



O perfil do profesorado de galego para non galegofalantes: unha aproximación baseada en eGrid

Érika Blanco Favaro¹; Teresa Collazo Lugo²

Recibido: 18 de xuño de 2023 / Aceptado: 15 de setembro de 2024

Resumo. Este artigo presenta os resultados dunha investigación cuxo obxectivo é describir o perfil do docente de galego para non galegofalantes baseado na grella de autoavaliación eGrid. A análise levada a cabo apóiase en datos cuantitativos e cualitativos recollidos a través dun cuestionario en liña que foi distribuído mediante correos electrónicos e redes sociais. Os resultados ofrecen un primeiro cadro do perfil obxecto de estudo e confirman que o colectivo, que desempeña o seu labor docente en diferentes países ao redor do mundo e diversos niveis educativos ou contextos de ensino-aprendizaxe, é maioritariamente feminino con alto coñecemento do idioma e da cultura galegos. A comunidade está moi dividida entre os docentes que presentan máis anos de experiencia e aqueles que son noveles. Ademais, os estudos galegos teñen unha presenza limitada en comparación con outras materias. A falta de visibilidade da lingua galega xunto coa dispersión xeográfica fan necesaria a asociación dos docentes para crear accións e formación conxunta.

Palabras chave: perfil docente; galego para non galegofalantes; competencias; comunidade de práctica; grella eGrid.

[es] El perfil del profesorado de gallego para no gallegohablantes: una aproximación basada en eGrid

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es describir el perfil del profesorado de gallego para no gallegohablantes a partir de la tabla de autoevaluación eGrid. El análisis realizado se basa en datos cuantitativos y cualitativos recopilados a través de un cuestionario en línea que se distribuyó a través de correos electrónicos y redes sociales. Los resultados ofrecen una primera imagen del perfil objeto de estudio y confirman que el colectivo, que desempeña su labor docente en diferentes países alrededor del mundo y diversos niveles educativos o contextos de enseñanza-aprendizaje, es mayoritariamente femenino con un alto conocimiento de la lengua y cultura gallegas. La comunidad está muy dividida entre los docentes que tienen más años de experiencia y aquellos que son noveles. Además, los estudios gallegos tienen una presencia limitada respecto a otras materias. La falta de visibilidad de la lengua gallega junto con la dispersión geográfica hacen necesaria la asociación de docentes para crear acciones y formación conjunta.

Palabras clave: perfil docente; gallego para no gallegohablantes; competencias; comunidad de práctica; parrilla eGrid.

[en] The Profile of Galician-as-a-Foreign-Language Teachers: an eGrid-Based Approach

Abstract. This article presents the results of an investigation whose aim is to describe the profile of teachers of Galician as a foreign language based on the eGrid self-assessment grid. The analysis carried out is based on quantitative and qualitative data collected through an online questionnaire that was distributed through emails and social networks. The results offer a first picture of the profile under study and confirm that teachers of this group, who perform their work in different countries around the world and various educational levels or teaching-learning contexts, are mostly female with a high knowledge of the Galician language and culture. The community is very divided between teachers who have more years of experience and those who are new. In addition, Galician studies have a limited presence compared to other subjects. The lack of visibility of the Galician language together with the geographical dispersion make the association of teachers necessary to create joint actions and offer teachers training.

¹ Univerzita Karlova.
Correo-e: eblanco.favaro@gmail.com.

² Instituto Cervantes de Manila.
Correo-e: teresa.collazo@cervantes.es.

Keywords: Teacher Profile; Galician as a Foreign Language; Skills; Community of Practice; eGrid.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Centros de ensino. 2.2. Institucións. 2.3. Editoriais e materiais. 2.4. A grella eGrid. 3. Estado da cuestión. 4. Obxectivos e metodoloxía. 5. Resultados. 6. Conclusións. 7. Referencias bibliográficas. 8. Anexo.

Como citar: Blanco Favaro, Érika e Teresa Collazo Lugo, (2024): “O perfil do profesorado de galego para non galegofalantes: unha aproximación baseada en eGrid”, en *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos* 27, e104791, DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/madr.104791>.

1. Introducción

No 2013, Colmeiro expuxo a súa indagación sobre a comunidade galiciana de Estados Unidos nun artigo no que se cuestiona “Quenes somos? De onde vimos? Onde imos?”. Así, retomando este exercicio de autorreflexión, a través do cal ponderar as capacidades e potencialidades da comunidade docente, temos a máis ambiciosa intención de superar a cuestión localista dunha área xeográfica en concreto para debuxar o perfil do docente de galego na aldea global.

Nun mundo interconectado, podemos aproveitar as posibilidades que nos brinda a tecnoloxía para visibilizar unha lingua minorizada como a nosa, creando redes de coñecemento e comunidades de práctica máis amplas que estean centradas na mellora da actividade docente, no perfeccionamento de todo o relacionado coas aulas e interesadas na produción de coñecemento. Parte esta investigación dunha vontade de observarnos como base para o crecemento profesional, xa que nos permitirá definir obxectivos claros no noso desenvolvemento e orientarnos na xestión de calquera problema que se presente. Tamén pretendemos dar algunhas respostas aos problemas que poidan percibir os profesionais no exercicio da súa facultade. Desexamos que poida ser este estudo tamén un primeiro paso cara a delimitación de necesidades, grazas ás que posteriormente poder achegar solucións formativas que sirvan como panca para a aprendizaxe continua que tan importante é nas contornas educativas.

Con todo isto, queremos expresar a nosa vontade de observar o docente de lingua como profesional que facilita unha competencia lingüística do galego no seu alumnado. Os profesores, xunto cos estudantes, os centros de ensino e as institucións de apoio á lingua –centros culturais, asociacións, políticas lingüísticas etc.– e as editoriais conforman os cinco piares

sobre os que apoiar a difusión da lingua nunha zona xeográfica concreta. Por iso, a continuación, pasaremos a compartir os nosos achados na definición das competencias do docente de galego para non galegofalantes seguindo as indicacións da grella eGrid, que achamos a máis indicada para a nosa investigación. Antes diso, no Marco teórico, adicarémonos a describir os outros tres axentes analizados –centros de ensino, institucións e editoriais–. Tamén describiremos os estudos relacionados coas diferentes áreas xeográficas onde se ensina e aprende galego no mundo nos últimos cinco anos no apartado Estado da cuestión.

2. Marco teórico

2.1. Centros de ensino

Un dos pulmóns máis activos da comunidade docente de profesores de galego no estranxeiro é o que promove a Secretaría Xeral de Política Lingüística a través de 35 universidades de todo o mundo. Coñecidos como Centros de Estudos Galegos, imparten materias de lingua galega adaptadas ás necesidades do alumnado de cada universidade –gramática histórica, cursos de conversa, cursos de lingua e civilización etc.–. De acordo con Sinner (2022: 155), os lectorados ofrecen o galego “como unha lingua máis, como unha lingua vehicular dunha cultura propia, rica, diversa e moderna”.

En canto á educación primaria e secundaria, un dos programas máis completos na difusión da lingua galega en educación infantil, primaria e secundaria vén determinado polo “Protocolo general de colaboración entre la Xunta de Galicia y la Comunidad de Castilla y León para la promoción de la lengua gallega en los territorios limítrofes de las Comunidades Autónomas (El Bierzo y Sanabria) en los que esta lengua se habla”. O plan ofrece desde o ano 2006 nos centros adheridos de infantil, primaria e secundaria aulas de galego e materias en galego seguindo o enfoque da Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas Estranxeiras (AICLE). Deste xeito, non só se achegan ao estudantado galegofalante senón que tamén permite ao alumnado castelanfalante estar exposto á lingua limítrofe.

Por outro lado, como era de esperar, só os centros do mundo con máis actividade emigrante son os que tiveron a capacidade suficiente para instaurar unha educación de primaria e secundaria en galego. Así, atopamos tres centros: o colexio Santiago Apóstol de Bos Aires, o Instituto Español Vicente Cañada

Blanch, de Londres, e o Colegio Castelao de Caracas. Todos eles teñen como finalidade fomentar e apoiar o ensino xunto co coñecemento dos valores culturais do pobo galego a través de materias do currículo e outras actividades extraescolares.

Ademais, o Instituto Cervantes ten como obxectivo a divulgación das outras linguas cooficiais do Estado, polo que podemos atopar na súa oferta curricular cursos de lingua galega nos seus centros de toda a rede. Actualmente sabemos que se imparten cursos de galego en Frankfurt, Munich e Utrech.

As Escolas Oficiais de Idiomas –en adiante EOI– tamén constitúen un organismo fundamental xa que foron pioneiras na ensinanza de linguas no sistema público. No caso do galego, os cursos aparecen ofertados maioritariamente nos centros de Galicia, como A Coruña, Lugo e Pontevedra, e alén diso pódense atopar tamén nas EOI de Barcelona, Madrid ou Ponferrada.

Por último, cómpre recordar os Centros Galegos ou Casas de Galicia espalladas polo mundo que actuaron como unha especie de embaixada informal para manter vivo o espírito cultural de Galicia. Hoxe en día, a oferta de galego nos centros e casas de Galicia é moi limitada. Só o Centro Galego de Lisboa respondeu positivamente de tódolos centros consultados da rede.

2.2. Institucións

Actualmente o ensino das linguas en case todos os países é indisoluble das decisións políticas que definen as súas regras e condicións. No seguinte apartado, lembraremos as diferentes vías políticas para protexer, promocionar e revitalizar o galego no ámbito do ensino de galego a non galegofalantes.

Dende a Xunta de Galicia, atopamos varias institucións que dan apoio e por suposto, a máis destacada é a Secretaría Xeral de Política Lingüística –en adiante SXPL–, cuxa función principal é a planificación, coordinación e promoción das políticas lingüísticas na comunidade autónoma de Galicia e fóra dela. Nos países estranxeiros a Secretaría Xeral imparte cursos de galego e desenvolve outras actividades culturais para difundir o coñecemento da lingua galega en colaboración cos centros de estudos galegos e co Instituto Cervantes (Kakihara, 2019). Pero tamén dende a Secretaría Xeral da Emigración dáse apoio puntual, por exemplo, na mellora da infraestrutura ás comunidades galegas no exterior. Ao mesmo

tempo, o Consello da Cultura Galega organiza eventos e exposicións, publica estudos e materiais educativos e traballa na promoción da lingua e cultura galegas no eido internacional a través de colaboracións e acordos con outras institucións culturais no estranxeiro.

Outro exemplo de institución dedicada á promoción, preservación e difusión da lingua e cultura galega atopámolo na Real Academia Galega (RAG). Aínda que non está especificamente enfocada no ensino do galego a persoas non galegofalantes, o seu labor de creación e mantemento de normas lingüísticas, así como de produción e edición de materiais educativos, literarios e culturais, contribúe ao fortalecemento do idioma e á súa difusión en todos os ámbitos, incluído o que nos compete nesta investigación.

Relevante tamén é traballo do Instituto da Lingua Galega (ILG), centro de estudos lingüísticos da Universidade de Santiago de Compostela en cuxo rango de actividades destacan tres liñas de actuación: a recolleita e sistematización do corpus lingüístico do galego; o traballo a prol da súa normalización, procurando a construción dun galego estándar; e a preocupación pola difusión do coñecemento da lingua galega dentro e fóra de Galicia, tanto na sociedade galega, para o seu uso e dignificación, coma fóra do país, nos ámbitos universitarios e científicos sobre todo (Álvarez Blanco e Freixanes 2011). A súa actividade docente vai dende os congresos –iniciados nos anos 70– até os cursos de verán de lingua e cultura galega para estranxeiros en parcería coa RAG e co apoio económico da Xunta de Galicia, cuxo obxectivo orixinal foi formar especialistas ou profesionais do galego para fomentar os estudos galegos en diferentes países (Sinner 2022).

Pola súa parte, a Asociación Internacional de Estudos Galegos (AIEG) é unha organización académica e cultural sen ánimo de lucro que ten como obxectivo o estudo, a investigación e a difusión da cultura galega en todo o mundo. Fundada en 1984, está composta por especialistas en diferentes campos como a literatura, a historia, a lingüística, a antropoloxía e a socioloxía, entre outros. A asociación promove e organiza congresos, simposios, xornadas e outras actividades científicas para fomentar o intercambio de coñecementos e o debate sobre temas relacionados con Galicia e a súa cultura.

Aínda que, como vemos, existen varias institucións adicadas aos mesmos asuntos, como afirma Rosario Álvarez, detéctase unha falta

de colaboración ou de complementariedade nas liñas de traballo (Álvarez Blanco e Freixanes 2011). Así mesmo, Kakiyara (2019: 284) fala da “decandencia das actividades de difusión exterior de galego”.

