



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Real Academia Española

La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español

Madrid, noviembre de 2023

ÍNDICE

1. Introducción. La Real Academia Española y la educación en España. Justificación del presente informe
2. Aspectos generales de la labor educativa en la enseñanza secundaria
 - 2.1. El papel esencial de la educación en la sociedad moderna. Necesidad de planes a corto, medio y largo plazo
 - 2.2. Nuevas orientaciones didácticas. Límites de la contraposición entre competencias y contenidos
 - 2.3. Importancia de la labor del profesorado
3. La enseñanza del español como primera lengua. Diagnóstico de los problemas, causas probables y posibles soluciones
 - 3.1. Diagnóstico
 - 3.2. Principales causas de la situación descrita
 - 3.3. Posibles vías de solución
4. La enseñanza de la literatura
 - 4.1. Objetivos de la enseñanza de la literatura. Su situación respecto de la lengua en los planes de estudio actuales
 - 4.2. Tres decisiones polémicas en la enseñanza de la literatura
 - 4.3. Otros retos
5. Variación y diversidad lingüística. Enseñanza de otras lenguas
6. El español y las lenguas cooficiales. La convivencia de lenguas



1. INTRODUCCIÓN. LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE INFORME

A lo largo de sus tres siglos de historia, la Real Academia Española (RAE) ha estado estrechamente vinculada con la labor educativa de los docentes y con su efecto en la sociedad. La RAE dirigió expresamente «a nuestra juventud» su primera *Gramática* (1771) y publicó varias adaptaciones didácticas (epítomes y prontuarios) de las sucesivas ediciones de esta obra durante los siglos XIX y XX. En los años 40 del pasado siglo, la Academia publicó, bajo el título *El lenguaje en la escuela*, una cartilla y dos manuales destinados a la enseñanza de la lengua. En las últimas décadas ha publicado dos versiones escolares de su *Ortografía* (2012, 2013), así como dos diccionarios del español dirigidos expresamente a los estudiantes (2005, 2011). Su gramática más reciente (2009-2011), elaborada conjuntamente con las academias de los demás países hispanohablantes, se dirigió especialmente a los profesores y estudiantes universitarios. La RAE publicó seguidamente dos versiones simplificadas de esa obra (2010, 2011), adaptadas a las necesidades de los estudiantes de los niveles académicos preuniversitarios y de los primeros cursos de la universidad. Ha compuesto asimismo —también en colaboración con las demás academias de la lengua española— un *Glosario de términos gramaticales* (2019) preparado específicamente para los alumnos y los profesores de secundaria y bachillerato de todos los países hispanohablantes.

Varias de las obras de la RAE poseen aplicaciones escolares particularmente útiles, entre ellas su *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), su *Diccionario esencial* (2006), los diferentes corpus textuales (CORDE, CREA, CORPES XXI), libremente accesibles en Internet, además de las ediciones académicas de los mejores escritores en lengua española (Biblioteca Clásica de la RAE). Todo ello sin mencionar el *Diccionario de la lengua española*, obra igualmente de la RAE y de las demás academias de la ASALE, cuya versión electrónica supera los mil millones de consultas anuales.

Estos son únicamente algunos resultados de la productiva labor editorial de la Real Academia Española, todos ellos dirigidos a mejorar la difusión, el uso y el conocimiento de nuestra lengua y nuestra literatura. La larga historia de la RAE es plenamente compatible con su adaptación a las nuevas tecnologías, como ponen de manifiesto la amplia información de que disponen los hablantes en su renovada página web, su activa presencia en Twitter (ahora X) y —más recientemente— su proyecto Lengua Española e Inteligencia Artificial (LEIA), del que se esperan grandes resultados para la redacción y corrección de textos escritos en



español. Cabe añadir que la plataforma Enclave de la RAE contiene un gran número de recursos didácticos especialmente útiles para las clases de Lengua de ESO y Bachillerato. Estos recursos, accesibles en línea, serán pronto gratuitos para profesores y alumnos. Finalmente, en muchos de los actos culturales que la RAE organiza se abordan cuestiones literarias (y, a veces, también lingüísticas) que resultan de especial interés para los docentes de los cursos preuniversitarios. Estos actos suelen grabarse y publicarse en Internet para que todos puedan acceder a sus contenidos.

No son necesarios más datos para justificar el interés que la RAE manifiesta en pronunciarse públicamente sobre la forma en que se enseña y se usa la lengua española en nuestro país, así como sobre la manera en que se transmite en las aulas la literatura escrita en español. La conveniencia de hacer público precisamente ahora un informe sobre estos aspectos de la educación en España es, si cabe, más acuciante de lo que lo fue en otros tiempos, especialmente si se tiene en cuenta la concurrencia de varios factores relativamente recientes cuyo impacto en nuestra sociedad está siendo determinante. Entre ellos destacan los siguientes:

- a) Las carencias objetivas que se detectan desde hace tiempo en los jóvenes en lo relativo a su comprensión lectora, su fluidez verbal, su manejo del léxico y de la sintaxis, su capacidad expresiva y argumentativa (sea oralmente o por escrito), así como a otros aspectos esenciales del uso del lenguaje y del conocimiento de su lengua materna.
- b) Las carencias similares que se detectan en el conocimiento y manejo de las lenguas cooficiales, cuando coexisten con el español, así como de las lenguas extranjeras.
- c) La marginación de las lenguas clásicas en los currículos actuales.
- d) Las dificultades patentes que se constatan para conseguir que los estudiantes se interesen por la literatura, sea clásica o moderna, así como para que adquieran y desarrollen el hábito de la lectura.
- e) La importante renovación de los modelos didácticos que ha tenido lugar en los países occidentales en los últimos años y su profunda repercusión en la enseñanza.
- f) Las transformaciones producidas por los progresos de la tecnología digital y sus efectos, tanto didácticos como sociales.
- g) El desconcierto que se observa entre el profesorado en lo relativo a la forma en que debe llevar a cabo su labor, a la aplicación en las aulas de los nuevos planteamientos didácticos y, especialmente, a la manera en que los diagnósticos conocidos y las insuficiencias experimentadas han de dar paso a soluciones viables y efectivas.



- h) El surgimiento del multiculturalismo y la diversidad en nuestras aulas, así como los programas que su indispensable desarrollo requiere.
- i) Las consecuencias de los cambios legislativos recientes sobre los aspectos de la educación que afectan a la convivencia de lenguas en España.

Como es lógico, la RAE no pretende reemplazar en sus tareas a las facultades de Educación, ni a las de Letras o de Filología, y mucho menos a las autoridades educativas. En consecuencia, el presente informe no puede constituir un análisis crítico de las formas de enseñar ni de legislar sobre la educación. Contiene, en cambio, un panorama —sin duda breve y esquemático, pero creemos que objetivo— de la situación actual en lo relativo a las cuestiones que abarca su título, así como un examen de sus principales causas y de sus consecuencias más notorias.

En la sección siguiente se introducen algunas consideraciones generales sobre la situación actual de la educación en España, con ocasionales referencias a otros países europeos. Se presta especial atención a los cambios que se perciben en los últimos años entre alumnos y profesores, así como a la recepción y la aplicación en las aulas de las disposiciones educativas oficiales. La sección 3 se centra en la enseñanza del español como primera lengua. Se abordan brevemente, y por separado, el diagnóstico de la situación actual, sus principales causas y algunas posibles vías de solución. En la sección 4, dedicada al estudio de la literatura, se recuerdan las principales particularidades que han de tenerse en cuenta al analizar las obras literarias, por oposición a otras formas de expresión lingüística, y se resumen las dificultades más notorias que los docentes deben afrontar hoy para hacer llegar a sus alumnos esos contenidos. La sección 5 se dedica a los aspectos de la enseñanza que afectan a la variación lingüística. Se hacen en ella varias consideraciones sobre la necesidad de mejorar el conocimiento de las variedades del español y se aborda brevemente el estudio de las lenguas clásicas y de las lenguas extranjeras. El informe concluye con algunas reflexiones sobre las repercusiones que posee en la educación el estatuto actual de las lenguas cooficiales.

