre a súa propia lingua. Estes coñecementos non se limitan á sintaxe e ó léxico senón que posúen unha forte compoñente social dado que abarcan distintas estratexias para interactuar con diversos interlocutores en diferentes situacións así como o dominio de modelos de organización da actuación. Este enfoque conleva unha visión funcional e práctica da linguaxe. O obxectivo non é xa aprender lingua de xeito correcto senón saber utilizar a expresión oral e escrita de forma axeitada en distintas situacións e ámbitos de uso. É factible soste-lo que o enfoque comunicativo no ensino da lingua inclúe unha marcada relación de filiación cos vellos principios que inspiraron o ensino da retórica (González Nieto, 2001). Queda claro que a práctica da aprendizaxe da lingua oral a partir dos postulados do enfoque comunicativo ha de salvar unha notable dificultade estrutural: a diversa tipoloxía dos destinatarios dos procesos de aprendizaxe xa que o modelo da competencia comunicativa ha de ser aplicado a un alumnado tremendamente amplo e heteroxéneo.

A SITUACIÓN DOS USOS LINGÜÍSTICOS ORAIS NO ENSINO SECUNDARIO GALEGO: BREVE DIAGNOSE

Partindo dos postulados comunicativos no ensino das destrezas lingüísticas –que, tal como xa queda sinalado con anterioridade, xurdiron como reacción ós modelos de aprendizaxe gramatical das linguas- ensinar unha lingua non debe de ser outra cousa que ensinar a comunicarse en diferentes contextos e situacións. Como resulta lóxico dende esta perspectiva, ademais dunha maior proximidade do ámbito dos aspectos retóricos, acada unha marcada significación a análise dos discursos orais e os

mecanismos que confiren coherencia e cohesión a estes discursos. En calquera caso resulta esencial que o alumnado sexa quen de analizar a situación comunicativa -intención das persoas falantes, participación comunicativa, secuencia dos turnos de palabra, etc.- para poder planificar correctamente os seus propios discursos e organizar as súas ideas dun xeito adecuado, controlando os mecanismos que dan cobertura lóxica ó discurso oral: estruturas textuais, nexos de enlace das diversas partes do discurso, tipoloxía das relacións entre as ideas, etc. (Durán et al., 2003).

Sen embargo o certo é que a práctica dunha didáctica da oralidade nos nosos centros escolares de ensino secundario é, polo común, moi limitada e mesmo aparece con frecuencia definida como unha acción residual no ámbito das actuacións educativas formalizadas. As razóns etiolóxicas desta situación deberían ser buscadas en catro contornos relevantes con valor propio no contexto educativo: o mesmo centro escolar, as nais e os pais, o alumnado e, dun xeito especial, o profesorado.

Non adicaremos neste artigo unha especial atención ós tres primeiros axentes dado que a análise situacional resultaría pretenciosa e prolixa en demasía e porque é o profesorado, en última instancia, o destinatario primordial das reflexións que nestas liñas se recollen. Sen embargo cómpre establecer nitidamente que, a priori, o centro escolar aparece claramente mediatizado polo peso de numerosas inercias funcionais e que certa desatención institucional ós usos orais nos contextos educativos semella fundir precisamente nelas as súas raíces. Así ata tempos moi recentes non atopou acobillo nos currículos escolares o tratamento de contidos relacionados coa oralidade e cando se afrontan nas aulas procesos de atención ás dinámicas de participación oral, estas quedan a miúdo reducidas a un mero desenvolvemento informal de escasa sistematización. Do mesmo xeito o centro escolar como institución e os pais/nais como axentes que inciden nel son tamén escravos de idénticas inercias e iso ten levado a que dende a comunidade escolar se vulgaran frecuentemente como pouco serias -e mesmo como improcedentes- as escasas prácticas que ocasionalmente se levan a cabo por parte de certo profesorado para desenvolver a atención ós aspectos da comunicación oral.

Lóxicamente, a partir desta situación, o alumnado dos nosos centros de secundaria posúe unha percepción subxectiva de que nos centros escolares se realiza un número ben escaso de actividades baseadas nos usos idiomáticos orais (exposicións, exames orais, coloquios, entrevistas e mesmo lecturas en voz alta) (Fernández Vázquez, 2001).

Entre o profesorado das áreas lingüística do ensino secundario adoita estar aínda en vixencia unha visión problemática da didáctica das destrezas orais. Tal percepción semella correlacionar coa falta dun modelo-guía claro e coa ausencia de tradición docente da ensinanza destas destrezas. Non é tampouco despreziable, e dun xeito especial no momento presente, o peso negativo dos formatos de relación oral informal, desbordada e de difícil control par parte dos/das ensinantes que se producen de cotío entre o alumnado no interior das nosas aulas.