2.3. Editoriais e materiais

Nos inicios dos materiais de ensino de galego a gramática de Carvalho Calero de 1966 foi unha das primeiras referencias neste campo, aínda que a función fundamental de dito material non fose o ensino comunicativo do idioma. Foi na década de 1970 cando o ILG creou os primeiros manuais de galego (*Galego 1*, *Galego 2* e *Galego 3*). Estes materiais, mesmo se afastados aínda dun enfoque comunicativo, concibíronse como manuais prácticos. Nese momento, os recursos dispoñibles para ensinar galego eran escasos, polo que tamén os profesionais encargados de impartir os cursos de mestres utilizaban fotocopias e exercicios que se adaptaban ou mesmo creaban os seus propios materiais. O enfoque centrábase principalmente na exposición de temas gramaticais con exercicios de recheo de espazos en branco, escritura de frases e pequenos textos. Os temas enfocábanse nas dificultades do galego para falantes de castelán, como os clíticos, os determinantes e os verbos, así como no vocabulario. Co tempo, xurdiron novos materiais, como o *Curso de Galego para non-galegofalantes* de Núñez Singala en 2000, e outros en soporte dixital, como o curso “e-galego”, dirixido e coordinado polo Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA).

Na actualidade, existen diferentes tipos de materiais didácticos para ensinar galego como lingua estranxeira. Un deles é o manual *Aula de galego*, editado pola Xunta de Galicia en colaboración coa editorial Difusión e distribuído de forma gratuíta a través da páxina web da SXPL, O Portal da Lingua Galega (<https://www.lingua.gal/portada>). Con enfoque orientado á acción, este manual conta xa con máis de quince anos desde a súa publicación, co que sería conveniente unha revisión de contextos, temas de interese, así como a incorporación de novas metodoloxías e a actualización sobre os cambios pedagóxicos que proporcionaron, entre outros, as novas tecnoloxías.

Á parte disto, desgraciadamente non existen outros materiais específicos para galego como lingua estranxeira, polo que é ineludible que os docentes deban dedicarse á creación de recursos para as súas clases.

Outros recursos que axudan á adquisición da lingua e, por tanto, ao labor docente serían a nova edición corrixida de 2019 do *Manual práctico de galego* ou gramáticas como a *Gramática práctica da lingua galega* (2011) ou a recente publicación *Galego ben falado: gramática básica e moito máis* (2022).

Así mesmo, gracias ás Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) achamos opcións de aprendizaxe de mans de audiolibros en Léocho (<https://leocho.gal/>), a primeira editorial de audiolibros en galego, ou aplicacións móbiles como *Conxugalego* para practicar a conxugación, *Begginer Galician* para aprender vocabulario, ou o Tradutor Gaio. Por último, é necesario destacar o nacemento de novas plataformas de aprendizaxe en liña como *Galician for Beginners*, a Asociación Faladoiros Vigo (<https://linktr.ee/faladoirosvigo>) ou o proxecto da Corporación Radio e Televisión de Galicia (CRTVG) #DígochoEu (<https://digochoeu.gal/>), que están a mudar a forma en que as persoas acceden ao coñecemento e adquiren novas habilidades lingüísticas en galego.

2.4. A grella eGrid

Moito temos avanzado dende 1911, cando a descripción profesional do profesor das EOI era a seguinte: “Profesores españoles o extranxeros, siempre que demuestren poseer el idioma que han de explicar, con la perfección de lengua madre y que tengan el grado de cultura general preciso a todo Profesor” (Real Orden 01/011911, 41).

Con todo, na última orde do 13 de xuño de 2022 pola que se aprobaban as bases e se anunciaba a convocatoria pública de bolsas de formación nos lectorados de lingua, literatura e cultura galegas para o 2022, os requisitos orbitaban ao redor da formación posuída en termos de grao universitario. Fóra quedan outras consideracións que contemplan as competencias docentes que teñen aparecido nos últimos anos en documentos tales como *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) ou a *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EAQUALS, 2011) como indicadores de profesionalización e calidade.

O noso estudio está baseado neste último por consideralo o máis operativo para o seu manexo en grupos. A grella eGrid é o resultado dun traballo realizado por EAQUALS (*Evaluation and Accreditation of Quality Language Services*) entre 2007 e 2009, e presenta

unha descrición en nove idiomas –entre os cales non se atopa, desafortunadamente, o galego– das competencias dos docentes en seis fases de desenvolvemento que van desde as iniciais até as de especialización, descritas en 13 categorías e 72 descritores relacionados coa formación, titulación e experiencia.

Algún dos posibles usos que destaca Verdía (2013) da dita grella serían a autoavaliación e avaliación dos profesores, o desenvolvemento profesional, a certificación das competencias, a selección de persoal –contratación e promoción– ou a profesionalización. Por iso, é moi beneficioso para a comunidade poder contar cun documento de referencia que describa os principais fitos que son esperados con obxecto de reducir os esforzos á hora de orientar a carreira, así como un marco común compartido de calidade que supoña un referente de mellora para toda a comunidade profesional (Mateva *et al.* 2013: 10-11).

3. Estado da cuestión

Como xa mencionamos, este estudo nace coa intención de debuxar a comunidade docente de galego dentro e fóra das fronteiras xeográficas nacionais. Para isto faise necesario, en primeiro lugar, achegarse, aínda que sexa de maneira rápida, á realidade da comunidade galega no mundo. Neste momento atopámonos con seis áreas de influencia relacionadas con lugares de maior emigración e, polo tanto, de maior relación cultural e afectiva. Son os casos de Arxentina, Brasil e Estados Unidos en América e Alemaña, España e Gran Bretaña en Europa. Desafortunadamente non se atoparon estudos dende Galicia.

3.1. Arxentina

Máis da metade dos dous millóns de españois que emigraron a Arxentina entre 1857 e 1930 eran de orixe galega. O alto número e o feito de que se concentrasen nunha capital como Buenos Aires facilitaron que se crease un “denso tecido asociativo que, unido á forte endogamia, contribuíu decisivamente ao mantemento dunha marcada identidade etnocultural” (Monteagudo e Muniain 2017: 144), que, con todo, non se traduciu nun impacto ou presenza pública da lingua galega no país. Non se tería tratado isto só dunha consecuencia polo carácter minoritario do colectivo e a súa lingua, senón que moitos galegos e galegas terían mesmo ocultado a súa orixe cun desexo de facilitar a integración e o progreso social e cultural, que identificaban co castelán.

Con todo, na actualidade, como afirma Kakihara (2019: 282), as asociacións de inmigrantes galegos na Arxentina “están perdendo vitalidade”. Dos 25.000 socios en 1980, o maior número rexistrado, en 2019 quedaban uns 9.000, “dos cales 3.000 son socios vitalicios, isto é, socios de máis de 65 anos que foron asociados durante máis de 30 anos”.

Nos últimos anos, os focos de difusión da lingua galega en Buenos Aires atópanse tanto nos centros galegos como en novas institucións como os colectivos “Herbas de Prata” ou “Vos Gromos” ou a asociación “O terzo da fala”, conformado por ex alumnos dos cursos de galego promovidos pola Xunta de Galicia en Buenos Aires (Monteagudo e Muniain 2017).

No eido educativo, ademais do colexio Santiago Apóstolo, do que xa se falou, a nivel universitario as universidades de Buenos Aires, desde 1995, e de Belgrano, desde 1989, contan con convenios financiados pola Xunta de Galicia para a difusión da lingua e da cultura galegas, e a Universidad de Buenos Aires acolle a Cátedra libre de estudos galegos Alfonso Castelao.

3.2. Brasil

En 2001 había no Brasil 13 organizacións de axuda mutua de inmigrantes galegos (Fernández Martínez 2001: 391-436). Oito anos despois, en 2019, rexistráronse xa so 11 asociacións en 7 cidades.

Interesante resulta o caso de Río de Xaneiro. En 1983 a Casa de Galicia, creada en 1947, fundiuse co Club Español de Río de Xaneiro, nacendo así a Casa de España. Desde 2019 serve de centro recreativo e realiza actividades culturais para a comunidade de inmigrantes e descendentes hispanos. Ofrecía cursos de castelán, pero non de galego. Segundo indica Kakihara (2019: 283), “a maioría dos matriculados son estudantes e traballadores brasileiros e pódese dicir que os cursos non son para os descendentes de inmigrantes españois, senón para satisfacer a demanda dos brasileiros”. Poderíamos concluir, porén, que o orixinal centro galego tense convertido nun centro cultural español.

Souza, da Cunha, e del Olmo (2019) expoñen a situación do ensino do galego no Brasil, denunciando a falta de presenza desta lingua no panorama académico nun contexto no que é esencial para a comprensión da lingua portuguesa e no que máis focos educativos existen: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade

Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo teñen Centros de Estudos Galegos, inclusive con lectores en activo. A Universidade Federal Fluminense tamén tivo un Centro de Estudos Galegos sólido. Con todo, os Estudos Galegos estiveron practicamente ausentes na historia do Brasil (Olmo 2015).

O artigo recolle a experiencia particular da creación dun curso de *Introdução à Língua e à Cultura Galegas* que, entre outros, permite aos estudantes “explorar a proximidade e os contrastes dessa língua com o português brasileiro”. Do temario incluído no artigo despréndese que o curso está centrado sobre todo en aspectos culturais, literarios e identitarios. Aínda que nos dous primeiros temas fai un análise contrastivo entre as dúas linguas, probablemente pola cercanía lingüística non se considera necesario facer un curso de galego como lingua estranxeira.

Na actualización publicada máis recentemente (Olmo e Souza 2021: 203), cuxo temario permanece sustancialmente igual, os autores afirman que “os alunos adotaram uma visão de ‘língua’ mais ampla, indo de uma noção mais estrutural e gramatical, de veículo de comunicação, para acolher considerações de caráter cultural, social e histórico”. Tamén observaron que aumentou a súa empatía con respecto á lingua e á cultura galegas e os seus intereses orbitaban despois en torno ao cine, á comida e ás xergas.

3.3. Estados Unidos

“La escasez de información asola no solamente la primera fase de la inmigración gallega sino también su situación actual”. Con todo, sabemos que Galicia era o lugar de orixe da maioría dos primeiros inmigrantes da denominada ‘inmigración española’, ademais de ser o colectivo máis numeroso nos Estados Unidos (Álvarez Estévez 2020: 11).

No país no que se asentou o termo ‘galicianismo’ para referirse aos estudos de galego no estranxeiro, atopamos importantes figuras que desempeñan ou desempeñaron o seu labor en diferentes universidades norteamericanas.

Nos anos 80, por exemplo, foron habituais as iniciativas para “intentar establecer, visibilizar y espectacularizar los estudios gallegos como área de investigación en Estados Unidos” e xa máis recentemente, dende novembro de 2014, podemos celebrar o “reconocimiento e inclusión de Galicia en la nómina de lenguas, culturas y literaturas del mundo de la Modern Language Association” (Rei-Doval 2016: 2).

Proxectando o futuro dos estudos galegos, Colmeiro (2013) advirte un notorio e crecente interese pola literatura galega, o que podería impulsar e renovar o eido dos estudos galegos

3.4. Alemaña

En canto ás asociacións galegas, existen “11 asociacións de inmigrantes galegos en 11 das cidades de Alemaña” (Kakihara 2019: 283).

Atendendo ao ámbito aducativo, no congreso de lusitanistas en Berlín de 1992 dedicouse por primeira vez unha sección exclusivamente ao galego, e en 1995 houbo outra sección dedicada exclusivamente a esta lingua, dirixida polo lusitanista Dietrich Kremer e Johannes Kabatek, no congreso de hispanistas alemáns en Bona. En maio de 1998 celebrouse o primeiro coloquio de Estudos galegos organizado pola *Deutsch-Galicische Gesellschaft*, o *Galicientage*.

O lectorado de galego na Universidade de Tréveris foi o primeiro en Alemaña, inaugurado no ano 1992 xunto co centro de documentación sobre Galicia (*Galicisches Informationszentrum*), pero ambos desapareceron despois da xubilación do catedrático Kremer, impulsor de ambos. Nesa época, con todo, a pouca proxeción dos congresos de galego (*Galicientage*) celebrados a partir dos anos 90 e a baixa participación de académicos alemáns no V Congreso da Asociación Internacional de Estudos Galegos, celebrado na Universidade de Tréveris en 1997 –organizado por Dieter Kremer–, demostran que non había, de feito, a amplitude académica necesaria para actividades científicas de maior envergadura como as desenvolvidas por outras asociacións romanísticas (Sinner 2022).