En la elaboración de este informe han colaborado profesores de ESO y de Bachillerato de varias comunidades autónomas, todos con amplia experiencia. El hecho de que el informe se circunscriba a la enseñanza secundaria no implica que las cuestiones que aborda no sean también relevantes para los estudios universitarios, sino más bien que el análisis de dicha repercusión requeriría un estudio independiente. No será tampoco posible extender a las demás disciplinas del ámbito de las humanidades las consideraciones que aquí se hacen sobre la



lengua y la literatura. Aun así, se introducirán, al hilo de otros razonamientos, algunas reflexiones sobre ciertos aspectos de la educación en España que consideramos de interés general.

El presente informe se dirige al conjunto de la sociedad, especialmente a los docentes, a los estudiantes, a las autoridades educativas y a los medios de comunicación. La RAE aspira a que sea también conocido por cuantos compartan con nosotros el convencimiento de que la educación constituye el proceso de mayor trascendencia personal y social en la vida de las personas, en el desarrollo de las comunidades y hasta en la mejora de la calidad de nuestra democracia. Sería deseable, asimismo, que este informe pudiera estimular el necesario debate público que requieren, a nuestro entender, las cuestiones aquí examinadas.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA LABOR EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

2.1. El papel esencial de la educación en la sociedad moderna. Necesidad de planes a corto, medio y largo plazo

El lugar absolutamente central de la educación en las sociedades modernas está fuera de duda. Dicha trascendencia no se debe a que la escuela proporcione saberes ni títulos oficiales para ejercer las actividades profesionales, ni siquiera a que ayude a los estudiantes a superar pruebas o los prepare para integrarse en el mercado laboral. Solo la educación hace posible que los ciudadanos moldeen su capacidad de discernimiento, de comprensión, de análisis y de juicio; desarrollen un pensamiento crítico y creativo, y sean capaces de madurar como personas, antes de hacerlo como especialistas en algún dominio del conocimiento.

El papel de la educación es esencial en la imprescindible tarea de potenciar el desarrollo cognitivo de los jóvenes, en particular en el despertar de su capacidad inquisitiva y de sus dotes para la observación y el análisis. También lo es para que afiancen su propia personalidad, se preparen para superar retos, valoren su autoestima y adquieran conciencia de sus responsabilidades. La formación que proporciona el proceso educativo constituye el mejor — por no decir el único— entrenamiento para la vida. A todo ello se añade que la calidad de la educación es la mejor garantía de la creación y la transmisión de la ciencia y la vía más segura para la formación de investigadores cualificados en todos los ámbitos del saber, con las trascendentales consecuencias que todo ello conlleva para la innovación y el progreso de cualquier sociedad.



Aunque solo fuera por estas razones, la educación debería constituir uno de los ejes fundamentales de cualquier proyecto de servicio público. Cabe pensar que el hecho de que no ocupe un lugar destacado en los pronunciamientos políticos, sean o no electorales, se debe a que los programas que guían la actividad de los partidos y de los gobiernos se centran generalmente en las cuestiones más inmediatas. La consecuencia más notoria del cortoplacismo al que nos referimos es el hecho de que el nuestro sea uno de los pocos países en los que, cada pocos años, los partidos políticos se lanzan unos a otros leyes educativas de escaso recorrido, en el supuesto bienintencionado de que cada una de ellas superará las insuficiencias de la anterior: a la LGE, de 1970, siguió la LOECE, de 1980 (que no llegó a entrar en vigor); a esta siguió la LODE, de 1985 (con texto original de 1980), a su vez remplazada por la LOGSE, de 1990, que fue sustituida por la LOE de 2006; esta última fue a su vez modificada por la LOCE, de 2013, que dio paso a la LOMLOE, en vigor desde 2020.

Quedan pocas dudas de que la legislación más reciente será sustituida por otra nueva si llega al Gobierno un partido diferente del que la propuso. Es probable, además, que esa cadena de sustituciones haga permanente en el ánimo de la comunidad educativa la impresión general de que las autoridades prestan más atención a los efectos políticos de sus disputas parlamentarias que a las dificultades que suponen para los docentes y los estudiantes las cambiantes directrices emitidas por los Parlamentos.

En efecto, al contrario de lo que sería de esperar, el encadenamiento de leyes educativas no ha supuesto una notable mejora de la educación en nuestro país. Son escasas las reflexiones sobre las causas que hacen necesaria, al parecer, la promulgación de cada nueva ley, sobre las lagunas de la inmediatamente anterior y, sobre todo, sobre el hecho cierto de que las mejoras reales en el nivel educativo de los estudiantes no son exactamente las que cabría esperar después de tan intenso y dilatado esfuerzo legislativo.

Las leyes educativas contienen aspiraciones sumamente razonables, pero están, a la vez, desconectadas en gran medida del quehacer cotidiano de los docentes y del funcionamiento de los centros educativos. Los textos legales mencionan gran número de habilidades, capacidades y destrezas que los alumnos deberían adquirir, pero lo hacen omitiendo casi siempre los indispensables cambios —ni sencillos ni inmediatos— que las nuevas disposiciones conllevan en la preparación del profesorado, en la organización de las tareas de los centros docentes, en la confección de los libros de texto de cada materia o en los recursos, materiales y humanos, necesarios para llevar a cabo todas esas actuaciones. De hecho, desde fuera de los



Parlamentos (el nacional y los autonómicos) es difícil sustraerse a la opinión de que los legisladores se sienten relativamente ajenos al largo —cuando no tortuoso— sendero que ha de recorrerse desde la promulgación oficial de las leyes educativas hasta su aplicación efectiva en las aulas.

Aparentemente, las supuestas diferencias entre partidos políticos en lo relativo a las leyes educativas se centran en cuestiones muy específicas que suelen alcanzar cierta notoriedad pública: la conveniencia de establecer o no una asignatura de Educación para la Ciudadanía, el estatuto de la materia de Religión como asignatura computable para la media del Bachillerato, las condiciones que deben establecerse para repetir curso, la implantación o supresión de materias optativas o la organización de la enseñanza privada. A quienes sostengan que esas son las barreras infranqueables que condicionarán siempre cualquier acuerdo nacional sobre la educación en España, cabría replicarles que estos asuntos no deberían dejar de lado otros que no son de menor alcance. Están entre ellos el de mejorar la formación integral de los alumnos y la preparación de sus profesores, el de lograr que se potencie el esfuerzo y la creatividad de unos y de otros, o el de dedicar los medios necesarios para que los estudiantes alcancen una apropiada formación humanística, a veces postergada con el discutible argumento de su escasa utilidad. Junto a todos estos retos, ocupa un lugar central el de conseguir que los estudiantes desarrollen una adecuada capacidad expresiva y argumentativa con la fluidez y la precisión esperables, adquieran una razonable cultura general y conformen un pensamiento crítico fundamentado.

A todo ello cabría añadir que las diferencias reales entre proyectos políticos relativas al universo educativo no son tan marcadas como dan entender las exposiciones más simplificadoras que de ellas se hacen a veces. No parece, en efecto, que existan proyectos que nieguen la importancia del estudio o de la autoexigencia, y tampoco que otros estén en contra de la universalización de la enseñanza o de la completa alfabetización de la sociedad. Aunque existan diferencias en las bases políticas de las propuestas conocidas, todas ellas deberían coincidir en la trascendencia del proyecto educativo para el futuro de cualquier comunidad. Si ello es así, no cabe duda de que una mayor cooperación entre los partidos políticos en la elaboración de las leyes educativas anularía la inevitable sensación de provisionalidad que invade desde hace décadas a profesores y alumnos. Acabaría también con la impresión —tan descorazonadora como real en nuestros días— de que los proyectos educativos son armas parlamentarias,



cuando en realidad deberían constituir el germen del futuro personal y profesional de los jóvenes de nuestro país.

Dado que la educación, al igual que la sanidad, exige inversiones y planes de actuación a medio y largo plazo, es preciso legislar pensando en periodos más dilatados. La planificación no ha de hacerse, por tanto, teniendo en cuenta los meses o los años más inmediatos, sino pensando sobre todo en el país en que van a vivir quienes comienzan su vida escolar en el momento en que se promulgan las disposiciones. Al tiempo, esas medidas deben proporcionar un marco común que garantice la igualdad de todos los estudiantes en cualquier parte del territorio nacional. Se echa, pues, en falta un pacto de Estado sobre la educación que todos puedan asumir y respetar.