En primeiro lugar o profesorado é tamén vítima das inercias que a rutina da súa propia práctica pedagóxica vai orixinando. Estas inercias -que teñen un peso específico superior ó que o mesmo persoal docente lles adoita atribuír- determinan un elevado grao de rutinización que, aínda que evita a inseguridade do ensinante ante calquera modelo participativo, tamén deturpa simultaneamente os froitos da reflexión sobre a práctica e a innovación tan necesaria no eido metodolóxico e didáctico.

O modelo participativo que conleva o desenvolvemento de calquera tratamento da oralidade dentro das aulas transfire ó profesorado unha sensación de ruptura de autoridade que reflicte e trae a perda de control con respecto ás dinámicas relacionais internas creadas na aula -dun xeito

especial se se trata de grupos numerosos ou neles se atopan alumnos/as de elevada conflictividade- e polo tanto un incremento da incerteza percibida sobre o mantemento da disciplina e a orde no interior da clase (Ferreiro, 2002). Isto conleva obviamente un aumento do nivel de incertidume que o profesorado adoita manifestar ante calquera evento circunstancial que implique diminución dos mecanismos de control e como consecuencia a quebra do imaxinario profesional particular.

O profesorado adoita recoñecer de cotío amplas lagoas na súa formación inicial para poder afrontar con suficientes garantías a ensinanza das destrezas, habilidades e actitudes que conforman a oralidade. A superación destas eivas iniciais pasa polo autocuestionamento e pola existencia dunha oferta variada e suficiente no ámbito da formación continuada en relación a este eido.

O último factor relevante que dende o posicionamento docente incide negativamente sobre a atención á dimensión oral da linguaxe nas nosas aulas ten que ver coas limitacións de tipo temporal e programático que a miúdo presionan ó profesorado e o obrigan a actuar dun xeito radicalmente selectivo á hora de abordar contidos e propoñer xerarquías de actividades no seo da aula. Obviamente este aspecto aparece relacionado coa valoración apreciativa que profesoras e profesores confiren a unha formación integral, eficaz e innovadora do alumnado. A súa corrección depende pois dun cambio actitudinal e conleva polo tanto unha revisión das finalidades educativas e das estratexias para conseguir as mesmas. Nas posibilidades de superación entran entón en xogo variables obxectivas de cada profesor/a (idade, antigüidade ou sexo) ó pé de variables de tipoloxía subxectiva (ideoloxía, expectativas, capacidade de innovación...)

Por outro lado cómpre non esquecer que nos contextos didácticos máis comúns é doado constatar a existencia dunha aínda persistente falta de prestixio de todo o que pertenza ó campo semántico da oratoria, a pesar de que nos tres últimos lustros teñen aparecido diversas iniciativas e propostas orientadas á súa rehabilitación (Pérez Crespo et al., 1997). Isto non deixa de ser un indicador máis da existencia de certa desconexión entre a institución escolar e a sociedade na que aquela se ubica e contextualiza. En efecto, e a pesar da notable valoración que se dá na vida diaria ó dominio de habilidades lingüísticas orais o certo é que nos centros escolares o ensino de tales destrezas execútase moi a miúdo dun xeito desestruturado ou simplemente non se fai.

Tampoco cómpre esquecer a existencia de outros fenómenos que inciden sobre a realidade cotiá da linguaxe oralidade na nosa contorna. Entre eles, e no contexto dunha progresivo empobrecemento das expresión orais comúns, salienta a clara deturpación da lingua oral exercida por conta de axentes tales como o uso da mensaxería da telefonía móbil, a adopción de formatos relacionais inadecuados de orixe televisiva, as fórmulas de radio tamén inadecuadas destinadas a escoitantes xoves, etc.

Todas estes elementos actúan como axentes de inducción negativa para que o profesorado desenvolva, alomenos dende unha intención dinamizadora significativa, un tratamento didáctico da dimensión oral da lingua –de calquera lingua- no marco das nosas aulas e que tal tratamento se caracterice pola súa planificación posibilista, amplitude de horizontes e incidencia real.

A pesar de que esta breve diagnose inicial, construída a partir dos aspectos de maior relevancia limitadora, debuxa un retrato situacional pesimista, o certo é que tamén é doado atopar algúns aspectos positivos e que non é infrecuente o desenvolvemento de experiencias interesantes que no noso contorno poñen de manifesto as posibilidades do enfoque comunicativo aplicado sobre os aspectos da linguaxe oral. De todos os xeitos cómpre remarcar aínda que no caso galego existen

algúns factores engadidos que incrementan as dificultades xa bocetadas neste epígrafe e que nacen da situación lingüística conflictiva que se vive na Comunidade Galega.