Mención especial merece o Departamento de Lingüística Aplicada e Translatoloxía da Universidade de Leipzig. Establecido no ano 2010, con el se instauraron por primeira vez titulacións universitarias de galego nunha universidade fóra de Galicia e fóra de España. A partir dese ano incluíuse a formación de galego na oferta do Departamento de Lingüística Aplicada e Translatoloxía e, desde entón, os estudos galegos integráronse en moitas outras carreiras, convertíndose cos anos esta universidade nun “foco de investigación sobre Galicia” (*Ibid.*: 169-170).

3.5. Inglaterra

Aínda que lamentablemente non existen estudos actuais sobre a situación neste país, no estado inglés a presenza de galicianistas conta

cunha boa tradición histórica. David Mackenzie foi o primeiro catedrático de estudos galegos na Universidade de Birmingham e creador do Centro de estudos galegos desta academia e da Universidade de Cork. Antes de existir esta cátedra soamente en Nova York se encontraban estudos deste tipo. É tamén froito da súa intervención o feito de que na *Modern Humanities Research Association* se incluíra unha sección dedicada á lingua e á literaturas galegas na súa *The Year's Work in Modern Language Studies*.

3.6. Península Ibérica

Para coñecer o labor no resto da Península resulta imprescindible —e a el remitimos— o traballo de Hermida Silva (2021), que analiza as actividades de promoción dos Centros de Estudos Galegos neste espazo —Portugal, Euskadi, Madrid, Cataluña, Alicante e Granada— dende 2015 até 2021. A proximidade xeográfica, cultural e emocional dos centros dos estados español e portugués fai moito máis fácil a difusión da lingua e cultura galegas, polo que existe unha actividade moito máis intensa nos seus centros. A instalación do primeiro Centro galego na Universidade Nova de Lisboa evidencia esta especial relación.

Por destacar un caso español concreto, en Madrid o Centro de Estudos Galegos propón iniciativas e proxectos que varían de ano en ano. Recentemente, no curso 2018-2019, por exemplo, realizáronse actividades no ámbito da toponimia, talleres e concursos literarios, así como o I Simposio Internacional “Os estudos Galegos Camiño do Xacobeo 21”, entre outras iniciativas (Cousillas Pena 2019). Como se pode ver, se ben as súas prioridades non son exclusivamente lingüísticas, o centro se presenta como un foco de intensa actividade cultural galega na capital española.

É de notar que a actividade foi máis forte loxicamente nos anos anteriores a 2019 debido á situación pandémica. Doutra parte, tamén se constata que no que toca ás actividades relacionadas co ámbito lingüístico salienta o curso de lingua galega da Universidade do Algarve: Literatura Galega, Língua e Cultura Galega I, Língua e Cultura Galega II e Cultura Galega. Alén diso, a universidade tamén achega ao seu alumnado a opción de seguir un Curso de Iniciación de Lingua Galega que no ano académico 2020/21 tivo unha duración de catro meses.

Para Portugal é tamén destacable o traballo de Groba Bouza, Basanta e Dono López (2019: 269-276), no que podemos coñecer o labor de

Centro de Estudos Galegos da Universidade do Minho, nacido en 1997 do convenio coa Xunta de Galicia e que traballa ao redor do “ensino da lingua, literatura e cultura galegas, a organización de actividades relacionadas coa investigación, a promoción e a difusión da lingua, da literatura e da cultura galegas”. Entre 1997 e 2017, algunhas das actividades máis salientables desta institución foron o programa radiofónico “Galiza Mais Perto”, que se retransmite da man da *Rádio Universitária do Minho* (RUM), o Festival Castro-Galaico de Nogueiró, que cada xullo ofrece, ademais de concertos e obradoiros musicais, unha recreación castrexa, unha feira de artesanía; o encontro Minho-Galiza “sobre temas culturais de actualidade na Galiza e Portugal (teatro, cinema, música) con expertos dos dous lados”, ou presentacións de libros, en numerosas ocasións da man da *Livraria Centésima Página*, unha das máis famosas de Braga.

4. Obxectivos e metodoloxía

O obxectivo inmediato da investigación é obter un perfil xeral do profesorado de galego para non galegofalantes no mundo a través dun proceso de recollida de datos cun cuestionario en liña distribuído en aberto, polo que a mostra resultante é aleatoria simple. Perséguese así dúas metas fundamentais: por unha banda, coñecer cal é a situación actual dos docentes do mundo para así poder dar unha resposta máis requintada ás súas necesidades formativas e de desenvolvemento profesional; por outra, ao delimitar a poboación esperamos sementar o xerme dun futuro asociacionismo que nos faga máis fortes e máis conscientes da nosa identidade ao coñecer as nosas debilidades e fortalezas.

Durante os meses previos á elaboración do cuestionario fíxose un traballo de recopilación de direccións de correo electrónico do profesorado que forma parte de institucións de ensino de galego como lingua estranxeira ou segunda lingua, tales como universidades, Escolas Oficiais de Idiomas ou sedes do Instituto Cervantes. Tamén se engadiron informantes chegados a través de “bóla de neve”, como indicamos deseguido.

Na primeira procura atopáronse 125 informantes, dos cales foron descartados inicialmente 10 xa que non contaban con cursos de galego en activo —en ocasións as institucións ofertan cursos que non chegan a abrirse por falta de estudantes matriculados—. Igualmente,

batemos con outro obstáculo debido á falta de datos de contacto de algúns profesores, o que representou un total de 14 informantes da nosa poboación. Así mesmo, houbo que descartar 16 correos electrónicos que foron devoltos por diversos motivos, como podía ser o feito de que o docente do que conseguimos a dirección xa non formase parte da institución.

Despois de salvar estas primeiras limitacións, detectamos unha poboación de 80 informantes aos que se lle sumaron 2 engadidos pola técnica da “bóla de neve”, é dicir, que os individuos seleccionados para ser estudados recrutaron a novos participantes entre os seus coñecidos ou engadíronse a través da difusión que se fixo da enquisa en grupos públicos.

O cuestionario comeza cun saúdo de apertura (Dörnyei e Taguchi 2010: 19), o cal inclúe unha concisa recensión profesional das investigadoras –a través de ligazón a LinkedIn–, unha breve descrición do propósito do estudo, instrucións sobre como responder o cuestionario e o tempo aproximado de duración. Así mesmo, informouse aos participantes acerca da Lei Orgánica 3/2018, do 5 de decembro, de Protección de Datos Persoais e garantía dos dereitos dixitais, pola que se establece a privacidade e o anonimato das respostas e datos consignados.

A continuación, o cuestionario conta con dúas seccións ben diferenciadas. A primeira fai referencia aos datos sobre o docente, intentando dar resposta ás seguintes preguntas: idade, sexo, lugar de nacemento, lugar de residencia, coñecemento de linguas, anos de dedicación á docencia de lingua galega, institución para a que traballa, contexto educativo, dedicación semanal –número de horas impartidas–, currículo seguido, materiais usados, experiencia no ensino doutras linguas, situación laboral actual, motivacións para ensinar galego e perspectivas de futuro. A selección destas preguntas pretende ofrecer unha radiografía máis persoal do perfil docente que estamos a estudar.

A segunda sección, tomada directamente da grella eGrid na nosa propia tradución ao galego, consta de catro partes con diferentes subcategorías:

A primeira parte solicita información relativa á formación, titulación e experiencia e nela inclúense subcategorías relativas ao dominio da lingua, á formación, á avaliación da práctica docente e á experiencia docente. Unha segunda parte, busca obter respostas sobre as competencias docentes clave, con subcategorías dedicadas á metodoloxía –coñecementos e habilidades–, á avaliación, á planificación de

clases e de cursos e á xestión da aula e interacción. A terceira dedícase ás competencias transversais, concretamente á competencia intercultural, á conciencia lingüística e á competencia dixital. Cérrese o cuestionario cunha parte dedicada ao profesionalismo, na cal se autoavalía o comportamento profesional e a xestión administrativa.

O cuestionario distribuíuse entre a poboación a través de enderezos electrónicos persoais así como outras vías de difusión masivas como redes sociais –LinkedIn, Facebook e Instagram– e un grupo profesional de Whatsapp no caso dos lectores de galego. A difusión levouse a cabo desde o 4 de decembro de 2022 até o 8 de marzo de 2023.

Obtivéronse 51 respostas válidas, que representan o 63,75% da poboación documentada, polo que a mostra obtida sería suficientemente representativa e os resultados poderían considerarse válidos para realizar inferencias e conclusións xerais.

5. Resultados

5.1. Perfís persoais

De idades comprendidas entre os 23 e os 61 anos, parécenos relevante destacar a ampla variedade de grupos de idade, xa que dalgunha forma nos demostra que teñen cabida nesta profesión perfís moi diferentes, acollendo os docentes con máis experiencia –16 dos docentes tiñan máis de 50 anos no momento de cubrir a enquisa– á vez que outros moi novos inician o seu camiño –10 dos nosos docentes eran menores de 30 anos–. Destes informantes, 36 identifícanse como xénero feminino, 14 como xénero masculino e 1 como non binario.

A orixe dos e das docentes tamén é bastante variada: 38 naceron en territorio galego, 5 son orixinarios de diferentes comunidades españolas –3 de Castela e León, 1 do País Vasco e 1 da Comunidade de Madrid– e 8 de diferentes países e continentes –2 nados en Suíza, 2 en Italia, 1 en Francia, 1 en Hungría, 1 en Arxentina e 1 en Xapón–.

14 docentes residen en Galicia, 12 noutras comunidades autónomas españolas –Castela e León, Andalucía, País Vasco, Murcia e Comunidade de Madrid– e 25 noutros países de Europa, América e Asia –Italia, Croacia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Polonia, Alemaña, Hungría, Arxentina, Brasil, Xapón e Cuba–.

Das 51 persoas participantes na enquisa, 18 teñen máis de dez anos de experiencia docente, 10 levan ensinando galego entre 5 e 10 anos,

15 deles entre 1 e 5 anos e 8 destes docentes iniciaron o seu percorrido no ensino do galego había 1 ano ou menos.

Algúns dos docentes desempeñan o seu labor en máis dunha institución e/ou nivel ou ámbito educativo; por exemplo, compatibilizando o ensino nun contexto regrado co ensino en academias de idiomas ou por conta propia, ou ben ensinando en diferentes centros educativos. 29 dos enquisados traballan no eido universitario, 6 en Escolas Oficiais de Idiomas do territorio español, 6 en Educación Secundaria, 6 en Educación Primaria e 1 en Educación Infantil. Dos catro docentes que traballan por conta propia, polo menos tres deles realizan o seu labor de difusión da lingua galega empleando internet como plataforma principal con aulas virtuais, a través de academia virtual propia e/ou mediante a creación de contidos en redes sociais.

O número de horas semanais que estes docentes dedican ao ensino do galego varía entre 1 e 26, e algúns manifestan que o número pode variar de semana en semana. As cargas horarias máis repetidas son 4 horas semanais –8 respostas–, 2 –6 respostas–, 8 e 12 –ambas as dúas con 5 resultados–.

A gran maioría de docentes –47 resultados– manifesta usar materiais propios para a súa clase como recurso principal ou como complemento. En canto aos manuais, o máis nomeado é *Aula de Galego*, con 13 resultados.

Ademais da lingua galega, moitos dos enquisados ensinan ou ensinaron outras linguas. Por exemplo, 30 docentes ensinan ou ensinaron tamén castelán e 11 ensinan ou ensinaron portugués. Tan só 10 dos enquisados ensina exclusivamente galego e afirman non ter impartido docencia doutra lingua. Destes, 4 levan ensinando un ano ou menos, 2 entre un e cinco anos e 4 máis de 10 anos.

O número de estudantes de galego que teñen estes docentes é moi variado, aínda que poderíamos fixar a maioría entre os 10 e os 20. Atopámonos, con todo, con docentes que imparten aulas con até 58 e “entre 100 e 120 inscrtxs”, ambos os casos no ámbito do ensino reglado universitario.

19 dos e das docentes teñen contratos fixos, indefinidos ou de funcionariado. 4 indican que traballan por horas ou sen contrato e 1 dos enquisados identifícase como “Experto de Alta Calificación - Contrato gratuíto”.