2.2. Nuevas orientaciones didácticas. Límites de la oposición entre competencias y contenidos

La Real Academia Española no es ajena al cambio conceptual en la educación impulsado por las más altas instancias europeas, cuyo eje central está basado en las competencias que los alumnos han de adquirir. Dicho papel fue definido en el programa DeSeCo (Definition and Selection of Competences) de la OCDE en 1997. Fue luego evaluado por el programa PISA desde el año 2000; fue desarrollado por el Consejo Europeo en el documento titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (2001); fue potenciado por el mismo organismo en el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (2004), y su importancia la resaltan nuevamente la *Recomendación 2006/962/CE en favor de las competencias clave en el aprendizaje permanente* (*Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*) y las conclusiones del Consejo de 2009 sobre el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación (ET 2020, Orden ECD/65/2015), entre otros pronunciamientos. No nos pasan tampoco desapercibidas las competencias básicas relativas a la comunicación lingüística y el conocimiento y el uso de la lengua que se especifican en la LOE (2006), en la LOMCE (2013) o en la LOMLOE (2020).

Como explica el diccionario académico, la acepción de *competencia* ahora relevante es aquella en la que esta voz designa la «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo». El enfoque competencial hace hincapié, por tanto, en la necesidad de centrar la educación en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y llevar a cabo determinadas tareas. Como es lógico,



muchas de las más prácticas —a menudo impuestas por las nuevas tecnologías— han de ser integradas en las labores docentes, por lo que resulta natural que la legislación insista en ello. Caben pocas dudas de que ha de mostrarse a los estudiantes cómo se obtiene información en la Red, cómo se organiza un trabajo de clase, cómo se ha de plantear una presentación pública, cómo se escribe una instancia, se prepara un currículo, se elabora un resumen o se citan las referencias bibliográficas. En estos y otros muchos casos semejantes, las tareas prácticas pueden articularse en pasos y dividirse en estrategias que los estudiantes deberían dominar. Pero existen otros aspectos de la oposición —generalizada hoy en el mundo educativo— entre *competencias* y *contenidos* que nos parecen mucho menos evidentes de lo que la legislación suele dar a entender.

En cualquier rama del conocimiento resulta imprescindible aprender a observar, a generalizar, a argumentar, a reflexionar y a juzgar críticamente los razonamientos o las hipótesis. La administración educativa debería atender al hecho de que los docentes experimentan no poca inseguridad cuando ven formulados tales objetivos en un listado de competencias. Es probable, además, que una parte de su desconcierto se deba a que en la preparación que recibieron en la universidad no desempeñaba un lugar esencial el aprender a observar, a generalizar, a argumentar, a reflexionar y a juzgar críticamente los razonamientos o las hipótesis. Ciertamente, ha de coincidir con el llamado *enfoque competencial* en que la enseñanza ha de transmitir modos de actuar y, en particular, criterios para decidir y formas de razonar y de expresarse, así como de manejar, ordenar y sintetizar informaciones. Pero la manera en que habitualmente se presenta dicho enfoque parece ocultar que la puesta en práctica de cualquier conocimiento solo es posible si este ha sido adquirido previamente.

En efecto, la enseñanza basada en contenidos se caricaturiza a veces identificando estos con la memorización de datos (en particular, de nombres, títulos, fechas, definiciones, clasificaciones o fórmulas), así como con la acumulación de informaciones. Esta simplificación interesada oculta que nadie debería identificar el dominio de un campo cualquiera del saber con el conocimiento de ciertos datos sobre él. La capacidad para relacionar conceptos, fenómenos, problemas y hasta disciplinas puede considerarse una competencia, pero solo pueden alcanzarla los profesionales que conocen con cierta profundidad los contenidos que articulan cada una de esas materias. La capacidad para argumentar a favor o en contra de un razonamiento, o la necesaria para relacionar ideas o para evaluar críticamente teorías, hipótesis o postulados también pueden ser consideradas competencias. La razón por la que no



resulta especialmente útil enumerarlas en un listado es el simple hecho de que solo constituyen objetivos didácticos posibles de manera indirecta, ya que son los resultados naturales del dominio y de la maduración de los contenidos por parte de los profesores habituados a trabajar con ellos.

El docente que es capaz de dar respuesta a las preguntas de sus alumnos sobre cualquier aspecto que suscite el interés de estos, y que el libro de texto no deje suficientemente claro, no es el docente que conoce mejor las competencias asociadas con tal materia en la legislación didáctica. Es, por el contrario, el docente experimentado que conoce bien la materia en sí misma, que es capaz de moverse entre sus vericuetos con cierta soltura, que comprende el alcance y los límites de cada unidad de análisis, y que ha logrado cierta madurez al operar con todos esos contenidos.

En ciertos ámbitos, la mención de las competencias requeridas no resulta ser muy diferente de la enumeración de los contenidos que deben adquirirse en ese dominio. Desde hace siglos, los maestros han sido muy conscientes de que su obligación era enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, aunque nunca se preguntaran si ello implicaba transmitir competencias o proporcionar contenidos. Repárese en que el conjunto de las normas ortográficas puede considerarse un contenido, mientras que su uso correcto y su aplicación se interpretarían como una competencia. Análogamente, el conjunto de distinciones sobre el léxico del español que un estudiante de Bachillerato debe conocer puede considerarse un contenido, mientras que la habilidad o la capacidad para establecer tales distinciones sería una competencia. Finalmente, las especificaciones sobre el registro o el nivel de lengua (formal, familiar, coloquial, etc.) que se asocian con una serie de expresiones constituyen un contenido, mientras que la capacidad para llevar a la práctica esas distinciones constituye una competencia. Aun aceptando que existen diferencias en la perspectiva que se adopta en cada uno de estos ejemplos, no se enumeran objetivos radicalmente distintos por el hecho de enfocarlos desde uno u otro punto de vista.

En la enseñanza tradicional de la gramática, esta fue concebida durante siglos como *arte* (en el sentido tradicional de *técnica*, entendida como conjunto de pautas o reglas relativamente fijas). A pesar de esta definición inicial, no demasiado alejada de lo que hoy abarca la llamada *competencia comunicativa*, los tratados gramaticales introducían gran número de reflexiones sobre el sistema que subyace a dicha práctica. Hoy en día es raro que se produzca



tal mezcla de planos y que el análisis del sistema lingüístico mismo se confunda con el uso fluido de la expresión oral y escrita. Interesa aquí resaltar que ambas tareas deben formar parte de la labor docente, como explicaremos en otras secciones de este mismo informe. Como es lógico, nada de eso obsta para reconocer que expresarse con soltura y precisión en una lengua cualquiera constituye una habilidad o una destreza que no siempre va asociada a los conocimientos científicos que se posean sobre dicha lengua.

La distinción entre competencias y contenidos cobra mayor relevancia aplicada a otros campos. Paradójicamente, la formulación de las competencias necesarias en cada uno de ellos se ha de apoyar de manera esencial en los contenidos que les subyacen. Así, la capacidad para interpretar una obra literaria, para comprender adecuadamente los pasos de una argumentación (o para descubrir un error en alguno de ellos), para encontrar excepciones a una generalización inadecuada, para reflexionar sobre las relaciones que mantienen las formas gramaticales con los significados que estas expresan o, en general, para esbozar alguna explicación relativa a cualquier conjunto de datos lingüísticos o literarios mínimamente problemáticos no son más que consecuencias naturales de un saber previo: el conocimiento de cada uno de los contenidos asociados con dichas tareas.

El hecho de que el llamado *enfoque competencial* esté inspirado por altas instancias europeas no impide hacer constar que se presenta a menudo entre nosotros a través de formulaciones sumamente abiertas cuya identificación y puesta en práctica requieren una formación especializada por parte del profesorado. Son muy numerosos los ejemplos que podrían ilustrar esta idea, pero solo mencionaremos dos:

- a) La tercera de las competencias en comunicación lingüística (CLL3) de la recomendación del Consejo de la Unión Europea (22/05/2018), que el ministerio español refleja oportunamente en su página web, resume en unas pocas líneas la labor integral de un profesor de Lengua en la Enseñanza Secundaria. En efecto, se establece allí que los estudiantes habrán de «producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas».
- b) La competencia 9.1 de la relación de competencias específicas de la asignatura Lengua Castellana y Literatura exige más aún de los docentes, ya que el uso de la



lengua se ha de combinar con su conocimiento. Dicha competencia establece que los estudiantes habrán de ser capaces de «establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos».