En efecto calquera abordaxe da dimensión oral da lingua galega nas aulas do ensino secundario vai atopar de fronte a eiva estrutural da situación sociolingüística galega. Dita situación imbúe tanto á linguaxe oral como á escrita e reflicte factores que compoñen un panorama claramente conflictivo e diglósico de complexas raígames históricas, económicas e sociais. Tal e como sostén García Negro (2006, p. 6) esta situación aparece relacionada coa antigüidade do dominio político-lingüístico, cunha falsa naturalidade na distribución diglósica en dous idiomas en presenza e a actuación institucional para negar o ascenso do galego a ámbitos, funcións e dominios reservados ó idioma oficial do Estado. Estamos pois ante unha situación de tipo diglósico na que existen conflitos de distinta etioloxía e alcance entre dúas linguas. Isto proxéctase tamén no estrito eido da oralidade e impón tarefas extraordinarias e complexas á hora de desenvolver a tal fin estratexias nas aulas.

A proxección deste entramado diglósico sobre as aulas engade complexidade ó xa de por si complexo problema da oralidade no ensino secundario ó ter que afrontar tamén neste eido o desequilibrio das potencialidades lingüísticas. Traballar neste contexto significa pisar os procelosos terreos dun eido que actúa ó xeito dun campo minado: o das actitudes hacia a lingua (Sommer, 2004). ¿Cómo afrontar o ensino dunha dimensión lingüística xa de por si desvalorizada se tal ensinanza se enmarca no ámbito dunha lingua que tamén ten problemas de subsistencia e que reflicte formas negativas de autoestima? A resposta non pode ser sinxela e moitas das súas implicacións escápanse a este artigo que non pretende máis que dar unha perspectiva panorámica e xeral da situación. Así e todo é posible facer algunhas puntualizacións ó respecto:

- Cabe sinalar, en primeiro lugar, que as habilidades relacionadas coas linguaxes orais posúen un notable poder para crear e modificar actitudes lingüísticas toda vez que constitúen instrumentos directos e que o alumnado percibe sen o filtro sempre incómodo da escrita.
- En segundo lugar temos a certeza de que sen un dominio asentado das destrezas orais non cabe a posibilidade de que se poidan abordar nos centros escolares galegos estratexias normalizadoras da lingua autóctona caracterizadas pola unha tipoloxía integral e marcadas pola eficacia.
- Por último cómpre ter en conta que a meta primordial das actuacións didácticas no eido da lingua oral non é unicamente normalizadora senón que pretende desenvolver ata as súas últimas consecuencias os postulados dos enfoques comunicativos. Isto posúe implicacións sobre a orientación dos contidos a abordar e mesmo sobre a escolma das estratexias metodolóxicas.

ALGUNHAS ORIENTACIÓNS PARA ENSINAR A FALAR E A ESCOITAR DENDE AS AULAS

1. Dado que o profesorado constitúe o axente de maior incidencia potencial para a adquisición de usos orais adecuados e correctos resulta estritamente necesario que a súa actividade docente configure modelos nítidos e fluídos de corrección lingüística. Se aceptamos como certo que a acción modeladora importa tanto como as mesmas propostas didácticas desenvolvidas nas aulas (González Nieto, 2002) deberemos concluír que profesores e profesoras de lingua achegan coa súa actuación ó

alumnado propostas informais de aprendizaxe vicaria que este adopta, a miúdo alonxado da intencionalidade consciente. De aí que as actuacións orais de profesores e profesoras deberán ser impecables no que atinxe ás características do segmento oral (dicción e vocalización, ritmo da secuencia, eufonía, calidade de ton...) pero tamén conformarán modelos intachables de calidade nos contidos orais (escollos léxicos, xestualidade e paratextos, empatía, adecuación ó contexto...). Ademais é fundamental controlar o ton xeral das intervencións orais ante o alumnado e a facilitación da interacción co mesmo.

2. Á hora de plantexar iniciativas de aula orientadas ó desenvolvemento da lingua oral cómpre partir dos intereses reais do alumnado. Non o facer equivale a ubicar as actuacións no eido das “ cousas do/da profe de galego ” e polo tanto, no mellor dos casos, a ser executadas como parte do discurso aular pero sen incidencia real significativa unha vez fóra das aulas. Por iso todo o que se realice debería ter como referente a vida cotiá do alumnado - actividades da contorna, inquietudes persoais, formatos relacionais, etc - e os seus intereses (Rosales, 2004, p. 141).