Na pregunta “Describe o que lle animou a dedicarse á ensinanza de galego”, podemos establecer tres grandes motivos ao redor dos

que se articulan as respostas facilitadas polos enquisados. Por un lado, o traballo como motivación para aqueles e aquelas que atoparon no ensino do galego unha “saída laboral”, ou para os que o ensino do galego presentouse dunha ou outra forma como parte do seu percorrido profesional: como “a oportunidade de traballar nunha universidade”, porque foi “asignada no reparto de docencia anual” ou por mor do “desexo da institución de ampliar a oferta de linguas romances”. Por outro, son moitos os que vinculan a decisión de dedicarse ao ensino do galego con motivos persoais, cunha notable carga emocional. Entre as respostas podemos ler expresións como “o amor cara ao patrimonio material e inmaterial de Galicia”, “resúltame enriquecedor”, “namoreime do galego” ou “é a miña lingua e a que realmente me apaixona”. Por último, atopámonos con numerosos testemuños que poñen o foco no compromiso social coa lingua galega, falando de “responsabilidade social”, “compromiso coa lingua” e “compromiso ideolóxico”, de “interese pola pervivencia do galego” e pola “revitalización do galego”, por “perpetuar a lingua galega” ou “o intento de evitar a súa extinción”; en xeral, no marco do “proceso de normalización social do galego”.

5.2. Formación, titulación e experiencia

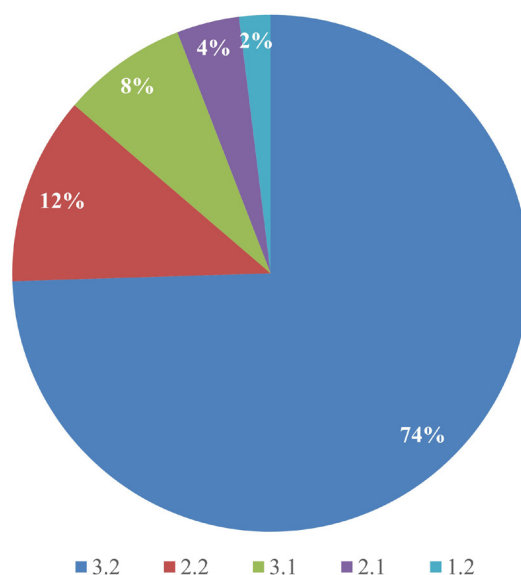


Fig. 1. Dominio da lingua

O 74,5% dos docentes enquisados –38– ten “unha titulación universitaria en estudos da lingua meta ou ten un diploma oficial de nivel C2, ademais de ter un dominio natural da lingua meta ou ten unha competencia de nivel nativo da lingua meta” (Fig. 1).

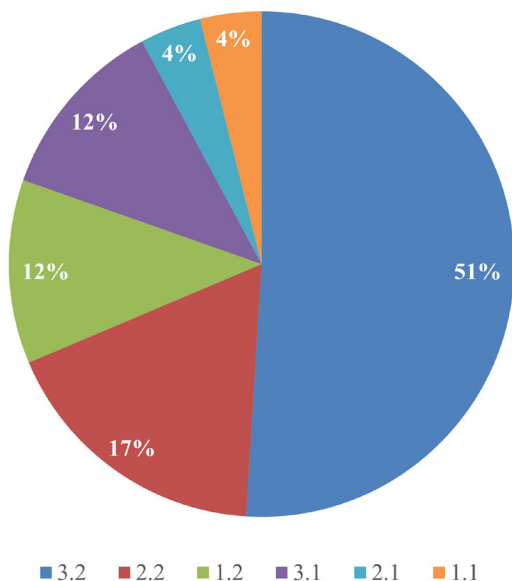


Fig. 2. Formación

No que se refire á formación (Fig. 2), o 51% “ten un título de máster ou unha materia en didáctica do ensino de idiomas ou en lingüística aplicada, que inclúen prácticas titorizadas de ensino, en caso de non realizalas en cursos de formación previos ou ten un posgrao ou diploma profesional en ensino de idiomas (dunha duración mínima de 200 horas). Recibiu formación adicional nunha área especializada (p. ex. ensino de idiomas con fins específicos, avaliación, formación de profesores)”.

Se a iso lle sumamos que un 12% ten “estudos universitarios na lingua meta que conteñen un compoñente de didáctica desa lingua, con prácticas titorizadas de ensino ou ten un certificado recoñecido internacionalmente (dun mínimo de 120 horas) en ensino da lingua meta” e que outro 12% ten “estudos universitarios no ensino da lingua meta ou cursou algunha materia de ensino da lingua meta, que inclúen prácticas titorizadas de ensino ou ten un certificado recoñecido internacionalmente (dun mínimo de 120 horas) en ensino da lingua meta e tamén participou en programas de formación continua do centro durante un mínimo de 100 horas”, constatamos que o profesorado de galego como lingua estranxeira está altamente cualificado.

É interesante observar como as respostas maioritarias oscilan entre unha da banda superior da grella, a 3.2 con 20 respostas, e a 1.1 con 13 respostas. Isto suxire que os enquisados posúen unha variada experiencia en canto á observación do seu traballo xa que algúns deles

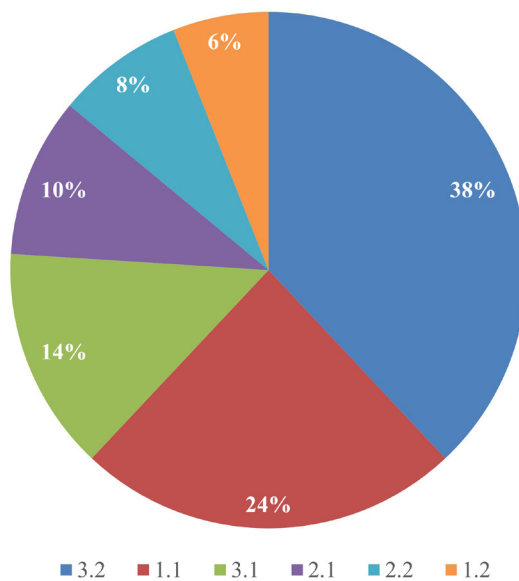


Fig. 3. Avaliación da práctica docente

pasaron un mínimo de 14 horas baixo a titoría e supervisión, xa sexa en prácticas ou durante horas de clase; e doutra banda, hai quen non experimentou ningunha situación deste tipo. No rango intermedio, houbo respostas que indicaban ser observados durante 10 horas –7 respostas–, 2 horas –5 respostas– e 6 horas –4 respostas– (Fig. 3).

A resposta máis frecuente, que representa o 23% dos docentes, corresponde a unha experiencia de entre 2.400 e 4.000 horas, é dicir, unha experiencia sólida na ensinanza de galego para non galegofalantes (Fig. 4). Segue un 21% dos enquisados que posúen entre 200 e

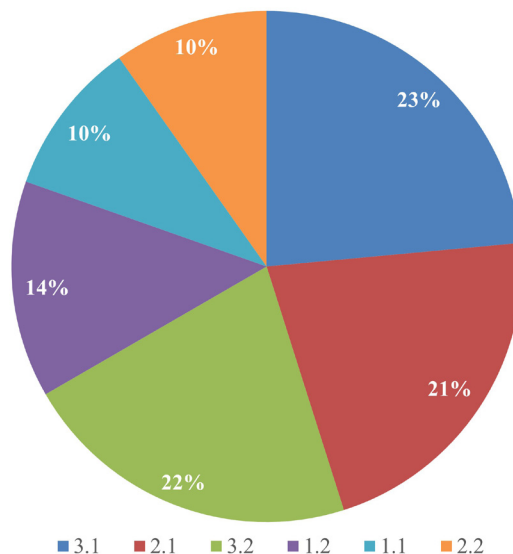


Fig. 4. Experiencia docente

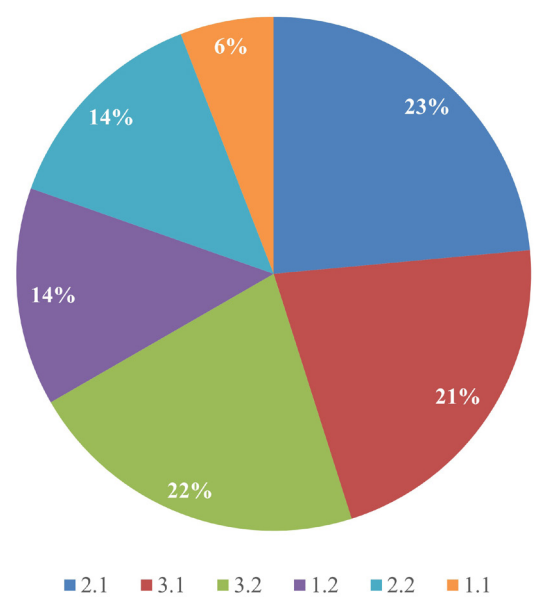


Fig. 5. Metodoloxía: coñecementos e habilidades

800 horas, e posteriormente un 22% que teñen ao redor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. Este bloque inicial, que representaría ao 76% da comunidade, é seguido polos grupos de menos experiencia, dos que o 24% impartiron só un ou dous niveis. A variedade de rangos no que respecta á experiencia docente parece ir ligada á heteroxeneidade que tamén observamos nos anos de experiencia docente dos e das profesoras que responderon á enquisa.

Esta división máis ou menos equilibrada entre polo menos tres das posibles respostas obsérvase en varias das preguntas, como é o caso de, por exemplo, “metodoloxía: coñecementos e habilidades” ou “xestión administrativa”.

5.3. Competencias docentes clave

En termos de metodoloxía (Fig. 5), a resposta maioritaria indica que os profesores se sitúan nun punto intermedio en canto ao coñecemento de teorías, métodos e aprendizaxe de linguas. Na banda dúas, observáronse 13 respostas no punto 2.1 e 7 respostas no punto 2.2. Doutra parte, na banda superior, houbo 11 respostas na subcategoría 3.1 e 11 respostas na subcategoría 3.2. En canto á “banda inferior”, as subcategorías 1.1 e 1.2 sumaron un total de 10 respostas.

Segundo os resultados da enquisa, obsérvase que o 52% dos entrevistados demostran un dominio na elaboración de probas de avaliación do coñecemento e do uso da lingua meta para todos os niveis e destrezas, ou especifica-

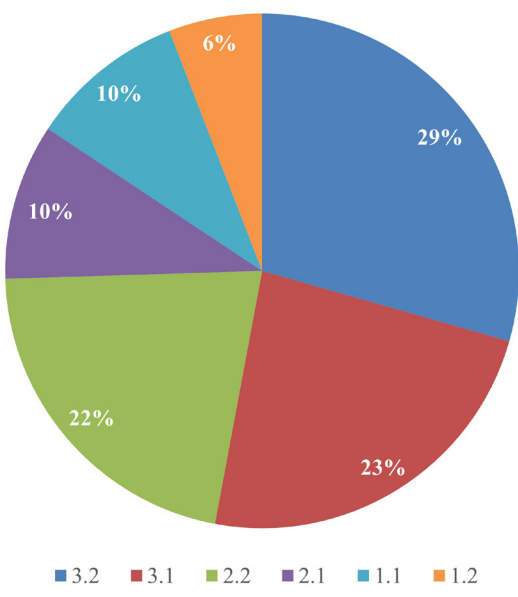


Fig. 6. Avaliación

mente para probas de produción (Fig. 6). Doutra banda, o resto das respostas reflicten unha tendencia cara a un dominio medio nun 32% dos casos e un dominio baixo nun 26% dos casos.