Sería posible añadir otras muchas citas similares a estas que, en buena medida, coinciden en recordar a los docentes que deben hacer bien su trabajo, asumiendo que han recibido la formación necesaria para ello. Pero, como hemos adelantado, se observan lagunas notables en la preparación media del profesorado en lo relativo a la forma de llevar a la práctica muchas de esas habilidades, aun cuando es justo reconocer que dichas lagunas no son las mismas en todas las especialidades y que están sujetas a un gran número de variables. La puesta en práctica de tales capacidades exige actualizar y modernizar la formación que los enseñantes recibieron hace tiempo. Dicha formación pudo ser adecuada hace años, pero no siempre lo es en la actualidad, sobre todo si se piensa que son estos mismos docentes los que deben poner en práctica las nuevas directrices. Tiene, pues, pleno sentido resaltar una vez más que el bienintencionado conjunto de aspiraciones que se despliega en las nutridas listas de competencias oficiales choca fuertemente con la realidad. Las autoridades educativas no deberían situarse al margen de ese choque, y menos aún dar a entender que queda fuera de sus responsabilidades. Es evidente que el enfoque competencial debería ser concebido como un medio, pero los documentos oficiales parecen presentarlo como un fin al otorgarle un puesto tan relevante entre los cambios didácticos que requiere la educación.

El profesorado de Lengua y Literatura ha manifestado en muchas ocasiones su descontento por el hecho de que no exista una metodología docente dirigida a programar, aplicar y evaluar el enfoque competencial aplicado a cada una de las materias. En nuestra opinión, la ausencia de una estructura didáctica suficientemente detallada en la enseñanza por competencias no es una laguna accidental que los especialistas en educación suplirán en breve plazo. Entendemos más bien que la supuesta superación de los contenidos como vía que conduce al enfoque competencial resulta ser una tarea menos factible de lo que podría parecer cuando la hacemos salir de las normas oficiales para llevarla a la práctica docente.



A pesar de que las bases de estos razonamientos resultan objetivas, entre algunos educadores se ha popularizado el término despectivo *contenidista*, referido a aquellos docentes que todavía hacen prevalecer los contenidos sobre las competencias. La crítica tendría sentido si el término *contenido* se interpretara en el sentido restrictivo, mencionado antes, en el que tan solo abarca los conjuntos de datos que se enumeran para ser memorizados. Pero, tal como hemos explicado, esa interpretación restrictiva y descalificadora solo da cabida a una parte muy pequeña de las informaciones que comprende el uso más común de la palabra.

Casi huelga añadir que se trata de un problema extensible a cualquier otra disciplina. Puede exigirse a un historiador que sea capaz de evaluar la fiabilidad de las fuentes que usa, o que establezca adecuadamente la relación entre las causas y las consecuencias de los hechos históricos. Pero la adquisición de esas competencias será un objetivo inalcanzable para el destinatario de tales recomendaciones si este no conoce a fondo los hechos históricos que ha de evaluar, así como sus antecedentes y las posibles circunstancias concomitantes que concurran en ellos. Todas esas informaciones previas constituirán, sin duda alguna, un conjunto de contenidos.

La conclusión parece, pues, evidente: más importante que lograr que los docentes mejoren el conocimiento del conjunto de competencias que sus alumnos deben alcanzar es la necesidad de que mejoren su propia preparación técnica y profesional, y adquieran un conocimiento más profundo de sus respectivas materias. Las competencias surgirán de manera natural como destilación de todos esos contenidos, no como sustituto de ellos.

2.3. Importancia de la labor del profesorado

La vocación docente no se obtiene mediante recetas ni se alcanza siguiendo ordenadamente los pasos estipulados en alguna estrategia didáctica dirigida a adquirir compromisos y responsabilidades. Ningún docente podrá transmitir a sus estudiantes el estímulo que requiere el aprendizaje ni la ilusión por el conocimiento si no alberga previamente esos sentimientos en su interior. En el apartado precedente se ha insistido en la formación y en la actualización del profesorado, aun reconociendo que ambas son más necesarias en unas materias que en otras. Conviene resaltar ahora que los docentes solo podrán trasladar a sus alumnos el afán por comprender la realidad —y hasta por concebir nuevas realidades— si ellos mismos están imbuidos de ese mismo afán.



Interesa especialmente poner de manifiesto que los profesores no son responsables de la formación que han recibido. Como es lógico, las diferencias entre ellos no se limitan al hecho de que su preparación profesional sea diversa (en función de la materia en la que se especializaron, el lugar en que estudiaron, el profesorado que los formó, el plan de estudios que cursaron, etc.), sino que se extienden también a la vocación docente que anima su labor cotidiana. En consecuencia, son también variados los niveles de interés y de esfuerzo que se reconocen hoy entre los profesores en la tarea de completar y adaptar la formación que recibieron en la universidad. Es bien sabido, además, que la docencia es, para muchos de ellos, un trabajo precario y no suficientemente remunerado que les deja muy poco tiempo para preparar las clases y para profundizar en el contenido de sus respectivas materias.

Resulta desafortunado, en nuestra opinión, que los cursos de renovación pedagógica y los relativos al uso de las nuevas tecnologías sean mucho más frecuentes entre nosotros que los que se centran en la actualización de las materias docentes. Aunque sea excepcionalmente, se han dado incluso casos en los que se ofrecían a los profesores cursos de *coaching* y de *mindfulness* para completar otros de didáctica, cuando seguramente hubieran necesitado recibir antes algunos de formación y actualización en los contenidos especializados de su propia materia.

Sin negar en absoluto la indudable relevancia de los cursos de renovación pedagógica, ni tampoco el considerable avance que se puede constatar hoy entre el profesorado en el uso de las nuevas tecnologías, no debería ocultarse la existencia del desequilibrio al que hacemos referencia entre la actualización didáctica y la específicamente profesional. Cabe pensar que la misma existencia de tal descompensación es una consecuencia natural de la interpretación inadecuada que —tal como hemos señalado— se ha dado en los últimos años al término *contenido*.

En muchas facultades de Educación se entiende que no deben presentarse a los alumnos nuevos contenidos, sino únicamente estrategias didácticas destinadas a aplicar los que ya se poseen. Como resultado de ello, los planes de estudio de las diversas especialidades de la carrera de Educación contienen fundamentalmente materias de didáctica y administración escolar, de forma que raramente se ocupan de profundizar en los contenidos que los estudiantes deben adquirir. Así pues, en la mayor parte de los casos, los maestros egresados obtienen su título con los conocimientos de lengua, de matemáticas o de historia que recibieron



en su bachillerato. Por otro lado, en muchos de los másteres que capacitan para la docencia en la Enseñanza Secundaria se asume hoy, de manera paralela, que los alumnos ya han recibido en sus estudios de grado las informaciones que deben conocer, de modo que en el máster solo se han de impartir técnicas didácticas para su transmisión. La realidad choca, una vez más, con las directrices oficiales, ya que es sumamente difícil mostrar cómo se ha de enseñar una disciplina cualquiera si no se posee un adecuado conocimiento de ella.

En efecto, la didáctica de la física, de las matemáticas, de la historia y de la filosofía son disciplinas fundamentales porque exigen de los que las imparten una doble formación: aquella relativa al profundo conocimiento de la materia que se enseña, por un lado, y el manejo de ciertas técnicas y estrategias didácticas, por el otro. Exactamente lo mismo cabe afirmar respecto de la lengua y la literatura. Una parte considerable de las quejas reiteradas de los alumnos que cursan el máster al que se acaba de aludir remite precisamente al hecho de que los profesores que lo imparten no poseen esa doble formación. Nadie pretende sugerir que sea fácil adquirirla, pero no tiene sentido ocultar que muchos de los profesores que habitualmente imparten tales cursos solo suelen estar formados en una de las dos vertientes mencionadas: la didáctica. Como consecuencia lógica, esos docentes no son capaces de responder a las preguntas específicas de sus alumnos relativas a la forma de abordar en las clases gran número de contenidos relativamente técnicos de lengua y de literatura. El mismo razonamiento podría extenderse a otras materias. Ciertamente, la didáctica es hoy una disciplina subdividida en otras muchas, como consecuencia de la natural especialización de las áreas de conocimiento. Caben pocas dudas de que los resultados obtenidos serían mejores si la preparación profesional en las técnicas de enseñanza que sin duda poseen los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura fuera acompañada de un conocimiento más profundo de la propia materia en cuya enseñanza son especialistas.