3. Máis alá da área de Lingua Galega faise necesaria a existencia dunha actuación coordinada por parte de todos os departamentos docentes que traballan nas áreas lingüísticas e do seu profesorado –o óptimo sería a coordinación entre a maioría do profesorado do centro escolar ó respecto da adquisición de destrezas verbais comunicativas de tipo individual e grupal- de cara a acadar unha eficacia real na actuación didáctica e na práctica da mesma dende o punto de vista da outorgación de significado ás diversas propostas desenvolvidas tanto nas aulas como nos obradoiros de comunicación oral.

4. A metodoloxía a utilizar debe partir dun pragmatismo comunicativo que preferentemente se basee en situacións reais e estratexias de tipoloxía marcadamente cooperativa. A tal fin pode ser moi recomendable a conversión dos espazos da aula en estruturas polivalentes (asignación de áreas específicas para modalidades comunicativas concretas, utilización de espazos móbiles separados por biombos, etc.).

5. Os recursos a utilizar serano polo seu carácter instrumental e pola súa capacidade de adaptación ás continxencias comunicativas esixidas pola tipoloxía das actividades propostas: non é o mesmo desenvolver na aula unha actividade monoxestionada que unha de tipo polixestionada. En calquera caso é obvio que as novas tecnoloxías da información e da comunicación xogan un papel instrumental moi relevante e que será necesario que o profesorado domine minimamente as posibilidades e limitacións de cada ferramenta. Neste sentido a oferta de posibilidades de formación específica do profesorado é considerada non só unha condición de optimización senón tamén un requisito imprescindible para unha acción didáctica con vías de futuro no ámbito da lingua oral.

6. A avaliación das actuacións presenta algunhas dificultades específicas que xurden das mesmas características do intercambio oral: a súa rapidez, a complexidade de factores, a posible escasa experiencia do persoal docente... En todo caso deberase avaliar ó alumnado de xeito individual sen que trascendan comparacións públicas referidas ó resto de compañeiros/as, avaliar diferentes momentos e distintas situacións comunicativas e facilitar a autoavaliación e a heteroavaliación do alumnado xa que ambos instrumentos configuran potentes ferramentas para a súa implicación.

7. Cómpre aproveitar esta acción didáctica da dimensión oral idiomática dentro da área de lingua galega para desenvolver actitudes lingüísticas acordes con postulados de tipo normalizador do noso idioma. Non se debería tratar tan só de actuar no eido da adquisición e mellora das habilida-

des comunicativas orais –por medio de actividades individuais, en equipo de traballo, ou en grande grupo– senón tamén de promover de xeito simultáneo un cambio actitudinal ó respecto da valía e da funcionalidade da lingua galega. Os parámetros de actuación deberán formar parte do plan de normalización do centro escolar e contarán coa colaboración no Departamento de Normalización Lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. (1990): *Discutir para comprender*, Madrid, Visor.
- CASTELLÓ, M. e LIESA, E. (2003): “El estudio en la educación secundaria obligatoria: un análisis descriptivo”, *Pensamiento y Educación*, 32, pp. 107-128.
- DURÁN, P. et al. (2003): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*, Madrid, U.P.M.
- CROS, A. (2002): “La discusión oral: argumentos y falacias”, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29, pp. 33-52.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, X. R. (2000): “O obradoiro de comunicación oral: propostas de actuación didáctica”, *Innovación Educativa*, 10, pp. 291-299.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, X. R. (2001): “A acción didáctica a partir do obradoiro de comunicación oral”, *Adaxe*, 17, pp. 191-205.
- FERREIRO, E. (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- GARAI, L. (2006): *Si en el insti te vas de la lengua*, Bilbao-Bilbo, Atxarri.
- GARCÍA NEGRO, P. (2006): “A lingua galega a exame”, *Vento do Leste*, 13 (maio), pp. 6-9.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2002): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*, Madrid, Cátedra.
- LOMAS, C.; OSORO, A. e TUSÓN, A. (2004): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- PÉREZ CRESPO, M^a C. et al. (1997): *A expresión oral a través dos textos literarios*, Muros, Toxosoutos.
- PLANTIN, CH. (1998): *La argumentación*, Barcelona, Ariel.
- REYZÁBAL, M^a V (1999): *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- ROSALES, C. (1987): *Didáctica de la comunicación verbal*, Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1994): *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- ROSALES, C. (2004): *Cuestiones de interés universal. Su enseñanza a través del lenguaje verbal*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- SÁNCHEZ, E. (2005): *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- SOMMER, D. (2004): *Bilingual aesthetics: a new sentimental education*, Durkham, Duke University Press.