Novamente podemos observar unha flutuación entre as respostas que indican un maior dominio e aquelas que mostran un menor dominio na planificación de clases e cursos (Fig. 7). As dúas respostas maioritarias, que representan o 56% dos enquisados, afirman poder levar a cabo tarefas de planificación de clases e cursos de maneira satisfactoria, como

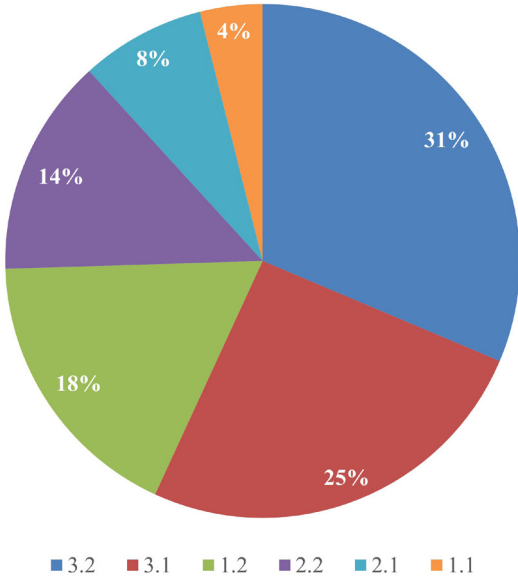


Fig. 7. Planificación de clases e de cursos

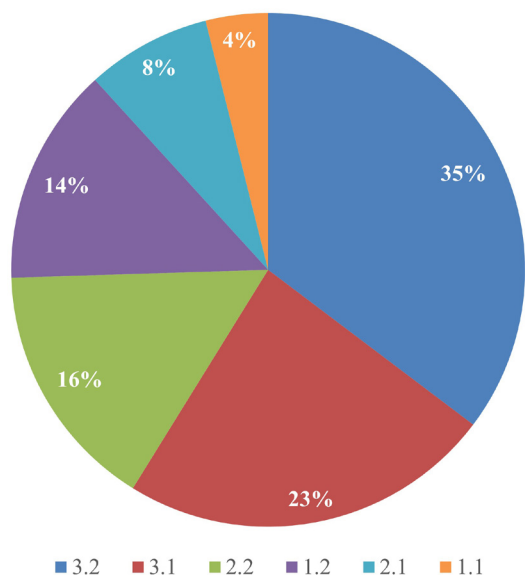


Fig. 8. Xestión da aula e interacción

a elaboración de programas, currículos ou a actualización e revisión do currículo. Con todo, un 20% dos enquisados considera que non conta coas ferramentas suficientes para realizar estas tarefas, mentres que o 24% restante é capaz de utilizar os *syllabus* e deseños curriculares existentes.

No que respecta á xestión da aula e interacción (Fig. 8), atopámonos con respostas que sinalan que a xestión da aula é sólida. O 25% dos enquisados afirma que son capaces de realizar un seguimento efectivo dos estudantes, mesmo aqueles que se atopan en diferentes niveis de aprendizaxe. Ademais, destacan a súa habilidade para utilizar unha ampla variedade de técnicas tanto para brindar retroalimentación como para recibila. Segue un 23% na banda 3.1 e un 16% na banda 2.2 na que se describe a capacidade de organizar o traballo en parellas e facer un seguimento eficaz dos aprendices.

5.4. Competencias transversais

A competencia intercultural é unha das categorías que revelan respostas máis sólidas con respecto ás competencias dos profesores. O 74 % dos profesores sitúase na parte máis alta da grella, ao seren capaces de crear pontes entre a cultura local e a galega a través de reflexións e actividades de aula. É interesante observar que o terceiro descriptor máis respondido é o que se sitúa no polo oposto e que ten só nocións básicas sobre a competencia intercultural.

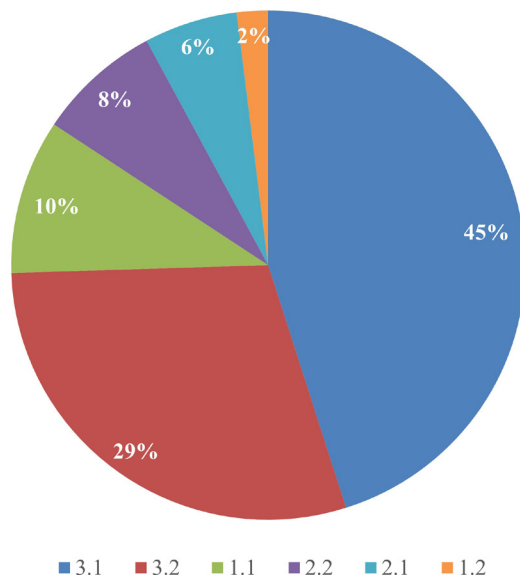


Fig. 9. Competencia intercultural

A conciencia lingüística (Fig. 10), como era de esperar, ten resultados moi similares aos recolleitos na categoría de “coñecemento da lingua”. Unha ampla maioría dos enquisados pode dar respostas a preguntas sobre diferentes aspectos da lingua e do seu uso. Fronte ao 75% de respostas que se atopaban na franxa 3, agora un 70% pode poñer os seus coñecementos lingüísticos ao servizo das demandas dos seus estudantes. De novo atopamos que a terceira resposta máis frecuente é unha das bandas inferiores, segundo a que poden dar exemplos de formas e usos correctos da lingua, adaptados ao nivel dos aprendices nos niveis do A1 ao B1.

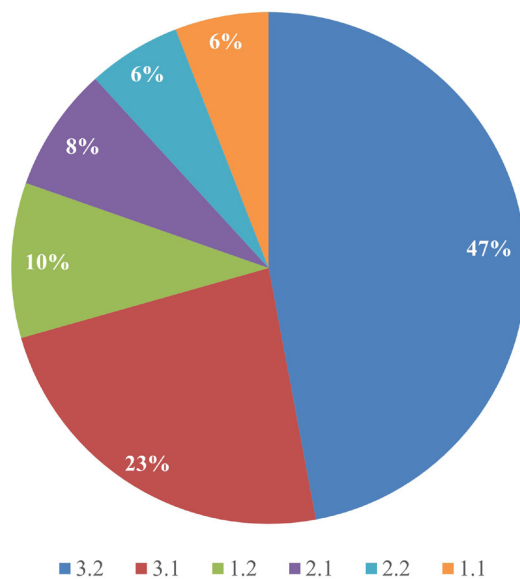


Fig. 10. Conciencia lingüística

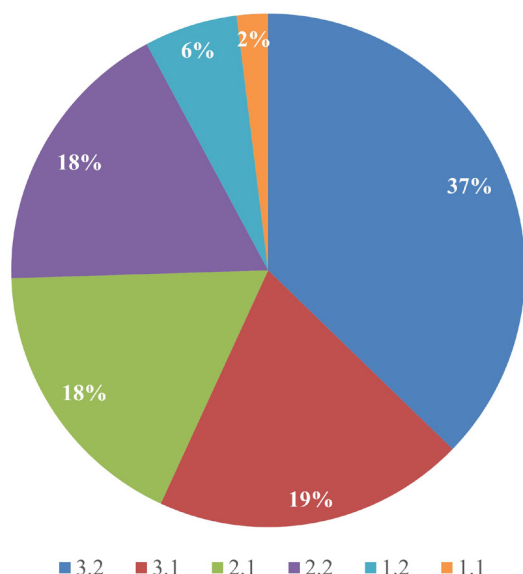


Fig. 11. Competencia dixital

Un 10% dos docentes presenta un uso limitado das TIC (Fig. 11) para o desempeño do seu traballo –franja 1–, o 36% estaría situado na franxa 2 e o 56% dos docentes situaríanse na franxa máis alta, ao poderen ofrecer aos seus estudantes unha ampla variedade de recursos tecnolóxicos e actividades mediadas pola tecnoloxía.

5.5. Profesionalidade

As respostas no que respecta ao comportamento profesional (Fig. 12) flutúan entre as franxas 1 e 2.

Resulta destacable o feito de que só un 16% dos enquisados se sitúe nunha das dúas franxas máis altas (cun 8% cada unha delas), aínda sabendo que moitos dos docentes participantes no estudo teñen unha ampla experiencia. Se observamos os descritores de 3.1 e 3.2, vemos que se enfocan na formación docente, co profesor ou profesora como parte ou motor do mesmo, xa sexa a través de titurización, sesións formativas ou observación, ou ben do deseño de proxectos ou módulos formativos e de desenvolvemento profesional.

O reparto da xestión administrativa (Fig. 13) é bastante equitativo entre todas as franxas, as 6 posibilidades con valores entre o 10% e o 23%. De novo, achamos unha oscilación escalada entre as bandas máis altas, nas que as súas funcións serían similares ás dun coordinador de cursos, coas máis baixas nas que a relación coa institución se limita a cumprir as súas tarefas docentes.

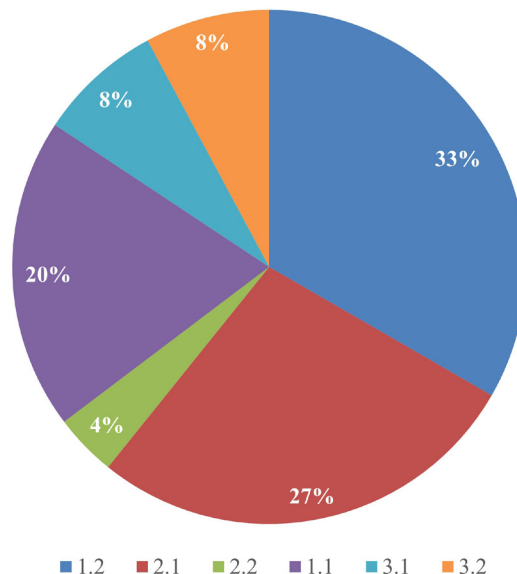


Fig. 12. Comportamento profesional

6. Conclusións

Podemos afirmar, así pois, que o perfil do docente de galego para non galegofalantes é eminentemente feminino e caracterízase por ter un alto grao de coñecemento e dominio da lingua, así como un coñecemento profundo da cultura, a historia e as tradicións galegas. Ademais, a súa experiencia e formación académica no ensino do galego adoita estar apoiada por un título universitario especializado na lingua e a literatura galega e o seu lugar de traballo non está só asociado á universidade, aínda que si maioritariamente.

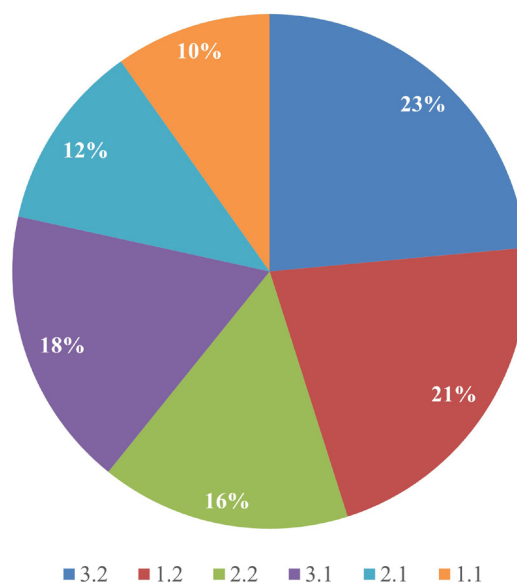


Fig. 13. Xestión administrativa

No que respecta á cuestión da dispersión xeográfica, coincidimos con Colmeiro (2013: 132) en que é necesaria a “creación de redes virtuais, *listservs*, sitios webs e cursos online” como forma para paliar este problema. Estas ferramentas facilitan a comunicación, a colaboración, o intercambio de recursos e experiencias, o desenvolvemento profesional e fomentan un sentido de comunidade. Ao aproveitar estas plataformas, os docentes poden beneficiarse da colaboración e a aprendizaxe conxunta, sen importar a súa localización xeográfica.

En canto á experiencia profesional, podemos observar que existe unha fracción que presenta unha ampla experiencia mentres que, no polo oposto, existe unha similar proporción de profesores que están a empezar. Esta sección de profesores noveis está composta, na súa maioría, por lectorados que desafortunadamente teñen un contrato de duración máxima de 3 anos. Aínda que pode ter vantaxes en termos de renovación, innovación e potencial motivacional tamén pode implicar desafíos relacionados coa falta de experiencia, a inestabilidade laboral, a falta de continuidade e a necesidade de apoio adicional. Sería interesante que se crease un corpo fixo de docentes para garantir o desenvolvemento profesional adecuado que asegurase un crecemento continuo e sostible destes profesores.

Xa que non existe un currículo unificado para esta materia, os docentes vense obrigados a crear os seus propios programas e itinerarios e a crear materiais para adaptarse ás necesidades dos seus alumnos. Como sabemos, iso supón un gran esforzo para os profesores, que podería solucionarse coa existencia dun repositorio virtual de materiais para a comunidade. O acceso fácil e rápido e a diversidade de opcións facilita a planificación e a organización, así como a adaptabilidade e a flexibilidade, promove a colaboración e o intercambio e mantense actualizado. Estes beneficios contribúen a un ensino máis efectivo, atractivo e personalizado, mellorando así o proceso de aprendizaxe dos estudantes.

Chama a atención a polarización detectada na avaliación da práctica docente. As respostas concéntranse en dous polos: dun lado, enfoques cunha maior presenza de observación e retroalimentación; doutro, enfoques de menor intensidade. Esta disparidade podería explicarse, cando menos parcialmente, pola diversidade de anos de experiencia entre as persoas enquisadas. É imprescindible levar a cabo

avaliacións entre colegas e por parte de profesionais para elevar o nivel de profesionalismo dos docentes e proporcionarlles ferramentas que impulsen o seu progreso. Consideramos este feito fundamental para a excelencia no noso campo, aínda que para iso debería existir unha asociación académica que xestionase estes encontros entre profesionais.