No solo ha cambiado en los últimos tiempos la preparación del profesorado. Ha cambiado también, y de manera fundamental, la labor que se espera de él. Seguramente es exagerada la imagen según la cual los profesores han pasado en España de ser maestros a ser acompañantes, pero no es exagerado afirmar que se ha potenciado en los últimos tiempos una cierta relativización del conocimiento. Por un lado, es habitual suponer que este es mudable, incluso efímero, además de fácilmente accesible en la Red; por otro, se asume que el alumno ha de llegar personalmente a los contenidos a través de su propia indagación, evitando así que se le impongan desde fuera como si constituyeran verdades absolutas. Si los resultados de tales



experiencias personales no coinciden entre los alumnos —continúa el razonamiento implícito—, habrán de darse todos ellos por válidos.

No suelen ponerse de manifiesto las peligrosas consecuencias a las que puede dar lugar esa peculiar manera de entender la educación. Como es obvio, la relativización del conocimiento surge como reacción natural a su imposición autoritaria, por lo que quienes la defienden recuerdan a menudo los tiempos en los que la enseñanza se identificaba en gran medida con la aséptica memorización de informaciones.

El análisis de ciertas obras literarias, filosóficas o sociológicas da lugar a múltiples interpretaciones que pueden ser aceptables si se sustentan adecuadamente. Pero esa forma de razonar no es extensible a todas las materias. Existen conocimientos objetivos de literatura, de gramática o de ortografía, junto con otros muchos de filosofía, historia, geografía, biología o matemáticas, que el profesor debe dominar y los alumnos deben adquirir. No es cierto que una expresión lingüística admita cualquier análisis gramatical ni cualquier interpretación semántica, ni tampoco que un aforismo, un refrán, un principio lógico o una reacción química puedan ser entendidos de cualquier forma que un alumno pudiera considerar adecuada.

Es oportuno insistir, por todo ello, en que los docentes no son únicamente guías, moderadores o cuidadores. Saben mucho más que sus alumnos y han de poseer la formación necesaria para deslindar lo asentado de lo opinable en la materia de su especialidad, así como para transmitir a sus estudiantes conocimientos objetivos, además de formas de juzgar y de interpretar la realidad. Los docentes no pueden aplaudir cualquier afirmación, razonamiento o conclusión de sus alumnos con el objetivo de no mermar su autoestima, sino que han de mostrar objetivamente que unas deducciones son más adecuadas que otras, unos análisis más sólidos que otros, unos principios científicos más fundamentados que otros y unos hechos más ciertos y objetivos que otras posibles alternativas.

Las quejas más reiteradas del profesorado de ESO y Bachillerato en España han sido difundidas por múltiples vías. Muchas de ellas aluden a la sobrecarga laboral y burocrática que padecen los docentes, al número de horas de clase que deben preparar e impartir, así como al de alumnos por aula (las denominadas *ratios*). Otras afectan al considerable esfuerzo que conlleva la imprescindible atención personalizada a los estudiantes (posean estos o no necesidades especiales), al número de pruebas escritas que deben evaluar y de informes que han de cumplimentar. La llamada *evaluación continua* es una aspiración legislativa



sumamente razonable. A la vez, el legislador no parece verse afectado por el hecho de que el llevarla a cabo exige un extraordinario esfuerzo al profesorado, inadecuadamente compensado en nuestros días desde el punto de vista económico y poco valorado desde el social y desde el político.

Los especialistas en didáctica insisten hoy en que los docentes han de aprender a evaluar por objetivos, por centros de interés, por competencias, por estándares de aprendizaje, por rúbricas, por retos, por proyectos y por servicios. Tal vez sea así. Pero se constata una y otra vez que muchos profesores perciben a diario el marcado contraste que se da entre la considerable sobrecarga administrativa y burocrática a la que ven sometidos y el escaso tiempo de que disponen para mejorar su propia formación. El informe TALIS 2018, que incluía los resultados de la autoevaluación de los profesores, constituye tan solo una muestra de tal desequilibrio, que sale claramente a la luz si se comparan los resultados de los docentes españoles con los de otros países. En nuestra opinión, resulta especialmente preocupante el hecho mismo de que de las directrices oficiales parezca deducirse a menudo que actualizar la formación profesional del profesorado es menos importante que familiarizarlo con las nuevas estrategias educativas, con las nuevas tecnologías o con los cambios didácticos que unas y otras conllevan.

Debería buscarse, en suma, un equilibrio entre los dos tipos de formación a los que se alude, ya que, como es lógico, la mejora en la formación profesional de los profesores no ha de limitarse a los aspectos referentes a sus disciplinas particulares. Ha de extenderse también a las técnicas didácticas adecuadas en el nivel educativo en que se imparta cada materia y ha de ampliarse a la organización educativa, así como al conocimiento de los recursos humanos y materiales de los que se dispone.

Lo cierto es que, como consecuencia de la presión burocrática a la que los enseñantes están hoy sometidos, en los departamentos de Lengua y Literatura de los centros docentes se dedica en la actualidad muy escaso tiempo a considerar el planteamiento de cada asignatura: metodologías posibles, tipos de ejercicios que los estudiantes podrían resolver, formas de analizar los textos desde el punto de vista lingüístico y literario, nuevos manuales publicados que pudieran ser útiles, discusión sobre teorías, terminologías, unidades de análisis, etc. Se ha observado además en numerosas ocasiones que los avances en las ciencias de la naturaleza llegan a las aulas en proporción mucho mayor que los avances en las humanidades. A todo



ello se añade que ni esta cuestión ni las anteriores parecen preocupar demasiado a los inspectores educativos, tal vez porque las consideran demasiado próximas a la «enseñanza de contenidos».

Como tantas veces se ha señalado, las tareas educativas pueden concebirse en función de los conocimientos que ayudan a adquirir o bien en función de las metas que permiten alcanzar. En el segundo caso, el propósito de estudiar no es tanto aprender como alcanzar un determinado objetivo, quizá de forma similar a como el corredor de una carrera de vallas no considera cada una de ellas más que como un obstáculo que debe saltar para llegar a la meta antes que otros competidores. Es bien sabido que los profesores que imparten hoy en España cursos de Bachillerato (sobre todo el segundo de ellos) no orientan exactamente sus materias en función de los conocimientos que se suponen necesarios en ese nivel docente, sino en función de los que serán más útiles a sus alumnos para superar la EvAU (evaluación para el acceso a la universidad; también EBAU: evaluación del Bachillerato para el acceso a la universidad), sea cual sea la relevancia objetiva de tales enseñanzas. Estos últimos conocimientos dependen de los coordinadores de dicha prueba, lo que a menudo conlleva notables diferencias entre ellos en función de las comunidades autónomas en las que las pruebas tienen lugar.

El argumento que se acaba de introducir posee, a la vez, una cara inversa, ya que, si la exigencia es mayor en la EvAU, los nuevos requisitos se convertirán inevitablemente en nuevas tareas para los profesores de Bachillerato, que se verán así obligados a instruir a sus alumnos en aspectos de su preparación en los que pudieran no haber pensado anteriormente. En cualquier caso, sería de desear una mayor homogeneidad en los conocimientos que son objeto de evaluación en dichas pruebas.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO PRIMERA LENGUA. DIAGNÓSTICO DE LOS PROBLEMAS, CAUSAS PROBABLES Y POSIBLES SOLUCIONES

En los estados de la cuestión y en otros panoramas similares a este, es habitual presentar conjuntamente el diagnóstico, las causas y las soluciones de las situaciones analizadas. Dada la envergadura de las cuestiones que aquí se abordan, se hace aconsejable exponer separadamente todos esos componentes. Debe tenerse en cuenta que algunos de los aspectos destacados en las páginas que siguen podrían caracterizar por igual la enseñanza de otras materias, no solo de la lengua y la literatura. Aunque ello pudiera ser así en algunos casos, la RAE



entiende que son factores muy relevantes en la docencia de estas últimas disciplinas, por lo que no deberían omitirse de la relación de aspectos y circunstancias que se ofrece a continuación.