Como conclusión da metodoloxía observada, podemos destacar que os enquisados se atopan nunha posición intermedia en termos de coñecementos sobre teorías, métodos e aprendizaxe de linguas. Con todo, é evidente a necesidade de impulsar unha rede de intercambio de boas prácticas mediante talleres, webinarios, conferencias, encontros, entre outros, co fin de mellorar a situación actual e proporcionar ferramentas adicionais aos docentes. Isto permitirá fortalecer as súas habilidades e coñecementos, fomentando unha contorna de aprendizaxe máis enriquecedora para todos.

A avaliación é un dos puntos máis afianzados, probablemente debido a ser un sector fortemente universitario, polo que orientado ás prácticas avaliadoras. Aínda que o 52% da comunidade se sente segura nesta tarefa, estes resultados indican que existe unha porcentaxe significativa de docentes que poderían beneficiarse de capacitación adicional no deseño e desenvolvemento de probas de avaliación, especialmente no que respecta ás destrezas de produción na lingua meta.

A pesar da falta de currículos establecidos en moitas institucións, ao redor da metade da comunidade docente non se sente preparada para crear currículos que se axusten ás necesidades dos seus estudantes. Esta situación revela un problema, xa que os profesores carecen de currículos e non saben como deseñalos, polo que subliñamos a importancia de fortalecer as habilidades de planificación e fornecer recursos e apoio adecuados a aqueles docentes que necesitan mellorar neste aspecto crítico.

A interculturalidade achega resultados sólidos e estables sobre esta competencia entre os docentes de galego. Como se comenta na introdución, isto pode ser debido a que en moitos casos se privilexia a cultura galega fronte á lingua propiamente dita e no que se observa un peso máis forte de aspectos literarios, históricos e culturais que lingüísticos.

No que respecta á competencia dixital, cómpre salientar que os descritores, aínda que nos niveis máis avanzados xa incorporan o manexo de teléfonos móbiles e tabletas ou o uso de redes

sociais, deberían contemplar tamén realidades hoxe xa cotiás, como a intelixencia artificial, que previsiblemente está a se converter nun elemento nuclear da competencia dixital de profesorado e alumnado. En relación cos resultados achados, pódese dicir que aínda queda camiño por andar até que a metade da comunidade se poña ao nivel da excelencia en uso e manexo das TIC.

Por outro lado, é necesario destacar que, en relación ao comportamento profesional, os docentes desenvolven a súa actividade de maneira illada e con poucas oportunidades para traballar en equipo e recibir retroalimentación de compañeiros. A dispersión xeográfica, a falta dun corpo estable de profesores, xunto coa segregación dos cursos de galego nos currículos xerais fomenta o individualismo da comunidade docente. Isto pode ser contraproducente, xa que a colaboración entre colegas é unha fonte valiosa de enriquecemento profesional e persoal. Traballar en equipo permite compartir ideas, experiencias e recursos, o cal pode mellorar a calidade do ensino e a aprendizaxe. Ademais, a retroalimentación de compañeiros pode proporcionar diferentes perspectivas e axudar a identificar áreas de mellora. Vexamos algunhas das solucións propostas por Colmeiro para o devandito problema:

É necesario debuxar outra estratexia diferente para atopar un lugar para o estudo da cultura galega. Unha posibilidade sería darlle visibilidade aos estudos galegos artellando programas interdisciplinarios con outros departamentos, como Antropoloxía, Historia Economía, Música ou Lingüística, e con centros de investigación de estudos europeos, estudos da diáspora, de estudos ibéricos e latinoamericanos, ou de estudos transatlánticos, e tamén, por que non, de estudos celtas. Por outra banda, sería interesante tamén fomentar a creación de programas de estudo no estranxeiro que inclúen cursos en Galicia, establecer rutas culturais por Galicia seguindo por exemplo a ruta do Románico, o Camiño de Santiago, e crear programas para estudantes de prácticas como internistas en diferentes campos laborais, como poden ser museos, escolas, xornais ou empresas e industrias galegas. Finalmente, sería conveniente tamén contemplar a posibilidade de intercambios de estudantes e profesores entre universidades norteamericanas e galegas. (Colmeiro 2013:132)

Ás anteriores, sumamos algunhas outras suxestións. A máis necesaria centraríase en crear comunidades de práctica e establecer grupos de profesores que compartan intereses comúns

e se reúnan periodicamente para discutir temas relevantes, intercambiar ideas e se brindar apoio mutuo. Parece necesario constituír mentorías entre profesores onde os docentes máis experimentados poidan orientar e apoiar aos máis novos, fomentando así a transferencia de coñecementos e a colaboración, o que axudaría a minorizar a brecha que existe entre os dous perfís de experiencia que existen no grupo. Nun mundo globalizado e mediado polas tecnoloxías, a través das plataformas e espazos virtuais podería facilitarse a comunicación e o intercambio de recursos entre os docentes, malia a dispersión xeográfica. Por suposto, tamén son vitais as capacitacións e obradoiros colaborativos. O obxectivo sería organizar sesións de capacitación e talleres onde os docentes poidan traballar xuntos en actividades prácticas, como o deseño de materiais ou a planificación de proxectos interdisciplinarios. Neste punto, as institucións deberían investir na organización deste tipo de iniciativas para os docentes.

En definitiva, gustaríanos concluír facendo una breve recapitulación descritiva do docente e, a partir do marco teórico e o estado da cuestión, destacar as posibles vías de actuación para mellorar a súa situación e promover unha contorna educativa máis enriquecedora. Así pois, o perfil do profesor de galego para non galegolantes caracterízase por ser principalmente feminino, con alto coñecemento do idioma e cultura galegos. A dispersión xeográfica e a pouca organización dos seus membros debería abordarse mediante ferramentas virtuais para a comunicación e colaboración. Existe unha proporción significativa de profesores noveles con contratos temporais, o que comporta desafíos pero tamén oportunidades de renovación e innovación. Esta situación podería atenuarse coa creación dun corpo estable de docentes ou coa colaboración efectiva entre docentes para xerar situacións de mentorado coas que seguir crescendo, xunto cunha formación continua baseada nas necesidades da comunidade. Neste sentido, os puntos nos que identificamos unha maior necesidade de mellora, baseándonos nos resultados da enquisa, son a metodoloxía de coñecementos e habilidades —o 14% sitúase na banda 1.2—, a planificación de clases e cursos —o 18% das respostas está na banda 1.2—, a xestión da aula —o 14% na banda 1.2— e a xestión administrativa —con un 21% dos docentes situados na banda 1.2—.

Ademais, gustaríanos destacar que os estudos galegos teñen unha presenza limitada en comparación con outras materias e que Galicia

está ausente do exterior, isto é, desaparecida como comunidade diferenciada e identificable polo alumnado maioritario. A falta de visibilidade do galego xunto coa dispersión xeográfica fan necesaria a asociación dos docentes para crear cursos e dinámicas e formación conxuntas. Neste sentido, destácase a necesidade dun currículo base unificado sobre o que adaptarse ás necesidades da contorna, así como un repositorio virtual e colaborativo de materiais.

Por suposto, cómpre apelar ás institucións para que impulsen a execución destas medidas e o traballo nos ámbitos identificados, pois as propostas se sustentan nunha diagnose da realidade actual e das condicións reais de partida. Tamén sería importante contar no futuro con máis investigacións sobre os distintos centros de difusión do galego no mundo, así como a obtención de resultados dos centros de Galicia e os de Secundaria das zonas limítrofes.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez Blanco, Rosario e Víctor. F. Freixanes (2011): “O galego dános identidade no mundo: Conversa con Rosario Álvarez Blanco”, *Grial: revista galega de cultura* 191, pp. 41-47.
- Álvarez Estévez, Mónica (2020): “Entre dos orillas: la inmigración gallega en Nueva York. Morriña e identidades transnacionales”, *Estudios del Observatorio* 59, pp. 1-37.
- Álvarez Villar, Noemí (2009): “Metodoloxía do ensino de linguas estranxeiras: o caso galego”, en G. Rei Doval (ed.), *A lingüística galega desde alén mar*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 215-233.
- Beltrán Carballeira, Ramón X. (2019³): *Manual práctico de galego*. A Coruña: Baía.
- Boullón Agrelo, Ana Isabel e Fernando R. Tato Plaza (1991): “A cátedra de Lingua e Literatura Galega da Universidade de Santiago: datos para a historia dunha reivindicación”, en M. Brea e F. Fernández Rei (eds.), *Homenaxe ó profesor Constantino García*. Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 33-53.
- Groba Bouza, Fernando; Noemí Basanta e Pedro Dono López (2019): “Vinte anos do Centro de Estudos Galegos na Universidade do Minho (1997-2017): balance e perspectivas de futuro”, *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos* 22, pp. 269-276. DOI: <https://doi.org/10.5209/madr.66865>.
- Calvo del Olmo, Francisco (2015): “Nascem os Estudos Galegos na Universidade Federal do Paraná”, *Quilombo Noroeste*, <https://quilombonoroeste.wordpress.com/tag/estudos-galegos/> [consulta: 19/06/2023].
- Calvo del Olmo, Francisco; Karine Marielly Rocha da Cunha e Sweder Souza (2019): “As abordagens plurais como ferramenta para os Estudos Galegos na Universidade brasileira: experiências didáticas no curso de Letras da UFPR”, en R. da Silva e C. Degache (orgs.), *Linguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores*. Campinas, pp. 97-107, <https://www.cel.unicamp.br/diprooling/atas.pdf> [consulta: 19/06/2023].
- Calvo del Olmo, Francisco e Sweder Souza (2021): “Os estudos galegos na formação dos cursos de letras: o percurso da Universidade Federal do Paraná”, *Estudos Linguísticos e Literários* 71, pp. 178-205.
- Carballo Calero, Ricardo. C. (1976): *Gramática elemental del gallego común*. Vol. 3. Vigo: Galaxia.
- Casesnoves-Ferrer, Raquel e Eva Juarros-Daussà (2011): “La influencia de la política lingüística en la transmisión del catalán y del gallego dentro y fuera de sus fronteras”, en E. Izaskun, O. Carbonell, R. Albarrán, B. García e M. Pérez-Veneros (eds.), *Empiricism and analytical tools for 21 century applied linguistics*. Selected papers from the XXIX International Conference of the AESLA. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, p. 861-874.
- Chamorro, Margarita; Ivonete da Silva e Xaquín Nuñez (2008): *Aula de Galego 1 - A2*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Secretaría Xeral de Política Lingüística, https://biblioteca.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/manual_aula_de_galego_1_libro_completo_red.pdf [consulta: 19/06/2023].
- Colmeiro, José F. (2013): “Quen somos? De onde vimos? Onde imos? Reflexións sobre os estudos galegos nos Estados Unidos”, *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos* 16, pp. 131-138, <https://revistas.ucm.es/index.php/MADR/article/view/43688> [consulta: 19/06/2023].
- Cousillas Pena, Paula (2019): “A cultura e a lingua galegas en Madrid: o labor do Centro de Estudos Galegos durante o curso 2018-2019”, *Madrygal. Revista de Estudios Gallegos* 22, pp. 307-310. DOI: <https://doi.org/10.5209/madr.66870>.
- Dörnyei, Zoltán e Tatsuya Taguchi (2009): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York / London: Routledge.
- Farías, Ruy (2013): “Al sur del Riachuelo. Un análisis de la presencia e integración laboral gallega en el Conurbano bonaerense a partir de una fuente nominativa (1939-1960)”, en E. Sarmiento e R. Farías

- (eds.), *Novos Olhares sobre a imigração ibérica em América Latina (Séculos XIX-XX)*. Rio de Janeiro: Universo, vol. 2, pp. 145-169.
- Fernández Martínez, Enrique (2001): “Arxentina”, en C. Sixirei Paredes, X. R. Campos, E. Fernández (eds.), *Asocianismo galego no exterior*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, tomo I, pp. 107-390.
- Fernández Salgado, Xosé Antonio, Henrique Monteagudo e Manuel Pugal Moruxa (1993): *Nível soleira: versão provisional*. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega / Council of Europe Press, Consello de Cooperación Cultural.
- GalApps (2017), Beginner Galician (1.1) [aplicativo móvil]. Google Play, https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shex.beginnergalician&hl=es_PY [consulta: 19/06/2023].
- Galician for Beginners [@galicianforbeginners] (s.f.). [perfil de Instagram], Instagram, <https://www.instagram.com/galicianforbeginners/> [consulta: 19/06/2023].
- Gugenberger, Eva e Xosé Soto Andión (2002): “Aspectos lingüísticos e sociolingüísticos do contacto entre galego e castelán en Bos Aires”, *Estudios migratorios* 13-14, pp. 247-288.
- Hermida Silva, Andrea (2021): *Análise da promoción da cultura galega polos Centros de Estudos Galegos da Península Ibérica entre 2015 e 2021*. Traballo de Fin de Grao. A Coruña: Universidade da Coruña, <https://ruc.udc.es/entities/publication/879cc4e0-6a92-4224-a62a-08d7ca355816> [consulta: 19/06/2023].
- Instituto da Lingua Galega (1971): *Galego I*. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesor de segundas lenguas*: Alcalá de Henares, Dirección Académica.
- Laredo, Carlos (2022): *Galego Ben Falado: gramática básica e moito máis: regras claras, exemplos, conjugación dos verbos irregulares, expresións e frases feitas, vocabulario temático e do mundo rural, escolma de refráns galegos*. CY Ediciones.
- López Viñas, Xoán, Cilha Lourenço Módia e Marisa Moreda Leirado (2011): *Gramática práctica da lingua galega*. A Coruña: Baía.
- Kakihara, T. Takeshi (2019): “A difusión exterior do galego na diáspora galega”, *Madrygal. Revista de Estudos Gallegos* 22, pp. 277-284. DOI: <https://doi.org/10.5209/madr.66866>.
- Monteagudo, Henrique e Facundo Reyna Muniain (2017): “La lengua gallega en Argentina”, en R. Bein, J. Eduardo Nonnin, M^a di Stefano, D. Lauria e M^a Cecilia Pereira (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo 2. Glotopolítica*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), pp. 143-165.
- Mascato Rey, Rosario (2015): “Said Armesto y el proceso para la creación de la Cátedra de Literatura Galaico-Portuguesa en la Universidad Central de Madrid (1909-1914)”, en C. Villanueva, J. G. Beramendi, C. García Martínez e M. Santos Zas (eds.), *Víctor Said Armesto eo seu tempo: perspectivas críticas*. A Coruña / Pontevedra / Santiago de Compostela: Fundación Pedro Barrié de la Maza / Deputación Provincial de Pontevedra / Museo do Pobo Galego, pp. 593-621.
- Mata Iglesias, Ana María e Emilio Núñez Argiz (2000): *Curso de Galego para Non-Galegofalantes*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Mateva Galya, Vitanova e Svetla Albena e Tashevskva (2013): *Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario*, <http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf> [consulta: 19/06/2023].
- Real Orden disponiendo los estudios que se han de cursar por ahora en la Escuela Central de idiomas, *Gaceta de Madrid* 2 (02/01/1911).
- Rei-Doval, Gabriel (2016): “Los estudios gallegos en los Estados Unidos”, *Estudios del Observatorio* 21, pp. 1-21.
- Sinner, Carsten (2022): “Normalizando o galego en Alemaña. O papel da formación universitaria do galego en Leipzig”, *Cuadernos Europeos de Deusto* 4, pp. 137-172.
- Smart GalApps (2011): *ConxuGalego* (1.2.4) [aplicativo móvil], Google Play, <https://play.google.com/store/apps/details?id=es.sonxurxo.android.conxugalego&hl=es> [consulta: 19/06/2023].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (1999): “Records of the General Conference”, en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_spa [consulta: 19/06/2023].
- Van Ek, Jan Ate (1975): *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Verdía, Elena (2013): “Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo”, *Studia Iberyystyczne* 12, pp. 295-314.

VV.AA. (2013): *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas*. Proyecto Leonardo European Profiling Grid (EPG), <https://egrid.epg-project.eu/es/content/home> [consulta: 18/06/2023].

Xunta de Galicia (2016): *Tradutor Gaio* (1.2.1) [aplicativo móvil], Google Play, https://play.google.com/store/apps/details?id=gal.xunta.gao&hl=es_419 [consulta: 18/06/2023].

8. Anexos

Figura 1. Dominio da lingua

- 1.1 Está a realizar estudos superiores na lingua meta. Ten un nivel de dominio B1 na lingua meta.
- 1.2 Está a realizar estudos superiores na lingua meta. Ten un nivel de dominio B2 na lingua meta.
- 2.1 Ten un diploma oficial de nivel B2 da lingua meta e unha competencia oral de nivel C1.
- 2.2 Ten un diploma oficial de nivel C1 da lingua meta OU ten unha titulación universitaria en estudos da lingua meta e ten un nivel de dominio C1 demostrable.
- 3.1 Ten un diploma oficial de nivel C2 da lingua meta OU ten unha titulación universitaria en estudos da lingua meta e ten un nivel de dominio C2 demostrable.
- 3.2 Ten unha titulación universitaria en estudos da lingua meta ou ten un diploma oficial de nivel C2, ademais de ter un dominio natural da lingua meta OU ten unha competencia de nivel nativo da lingua meta.

Figura 2. Formación

- 1.1 Está a recibir formación inicial no ensino da lingua meta nun centro de formación de profesores, na universidade ou nun centro privado que ofrece un certificado de ensino da lingua meta.
- 1.2 Como parte do seu programa de formación inicial, recibiu formación sobre o uso da lingua (conciencia lingüística) e sobre metodoloxía, o que lle permite comezar a ensinar a lingua meta, mesmo se aínda non tivera recibido un certificado.
- 2.1 Obtivo un certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro dun programa de formación en ensino da lingua meta, que inclúe prácticas titorizadas de ensino OU completou un determinado número de cursos ou materias sobre a lingua meta da súa carreira e/ou sobre didáctica do ensino de idiomas, aínda que aínda non finalizou os seus estudos.
- 2.2 Ten estudos universitarios na lingua meta que conteñen un compoñente de didáctica

desa lingua, con prácticas titorizadas de ensino OU ten un certificado recoñecido internacionalmente (dun mínimo de 120 horas) en ensino da lingua meta.

- 3.1 Ten estudos universitarios no ensino da lingua meta ou cursou algunha materia de ensino da lingua meta, que inclúen prácticas titorizadas de ensino OU ten un certificado recoñecido internacionalmente (dun mínimo de 120 horas) en ensino da lingua meta E TAMÉN participou en programas de formación continua do centro durante un mínimo de 100 horas.
- 3.2 Ten un título de máster ou unha materia en didáctica do ensino de idiomas ou en lingüística aplicada, que inclúen prácticas titorizadas de ensino, en caso de non realizalas en cursos de formación previos OU ten un posgrao ou diploma profesional en ensino de idiomas (dunha duración mínima de 200 horas). Recibiu formación adicional nunha área especializada (p. ex. ensino de idiomas con fins específicos, avaliación, formación de profesores).

Figura 3. Avaliación da práctica docente

- 1.1 Está a adquirir experiencia ao impartir partes dunha sesión e comparte a súa experiencia cun compañeiro que lle proporciona retroalimentación.
- 1.2 Foi supervisado, observado e avaliado positivamente mentres impartía as súas propias clases. Levou a cabo actividades de clase con grupos pequenos de aprendices ou con outros profesores en formación («microensino»).
- 2.1 Durante a súa formación inicial, realizou un mínimo de 2 horas de prácticas titorizadas de ensino en polo menos dous niveis, que foron documentadas e avaliadas positivamente. Na súa actividade docente, foi observado durante 3 horas de clase e recibiu retroalimentación positiva documentada.
- 2.2 Durante a súa formación continua, realizou un mínimo de 6 horas de prácticas titorizadas de ensino en polo menos dous niveis, que foron documentadas e avaliadas positivamente. Na súa actividade docente, foi

observado durante 6 horas de clase, en tres ou máis niveis e recibiu retroalimentación positiva documentada.

- 3.1 Foi observado e avaliado durante un mínimo de 10 horas tanto nas súas prácticas titorizadas como na súa actividade docente, en diversos niveis e con distintos tipos de aprendices, e recibiu retroalimentación positiva documentada.
- 3.2 Foi observado e avaliado durante un mínimo de 14 horas tanto nas súas prácticas titorizadas como na súa actividade docente, e recibiu retroalimentación documentada. Foi avaliado como titor ou como observador de profesores con menos experiencia.

Figura 4. Experiencia docente

- 1.1 Deu algunhas clases ou partes dunha sesión de clase nun ou dous niveis.
- 1.2 Ten o seu(s) propio(s) curso(s), pero a súa experiencia redúcese a un ou dous niveis.
- 2.1 Ten entre 200 e 800 horas de experiencia docente acreditada non titorizada. Deu clase en varios niveis.
- 2.2 Ten entre 800 e 2.400 horas de experiencia docente acreditada en varios niveis e máis dun contexto de ensino e aprendizaxe.
- 3.1 Ten entre 2.400 e 4.000 horas de experiencia docente acreditada en todos os niveis excepto C2 e en varios contextos de ensino e aprendizaxe diferentes.
- 3.2 Ten ao redor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. Deu clase en moitos contextos de ensino e aprendizaxe diferentes. Ten experiencia como titor/formador doutros profesores.

Figura 5. Metodoloxía: coñecementos e habilidades

- 1.1 Está a aprender acerca de diversas teorías e métodos de aprendizaxe de idiomas. Cando observa a profesores con máis experiencia, entende por que elixiron as técnicas e os materiais que utilizan.
- 1.2 Ten un coñecemento básico das diferentes teorías e métodos de aprendizaxe de idiomas. Pode seleccionar novas técnicas e materiais co asesoramento dos seus compañeiros. Pode identificar técnicas e materiais para diferentes contextos de ensino.
- 2.1 Está familiarizado coas teorías e métodos de aprendizaxe de idiomas. Está familiarizado coas técnicas e os materiais para dous

ou máis niveis. Pode avaliar, desde unha perspectiva práctica, a adecuación das técnicas e dos materiais aos diferentes contextos de ensino. Pode ter en conta as necesidades de determinados grupos á hora de elixir que métodos e técnicas utilizar.

- 2.2 Ten un sólido coñecemento das teorías e dos métodos de aprendizaxe de idiomas, así como dos estilos e das estratexias de aprendizaxe. Pode recoñecer os principios teóricos que subxacen a certas técnicas e materiais de ensino. Pode utilizar dunha maneira adecuada un repertorio de técnicas e de actividades de ensino.
- 3.1 Pode xustificar teoricamente o enfoque de ensino adoptado, así como dunha gran variedade de técnicas e de materiais. Pode utilizar un gran repertorio de técnicas, de actividades e de materiais de ensino.
- 3.2 Ten un coñecemento preciso das teorías sobre o ensino e a aprendizaxe de idiomas e compárteo cos seus compañeiros. Pode dar aos seus compañeiros unha retroalimentación práctica e metodolóxicamente detallada para ampliar o seu abanico de técnicas de ensino despois de observalos. Pode seleccionar e elaborar tarefas e materiais adecuados para calquera nivel para que os utilicen os seus compañeiros.

Figura 6. Avaliación

- 1.1 Pode levar a cabo e corrixir as probas do final da unidade do manual.
- 1.2 Pode levar a cabo e corrixir probas de aproveitamento (por exemplo: fin de trimestre, fin de ano académico) se lle proporcionan o material necesario. Pode realizar probas orais se lle proporcionan o material necesario. Pode deseñar e levar a cabo actividades de repaso adecuadas.
- 2.1 Pode levar a cabo probas de aproveitamento periódicas que inclúan un compoñente oral. Pode identificar os aspectos que os aprendices teñen que seguir traballando, a partir dos resultados das probas e tarefas de avaliación. Pode dar unha retroalimentación clara sobre os puntos fortes e sobre aqueles que deben mellorar para establecer prioridades no traballo individual.
- 2.2 Pode seleccionar e facer tarefas de avaliación periódicas para comprobar o progreso dos aprendices no ámbito lingüístico e no uso da lingua (destrezas). Pode utilizar un sistema de corrección acordado para identificar diferentes tipos de erros no traballo

escrito dos aprendices, para mellorar a súa conciencia lingüística. Pode preparar e coordinar probas de nivel.