3.1. Diagnóstico

Antes de presentar una relación de los principales déficits observados en nuestros estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato en lo relativo al uso y al conocimiento de su lengua, es oportuno resaltar los indudables logros que se han conseguido en los últimos tiempos, sin intentar precisar a qué administración pudieran corresponder.

En efecto, cualquier informe sobre la educación en nuestro país debe reconocer abiertamente el considerable avance logrado en la extensión de la igualdad de oportunidades, en las políticas de becas y en otros aspectos del acceso universal a la educación. También deben valorarse muy positivamente las indudables mejoras que se perciben entre los jóvenes en el conocimiento y el dominio de los medios digitales, en la extensión de la enseñanza a los alumnos con discapacidad, en la integración de los inmigrantes en los diversos niveles del proceso educativo y, en general, en la imprescindible tarea de conseguir que la educación llegue a todos los ciudadanos, sea cual sea su origen, su sexo, su nivel cultural y su situación económica. La educación representa uno de los factores fundamentales de nivelación e integración en la sociedad, ya que constituye una poderosa herramienta para evitar las brechas sociales. Las dificultades objetivas de llevar a la práctica tan largo proceso hacen inevitable que se requieran todavía numerosos pasos en esa dirección, pero no cabe duda de que se ha producido un notable avance en todos los ámbitos mencionados.

No es aceptable, en cualquier caso, la idea de que esas mejoras han de implicar forzosamente el descenso en los niveles alcanzados. Así pues, el reconocimiento de dichos logros no debería reducir la importancia de los principales déficits observados en el alumnado actual de Primaria, ESO y Bachillerato de nuestro país en lo relativo al uso y el conocimiento de su primera lengua. Entre los problemas más destacados figuran los que se exponen seguidamente.

- a) Las considerables dificultades que los alumnos muestran en la lectura es un dato objetivo que ha sido confirmado en las evaluaciones de los informes PISA, entre otras fuentes. De hecho, el informe PISA de 2018 ofrecía peores datos que el informe PISA



de 2015 en lo relativo a la comprensión lectora de los estudiantes españoles. Es muy probable que al menos una parte de ese déficit constituya una herencia que los alumnos de ESO y Bachillerato arrastran desde la Enseñanza Primaria, lo que lleva a la necesidad de reconsiderar la forma en que se aborda en esta la llamada *lectoescritura*. Son muy numerosos los docentes (de varias comunidades autónomas) que atestiguan una y otra vez la gran dificultad que sus estudiantes de Secundaria y Bachillerato experimentan para comprender los textos, sin excluir los discursos que no son especialmente complejos. Se ha observado en no pocas ocasiones que los estudiantes comprenden las palabras que integran los discursos, pero no son capaces de armar globalmente el significado de estos, por lo que tampoco pueden resumirlos adecuadamente, extraer las ideas esenciales expuestas y distinguirlas de los aspectos secundarios. Es especialmente importante resaltar que este problema no se detectaba en España hace 30 años en buena parte del alumnado, si bien tampoco tendría sentido ignorar que el acceso a la educación no alcanzaba en ese tiempo los grados de universalización que hoy se conocen.

- b) Son apreciables, asimismo, las deficiencias observadas entre los alumnos en la redacción de textos, un déficit que se detecta también en la expresión oral. Muchos estudiantes muestran una considerable pobreza léxica, que se extiende de la ESO al Bachillerato y que no mejora sustancialmente en la universidad. Los textos que los estudiantes redactan no solo muestran considerables fallos de sintaxis y de morfología (además de errores ortográficos de peso), sino también una notable penuria expresiva. Las grandes lagunas en el conocimiento del léxico que los alumnos suelen poner de manifiesto no afectan solo a su reconocimiento, sino también a su uso, a su interpretación, a la percepción de sus matices y a su adecuación contextual o discursiva. Una gran parte de los estudiantes no maneja con fluidez los sinónimos, ni tampoco las llamadas colocaciones o coapariciones (es decir, las restricciones del uso de las palabras en función de su contexto inmediato). Tampoco son capaces de redactar textos expresando de manera articulada las ideas que desean exponer. El hecho de que raramente se aluda en los documentos oficiales a las graves deficiencias detectadas entre los estudiantes en lo relativo a la capacidad de comprensión y redacción de los textos hace pensar que quizá este problema no es considerado esencial en las normas regulatorias de la educación, lo que entendemos que debería corregirse.



- c) En casi todos los listados oficiales de competencias se especifica desde hace años la necesidad de lograr que los estudiantes adquirieran un buen dominio de los registros lingüísticos y de los niveles de lengua. Se insiste en particular en la necesidad de distinguir la lengua oral de la escrita, y en la de ajustar el léxico y la sintaxis a las condiciones contextuales del discurso y al grado de formalidad de la situación comunicativa. Pero, si bien no puede culparse a las autoridades de minusvalorar este problema, se siguen detectado considerables deficiencias en el alumnado en este aspecto fundamental del uso de la lengua. Si este déficit persiste, las indicaciones oficiales deberían ir más allá de hacer notar que estamos ante una competencia que los alumnos han de adquirir.
- d) Son asimismo destacables las deficiencias observadas en el alumnado en lo relativo a la narración, la descripción y la argumentación, en particular en el razonamiento articulado, el encadenamiento de ideas o la exposición ordenada de los factores concurrentes en alguna exposición. Se recuerda, a la vez, que forma parte de la educación —y, por tanto, de las competencias transversales que los alumnos han de alcanzar— la capacidad de encontrar fallos en una argumentación, detectar el solapamiento de ideas o la presencia de redundancias en un discurso, así como la capacidad de contraponer unas ideas a otras y de criticar con solidez los argumentos ajenos. De nuevo, el hecho de que algunas de estas capacidades figuren en las relaciones conocidas de competencias contrasta marcadamente con la realidad observable en las aulas.
- e) Muchos estudiantes carecen hoy de un acervo cultural propio, un conjunto de anclajes que les permitan vincular lo nuevo con lo conocido o un marco de referencias que les sirva de asidero a la vez expresivo y mental. Un gran número de alumnos apenas conoce hoy refranes, dichos, citas, máximas, adagios, sentencias, poemas o cualquier otra manifestación de ese amplísimo caudal que en otros tiempos se integraba de forma natural en la cultura general de los ciudadanos. Algunos pensarán que considerar pertinente dicha acumulación esconde una versión elitista de la enseñanza, o tal vez un intento de rehabilitar el denostado papel de la memoria a través de un repertorio de lugares comunes. Pero es más cierto que ese acervo refleja el sedimento que las lecturas (literarias, ensayísticas o de otro tipo), las películas y otras manifestaciones



culturales van depositando lentamente en nuestra experiencia. Como antes, carecería seguramente de sentido añadir al ya largo listado de aspiraciones educativas oficiales la necesidad de progresar en tales formas de enriquecimiento personal. No es, sin embargo, menos cierto que la constatación de su ausencia debe figurar en cualquier relación de déficits apreciables en la formación de nuestros jóvenes.

f) Existe acuerdo general en que las principales competencias lingüísticas que los alumnos han de alcanzar son de dos tipos: unas afectan al uso de la lengua (por tanto, a su capacidad expresiva y comunicativa, sea oralmente o por escrito); otras afectan al conocimiento del sistema lingüístico que subyace a dicho uso. Los documentos oficiales mencionan ambas, pero raramente resaltan las conexiones que existen entre ellas. Así, por ejemplo, resulta casi imposible corregir los errores en la construcción de enunciados sin mencionar las unidades gramaticales que se ven involucradas en ellos, ya que carecería de sentido acudir a la eufonía o a la imitación de los buenos escritores como única justificación de la preferencia por ciertas estructuras sintácticas frente a otras. No pocos especialistas en educación coinciden hoy en señalar que, en términos generales, los estudiantes carecen de conciencia metalingüística, en el sentido de que no son capaces de examinar su propio lenguaje o de introducir cualquier reflexión sobre un sistema lingüístico que, en realidad, consideran ajeno. Es probable que en las numerosas prácticas rutinarias que se llevan a cabo en nuestras aulas haya que buscar alguna justificación al hecho de que muchos alumnos consideren hoy el análisis gramatical como una actividad automatizada, arbitraria y casi burocrática que el currículo les obliga a realizar, pero a través de la cual no alcanzan un conocimiento más profundo de su lengua.

g) Como consecuencia del déficit anterior, los alumnos no son capaces de relacionar adecuadamente las formas con los significados. Si los textos son literarios, muestran dificultades similares para percibir sus connotaciones, así como el valor artístico asociado con determinadas formas de la expresión (se retoma esta cuestión en el apartado 4). En lo relativo a los análisis gramaticales, se observa que, en lógica respuesta a lo que creen que se les va a pedir, los estudiantes se limitan a etiquetar mecánicamente segmentos y funciones sintácticas, y no intentan llegar a generalizaciones sobre esas mismas estructuras, o siquiera ubicarlas en el sistema lingüístico. Esto último exige,



como es evidente, poseer previamente una concepción, siquiera implícita, de dicho sistema. Tal como hemos sugerido antes, una parte importante de las deficiencias observables en estos ámbitos debe atribuirse a la insistencia de algunos profesores en las soluciones meramente terminológicas (a menudo con escaso análisis de las cuestiones conceptuales subyacentes), que suele ser percibida por los alumnos como un simple requisito arbitrario. El desapego y el desinterés que los estudiantes muestran hacia ciertas tareas obligatorias que perciben como rutinarias y escasamente estimulantes está justificado cuando se constata objetivamente que no predomina en ellas el afán por el descubrimiento, la indagación, la obtención de generalizaciones o la comparación argumentada de opciones posibles.

3.2. Principales causas de la situación descrita

Las causas de los problemas esbozados en el apartado precedente se han puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, y hasta podría decirse que son bien conocidas. Como sucedía en el caso de los diagnósticos, varias de ellas son comunes a otras materias, y algunas se extienden, además, a varios niveles de la educación. Entre los numerosos factores que conducen al estado de cosas expuesto están los que se resumen esquemáticamente a continuación.

- 1) La deficiente experiencia lectora de los alumnos. Aunque existen excepciones notables, la mayor parte de los libros de texto les resultan difíciles a los estudiantes porque no están acostumbrados a leer y porque los discursos con los que están familiarizados son textos breves, cuando no sincopados, escritos con un léxico reducido. En la mayor parte de los casos, tales discursos no contienen, además, exposiciones razonadas y argumentadas. Las dificultades observadas son aún mayores si los textos a los que se enfrentan los estudiantes son literarios o ensayísticos. En ocasiones, tales dificultades se extienden a la comprensión de los textos contenidos en las obras de consulta: manuales, diccionarios, glosarios, enciclopedias, guías, etc.
- 2) El empeoramiento de la atención sostenida. Este déficit es consecuencia, en buena medida, de un hecho independiente: los formatos impuestos por las nuevas tecnologías digitales exigen a menudo brevedad, rapidez e inmediatez, y fuerzan además la síntesis, en lugar del análisis. Los jóvenes experimentan un marcado rechazo a los



procesos que requieren cierta demora o que exigen algo de parsimonia, quizá como consecuencia natural de que los formatos de las redes sociales con los que están más habituados (WhatsApp, X —antes Twitter—, TikTok, etc.) no favorecen tales actitudes. En los últimos tiempos se ha observado incluso cierta tendencia entre los adolescentes a escuchar mensajes y canciones aumentando la velocidad de reproducción con el objetivo de hacerlos todavía más breves. Habitados a tales formas de percepción y recepción de las informaciones, nada tiene de particular que les parezca sumamente extenso cualquier texto literario, ensayístico o de otro tipo, cualquier razonamiento o cualquier deducción explícita o pormenorizada.

- 3) La preeminencia de lo fútil. Es bien sabido que la comunicación suele dar preferencia en nuestro tiempo, a través de los diversos medios digitales, a contenidos que no solo son breves, sino también simples, ligeros, anecdóticos, intrascendentes e incluso —cuando ello es posible— divertidos. No sería oportuno entrar a analizar aquí los diversos intentos que existen para adaptar este hecho a la moderna didáctica: la denominada *ludificación* (o, con base inglesa, *gamificación*) *de la enseñanza*. Como es lógico, han de ser bienvenidas esas estrategias pedagógicas si se demuestra que sus resultados son positivos, pero en cierta forma vienen a ser la consecuencia natural de una apreciación relativamente nueva: el considerar el aprendizaje como una experiencia que ha de ser abordada a través del juego, en lugar de como un proceso que exige atención, concentración y esfuerzo. Sería, desde luego, muy desafortunado que la tendencia natural de los alumnos a optar por lo simple y a evitar la perseverancia o el empeño (con las importantes excepciones que sea oportuno señalar) fuera respaldada implícitamente por un sistema educativo que podría en ocasiones dar la impresión de considerar relativamente secundarios el esfuerzo personal o la autoexigencia.
- 4) La sustitución del razonamiento por la expresión libre de las emociones. Los razonamientos requieren ordenar premisas, valorar deducciones y derivarlas de asunciones previas. El desarrollo del pensamiento articulado exige establecer cadenas o jerarquías entre las ideas, un proceso que choca frontalmente con la expresión espontánea de cualquier impresión no argumentada («Pues yo no lo veo así»). También en este caso puede decirse que el notable déficit argumentativo que se observa en muchos estudiantes se ve apoyado por tendencias extendidas en la sociedad actual. Sería deseable



que la manifestación del disenso tuviera lugar sustituyendo unos argumentos por otros, pero la realidad es que los juicios no sustentados son a menudo el resultado natural de reemplazar el razonamiento por la expresión de las reacciones emocionales. Debe resaltarse que la ausencia de argumentación explícita no implica ningún déficit en la capacidad razonadora, y mucho menos la ausencia de un pensamiento propio. La falta de explicitud en su expresión articulada se relaciona más bien con la pobreza en el dominio del léxico y de la sintaxis (y, en general, en la construcción del discurso) a la que se hizo referencia en la sección 3.1.

- 5) La universalización de lo inmediato y el acceso instantáneo a la información. El desinterés de muchos jóvenes por el conocimiento se desprende directamente de la facilidad con la que es posible encontrar datos en Internet. En la actualidad, como muestra la reciente popularización de recursos basados en la inteligencia artificial, como el llamado ChatGPT, no solo es posible hallar informaciones sobre cualquier materia, sino también exposiciones ordenadas y argumentaciones completas o casi completas en cualquier ámbito del conocimiento. Hace algunos años, los alumnos sostenían que la existencia de las calculadoras hacía innecesaria la memorización de las tablas de multiplicar. Hoy sostienen también a menudo que los procesadores de texto corrigen muchas faltas de ortografía (lo que, en su opinión, haría innecesario memorizar las reglas ortográficas), y pronto sostendrán —cabe pensar— que los desarrollos recientes de la inteligencia artificial hacen innecesario aprender a resumir informaciones, realizar informes, ordenar ideas o elaborar, sustentar y criticar hipótesis, posturas o razonamientos.

Es tarea fundamental de la educación convencer a nuestros jóvenes de que el objetivo de las herramientas informáticas no es sustituir nuestro pensamiento, sino ayudarnos a elaborarlo mejor. Como se sabe, las aplicaciones de inteligencia artificial mencionadas pueden proporcionar contenidos engañosos, plagiados, excesivamente simplificados, tendenciosos o escasamente objetivos. Pero es aún más importante transmitir a los estudiantes la simple idea de que estas aplicaciones no son sustitutos del aprendizaje. Es esencial que lleguen al convencimiento de que carece de sentido confiar en que las máquinas pueden pensar por nosotros, y menos aún en su supuesta capacidad de juicio y de discernimiento.