- 3.1 Pode deseñar materiais e tarefas, tanto orais como escritas, para a avaliación de progreso. Pode utilizar gravacións de vídeo das interaccións dos aprendices para axudalos a identificar os seus puntos fortes e aqueles que deben mellorar. Pode utilizar os criterios do MCER para avaliar de forma fiable o dominio lingüístico, tanto oral como escrito, dos aprendices.
- 3.2 Pode elaborar tarefas de avaliación do coñecemento e do uso da lingua meta, para todos os niveis e destrezas. Pode utilizar os criterios do MCER para avaliar de forma fiable o dominio lingüístico, tanto oral como escrito, dos aprendices en calquera nivel e pode axudar neste labor a compañeiros que teñan menos experiencia. Pode deseñar probas de avaliación formais para determinar con validez se os aprendices alcanzaron un nivel determinado do MCER. Pode dirixir sesións de estandarización co MCER.

Figura 7. Planificación de clases e de cursos

- 1.1 Pode ordenar actividades para o seu plan de clase, se se lle proporciona o material necesario.
- 1.2 Pode atopar actividades complementarias ás do manual. Pode manter a coherencia entre sesións de clase, tendo en conta os resultados da aprendizaxe da sesión anterior para planificar a seguinte. Pode adaptar o seu plan de clase, tendo en conta logros e dificultades de aprendizaxe.
- 2.1 Pode utilizar un syllabus e materiais específicos para preparar plans de clase equilibrados que cubran as necesidades do grupo. Pode planificar as fases e a temporalización das sesións, en función de diferentes obxectivos. Pode comparar as distintas necesidades dos aprendices e telas en conta para planificar os obxectivos principais e secundarios da sesión.
- 2.2 Pode planificar unha sesión ou parte dunha sesión tendo en conta o syllabus, as necesidades dos distintos aprendices e o material do que dispón. Pode deseñar tarefas que aproveitan ao máximo o potencial lingüístico e comunicativo dos materiais. Pode deseñar tarefas que respondan ás necesidades de cada aprendiz e que cumpran cos obxectivos do curso.

- 3.1 Pode realizar unha minuciosa análise de necesidades para elaborar un programa de curso detallado e equilibrado que inclúa actividades de reciclaxe e de repaso. Pode deseñar tarefas distintas a partir do mesmo material para usalas con aprendices de niveis diferentes. Pode extraer liñas de actuación para as seguintes sesións, a partir das análises de dificultades dos aprendices.
- 3.2 Pode deseñar cursos especializados para contextos distintos que integren os contidos lingüísticos e comunicativos propios da especialidade. Pode orientar aos seus compañeiros para avaliar e ter en conta as diferentes necesidades individuais, ao planificar clases e cursos. Pode asumir a responsabilidade de revisar o currículo e o syllabus de diferentes cursos.

Figura 8. Xestión da aula e interacción

- 1.1 Pode dar, con axuda, instrucións claras e organizar unha actividade.
- 1.2 Pode xestionar a interacción entre o profesor e os aprendices. Pode alternar o traballo en parellas, en grupos ou con toda a clase, dando instrucións claras. Pode facer que os aprendices traballen en parellas ou en grupo, a partir das actividades do manual.
- 2.1 Pode organizar e xestionar o traballo en parellas e en grupos dunha maneira eficiente e finalizar agrupando de novo a clase. Pode facer un seguimento do desenvolvemento das actividades individuais e en grupo. Pode dar unha retroalimentación clara.
- 2.2 Pode organizar unha secuencia de traballo en parellas, en grupos e con toda a clase que sexa variada e equilibrada co fin de alcanzar os obxectivos da sesión. Pode organizar unha aprendizaxe baseada en tarefas. Pode facer un seguimento eficaz da actuación dos aprendices. Pode dar e obter unha retroalimentación clara.
- 3.1 Pode levar a cabo unha aprendizaxe baseada en tarefas, na que os grupos realicen distintas actividades á vez. Pode facer un seguimento preciso e minucioso das actuacións individuais e de grupo. Pode dar e obter retroalimentación individual de diferentes formas. Pode utilizar o seguimento e a retroalimentación para deseñar futuras actividades.
- 3.2 Pode organizar, facer o seguimento e apoiar a grupos e a aprendices de diferentes niveis que traballan en distintas tarefas na mesma

aula. Pode utilizar unha gran variedade de técnicas para dar retroalimentación e obtela.

Figura 9. Competencia intercultural

- 1.1 Comprende que a relación que hai entre a lingua e a cultura é un factor importante no ensino e a aprendizaxe de linguas.
- 1.2 Está a descubrir a importancia que teñen os aspectos culturais no ensino. Pode sensibilizar aos aprendices cara a algunhas das diferenzas de comportamento e tradicións culturais máis relevantes. Pode crear un ambiente de tolerancia e de entendemento mutuo en clases nas que hai diversidade social e cultural.
- 2.1 Comprende e ten en conta visións estereotipadas. Pode utilizar a súa propia conciencia intercultural para ampliar o coñecemento dos seus aprendices sobre comportamentos culturais (p.ex. as normas de cortesía, a linguaxe corporal, etc.). Pode darse conta da importancia de evitar conflitos interculturais na aula e promove a inclusión e o respecto mutuo.
- 2.2 Pode axudar aos aprendices a analizar visións estereotipadas e prexuízos. Pode integrar nas súas clases aspectos clave das diferenzas en comportamentos interculturais (p.ex. as normas de cortesía, a linguaxe corporal, etc.). Pode seleccionar materiais que se axustan ao horizonte cultural dos aprendices e amplíao con actividades adecuadas para o grupo.
- 3.1 Pode utilizar procuras na internet, proxectos e presentacións para ampliar o seu propio coñecemento e a súa percepción, e os dos aprendices, sobre aspectos interculturais. Pode desenvolver a habilidade dos aprendices para analizar e debater semellanzas e diferenzas culturais. Pode anticipar e xestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural.
- 3.2 Pode utilizar os seus amplos coñecementos sobre aspectos interculturais para axudar cando procede a compañeiros con menos experiencia. Pode desenvolver a capacidade dos seus compañeiros para tratar aspectos culturais, suxerindo técnicas para minimizar desacordos e incidentes, se xurdisen. Pode elaborar actividades interculturais, tarefas e materiais para o seu propio uso e o dos seus compañeiros e pode pedir retroalimentación sobre estes.

Figura 10. Conciencia lingüística

- 1.1 Pode servirse de dicionarios, gramáticas, etc., como obras de referencia. Pode dar resposta a preguntas sinxelas sobre a lingua que son frecuentes nos niveis que está a ensinar.
- 1.2 Pode dar exemplos de formas e usos correctos da lingua, adaptados ao nivel dos aprendices nos niveis do A1 ao B1. Pode dar resposta a preguntas sobre a lingua que, aínda que non sexan completas, son adecuadas para os aprendices nos niveis do A1 ao B1.
- 2.1 Pode dar exemplos de formas e usos correctos da lingua, adaptados ao nivel que ensina, excepto en niveis avanzados (C1-C2). Pode dar resposta a preguntas sobre a lingua adecuadas ao nivel, excepto en niveis avanzados (C1-C2).
- 2.2 Pode dar exemplos de formas e usos correctos da lingua, en todos os niveis, excepto en C2, e en case todas as ocasións. Pode recoñecer e comprender o problema sobre a lingua que está a ter un aprendiz. Pode dar resposta a preguntas sobre a lingua adecuadas ao nivel, excepto no nivel C2.
- 3.1 Pode seleccionar e dar exemplos de formas e usos correctos da lingua, en todos os niveis e en case todas as ocasións. Pode dar resposta a case todas as preguntas sobre a lingua de forma completa e con precisión, e dar explicacións claras. Pode utilizar unha serie de técnicas para orientar aos aprendices a que eles mesmos resolvan as súas dúbidas e a que corrixan os seus erros lingüísticos.
- 3.2 Pode dar sempre respostas completas e precisas a preguntas sobre diferentes aspectos da lingua e do seu uso. Pode explicar diferenzas sutís de forma, de significado e de uso nos niveis C1 e C2.

Figura 11. Competencia dixital

- 1.1 Pode utilizar un procesador de textos para escribir unha ficha de traballo, seguindo unhas convencións estándar. Pode buscar na internet posibles materiais de ensino. Pode descargar recursos de sitios web.
- 1.2 Pode servirse de textos, imaxes, gráficos, etc., que descarga da internet para as súas clases. Pode organizar arquivos electrónicos en cartafolios ordenados de forma lóxica.
- 2.1 Pode utilizar calquera programa estándar para Windows e Mac, incluídos reprodutores de audio e de vídeo. Pode recomendar

materiais en liña adecuados tanto para aprendices como para compañeiros. Pode utilizar un proxector nas clases nas que usa internet, un DVD, etc.

- 2.2 Pode propoñer e supervisar actividades en liña para os aprendices. Pode utilizar programas para tratar imaxes, vídeos e arquivos de audio.
- 3.1 Pode ensinar aos aprendices a seleccionar e a utilizar actividades en liña que respondan ás súas necesidades individuais. Pode editar e adaptar arquivos de vídeo e de audio. Pode ensinar a compañeiros a utilizar os dispositivos electrónicos ou os programas novos. Pode coordinar un proxecto utilizando medios dixitais (cámara, internet, redes sociais). Pode resolver a maioría dos problemas técnicos que poidan xurdir ao utilizar os dispositivos electrónicos na aula.
- 3.2 Pode ensinar aos aprendices a que usen os dispositivos electrónicos dispoñibles na aula (a PDI, os seus móbiles, tabletas, etc.), de forma proveitosa para a súa aprendizaxe de idiomas. Pode ensinar aos seus compañeiros para explotar o potencial pedagóxico dos dispositivos electrónicos dispoñibles e dos recursos ofrecidos na internet. Pode deseñar módulos de ensino semipresencial utilizando plataformas de aprendizaxe como, por exemplo, Moodle.

Figura 12. Comportamento profesional

- 1.1 Pide retroalimentación sobre a súa forma de ensinar e sobre o seu traballo. Busca asesoramento dos seus compañeiros e nos manuais.
- 1.2 Actúa de acordo coa misión e a normativa da institución. Coordínase con outros profesores no que se refire aos aprendices e á preparación das clases. Tras unha observación de clase, incorpora a retroalimentación do seu titor á súa práctica docente.
- 2.1 Aproveita oportunidades para ensinar nun ou dous niveis en colaboración con outros profesores (ensino en equipo). Actúa tendo en conta a retroalimentación que outros compañeiros déronlle ao observar as súas clases. Contribúe ao desenvolvemento e á boa xestión da institución e afronta positivamente os cambios e os retos que xorden.
- 2.2 Aproveita oportunidades para que o seu responsable académico e os seus compañeiros o observen e lle den retroalimentación

sobre a súa forma de ensinar. Prepárase para actividades de desenvolvemento profesional e participa nelas dunha maneira activa. Contribúe de forma activa ao desenvolvemento da institución e do seu sistema educativo e administrativo.

- 3.1 Titoriza a compañeiros con menos experiencia. Dirixe sesións de formación co apoio dun compañeiro ou se se lle facilita o material necesario. Observa a compañeiros e dálles unha retroalimentación útil. Cando xorde a oportunidade, faise cargo de proxectos relacionados co desenvolvemento da institución.
- 3.2 Deseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. É responsable de programas de desenvolvemento profesional para profesores. Observa e avalía a compañeiros que ensinan en todos os niveis. Fomenta a observación entre iguais.

Figura 13. Xestión administrativa

- 1.1 Realiza tarefas rutineiras como pasar lista, repartir materiais aos aprendices, recollelos e devolvelos.
- 1.2 Entrega as planificacións e cumprimenta correctamente o seguimento das sesións e faino no prazo establecido. Corrixe deberes e probas de avaliación de modo eficiente.
- 2.1 Corrixe probas de avaliación e elabora informes escritos de maneira eficiente. Realiza un seguimento das súas clases de forma clara e organizada. Entrega documentos e dá retroalimentación nos prazos establecidos.
- 2.2 Xestiona as tarefas administrativas relacionadas co seu traballo de modo eficiente. Planifica tarefas previsibles pero pouco frecuentes e realízalas no seu prazo. Xestiona de forma adecuada as preguntas, peticións e suxerencias expostas polos aprendices.
- 3.1 Coordina tarefas administrativas con outros, recompila información, informes, opinións, etc., se se lle pide. Responsabilízase dalgunhas tarefas administrativas como organizar reunións de profesores, pasar cuestionarios de avaliación de fin de curso, analizar os datos e informar dos resultados, etc.
- 3.2 Actúa como coordinador de cursos se se lle pide. Relaciónase con secretaría, administración, patrocinadores, pais, etc., como corresponde. Contribúe dun modo activo ao deseño ou á revisión dos procedementos administrativos.