- 6) La mezcla de la información con el conocimiento. Este factor está estrechamente ligado al anterior. Los alumnos saben bien que tienen acceso a casi cualquier información a través de la Red, pero a menudo no son capaces de seleccionar la que es verdaderamente relevante, contrastar esa información con la obtenida a través de otras fuentes y reaccionar críticamente ante la avalancha de datos que cualquier búsqueda les ofrece. Este factor —denominado *efecto Google* por algunos educadores— conduce inevitablemente a la confusión entre la información y el conocimiento. Uno de los objetivos más importantes de cualquier proceso educativo es lograr que ambas nociones se separen con claridad, hasta donde es posible hacerlo.
- 7) El desinterés por lo que se percibe como ajeno. Muchos alumnos no son conscientes de que la educación constituya un proceso formador absolutamente imprescindible en su desarrollo cognitivo. Bien al contrario, la interpretan a menudo como una carrera de obstáculos administrativos que tienen la obligación de superar, lo que habrán de hacer (preferiblemente) poniendo en ello el menor esfuerzo posible. Son frecuentes en las clases de ESO y de Bachillerato las preguntas relativas a la falta de utilidad inmediata de lo que se estudia, a la idea de que los alumnos pierden el tiempo en actividades que perciben como ornamentales, o al menos como ajenas a sus intereses inmediatos. Esta percepción es especialmente marcada en las clases de Lengua y Literatura, pero se detecta también en las de Historia, Filosofía o Geografía, entre las humanidades, e incluso en algunas de ciencias, sobre todo cuando los estudiantes creen entender que lo que se les explica no posee relación alguna con su posible futuro profesional. Como es evidente, este último es totalmente imprevisible cuando los estudiantes ponen de manifiesto tales reacciones.

Es sabido que muchos alumnos perciben la lengua como un código externo que se les obliga a conocer y que nada tiene que ver con ellos. Es igualmente conocido su desinterés por manejar adecuadamente el léxico y la sintaxis («Si consigo hacerme entender, ¿qué importa cómo lo diga?»). Estos juicios de valor, y otros parecidos que se repiten en las aulas una y otra vez, reciben, paradójicamente, el apoyo indirecto del muy extendido punto de vista según el cual educar a los jóvenes no equivale tanto a formarlos (en el sentido de ayudarlos a comprender y a juzgar la realidad y a que maduren cognitivamente y socialmente) como a prepararlos profesionalmente para el mercado laboral.



- 8) La devaluación de la autoría. Se ha constatado en múltiples ocasiones que muchos estudiantes consideran natural presentar como propia (e, indirectamente, como común) cualquier información encontrada en las redes. Como muchas veces no son conscientes de que las ideas tienen autor, no consideran necesario citar la procedencia de las opiniones recogidas o de los datos encontrados. De hecho, en un gran número de casos no suelen distinguir entre citar y copiar, de forma que raramente usan comillas para reproducir textualmente contenidos atribuyéndolos a su autor y mencionando además la fuente de la que proceden. El resultado de esa amalgama no suele constituir un discurso trabado, como consecuencia de la dificultad —apuntada en los párrafos anteriores— que los estudiantes experimentan para ordenar críticamente las informaciones y los razonamientos. Han proliferado en los últimos años los programas informáticos que detectan el plagio, pero no parece que se hayan logrado mejoras perceptibles en extender entre el alumnado la necesidad de evitarlo por razones deontológicas evidentes. A ello contribuye el hecho de que se trate de una práctica repetidamente atestiguada en la sociedad actual.
- 9) Los supuestos modelos sociales. Los estudiantes perciben a su alrededor los reflejos del éxito fulgurante de deportistas, cantantes o comunicadores que no destacan por haber alcanzado las destrezas que a ellos se les exigen. Pudo existir un tiempo en el que el deseo de aprender, el de ser útil y el de progresar se situaban por encima del afán de notoriedad, pero los constantes estímulos que los jóvenes reciben hoy los conducen a asimilar otra escala de valores en una sociedad que valora el éxito mucho más que el conocimiento. Si a ello se une la marcada tendencia a evitar lo complejo y lo profundo, y a buscar réditos en lo inmediato, por oposición a lo gradual, lo escalonado o lo extendido en el tiempo, se comprende fácilmente que el concepto mismo de educación (en el sentido relevante de «formación del individuo y preparación para la vida») resulte para muchos estudiantes una noción difícil de interiorizar en su propio ámbito familiar.
- 10) La repetición de los contenidos. Una de las diferencias más notables entre la enseñanza de las ciencias y la de las humanidades en los cursos preuniversitarios es el hecho de que los estudiantes suelen percibir con claridad en las primeras el avance en el estudio de los contenidos, que se presentan escalonados o jerarquizados, mientras que



a menudo reciben en las segundas (en particular, en algunas de ellas) la sensación de que en cada curso se vuelven a estudiar las mismas cuestiones, sin que resulte siempre evidente que se avanza en profundidad. Esta percepción es muy marcada en los cursos de Lengua correspondientes a la ESO y el Bachillerato. Tanto los docentes como los alumnos han observado que los currículos no muestran en dicha materia un verdadero progreso en el estudio de las cuestiones abordadas.

En nuestra opinión, la percepción de circularidad y de ausencia de progreso es real, y debe atribuirse, en gran medida, a la orientación de los especialistas que elaboran los currículos, así como a la escasa participación en dicho proceso de los profesores en ejercicio en los niveles correspondientes. Es preciso, en efecto, volver sobre las mismas cuestiones a lo largo de la Enseñanza Secundaria, pero es necesario hacerlo en una especie de movimiento en espiral. En consecuencia, la comprensión de cada fenómeno debería ser más profunda a medida que avanzan los cursos, al igual que debería serlo la comprensión integral del sistema lingüístico. En cuanto a la literatura, sería también conveniente que las obras que se estudian fueran cada vez más elaboradas o más complejas desde el punto de vista idiomático y desde el conceptual, con lo que se percibiría también más claramente el avance del conocimiento y la profundización en los contenidos.

- 11) Los efectos indirectos e indeseados de la escolarización universal. Esta causa se diferencia de todas las anteriores en que no involucra directamente a los estudiantes ni tiene en cuenta su actitud particular hacia la enseñanza. Se ha sostenido que la extensión de la educación a todos los sectores de la sociedad conduce irremediabilmente a un descenso objetivo en el nivel medio de los resultados obtenidos. Sin embargo, esa relación causa-efecto no es ni automática ni necesaria. De hecho, la consecuencia apuntada es evitable si se arbitran los recursos humanos y los materiales requeridos para hacer frente a las circunstancias actuales y se incorporan, asimismo, los cambios metodológicos necesarios. A todo ello es posible añadir otros factores, entre los que destaca uno ya introducido antes: el escaso interés que parecen mostrar los textos educativos oficiales en ponderar la autoexigencia y el empeño personal, o siquiera en sugerir que el aprendizaje exige la implicación directa de los estudiantes, sea cual sea su situación particular y el ámbito de conocimientos al que se aplique.



12) La falta de sistematicidad en las orientaciones teóricas. La enseñanza de la lengua ha presentado, en lo relativo a los contenidos, deficiencias y desviaciones de importancia. Si bien es indudable que el manejo y la comprensión de las expresiones lingüísticas exige, a partir de cierto nivel escolar, determinados conocimientos gramaticales, la organización y el desarrollo de esos contenidos no siempre están adaptados al nivel de los estudiantes en cada fase de su formación. Es preciso tener en cuenta, además, que son varias las lenguas implicadas en el sistema educativo: el español, la lengua cooficial en algunas comunidades, la lengua o las lenguas extranjeras y, en algunos casos, el latín y el griego. Un buen conocimiento gramatical, adaptado a los diferentes niveles, facilitaría extraordinariamente el aprendizaje y el manejo de lenguas distintas de la materna.

Para que se obtengan los resultados deseables a los que se alude, es conveniente que la enseñanza de la gramática no esté disgregada en orientaciones teóricas distintas. Así, por ejemplo, los contenidos gramaticales que se manejan en la clase de Lengua Española suelen ser diferentes (en nivel y orientación) de los que se utilizan en el estudio de otras lenguas. El cambio de profesor o de libro de texto da lugar a menudo a una orientación distinta de la misma materia, que se hará perceptible al cambiar de curso. Como consecuencia de esta realidad, los estudiantes no pueden liberarse de la sensación de que los conocimientos gramaticales —o, en general, lingüísticos— que se les exigen son un tanto arbitrarios, incluso caprichosos, puesto que no presentan la estabilidad que pueden encontrar en disciplinas como las matemáticas, la física o la biología.

3.3. Posibles vías de solución

Cada uno de los factores mencionados en la sección precedente desempeña algún papel en el entramado de causas posibles de la situación descrita en la sección 3.1. Pero ni la formulación de los diagnósticos ni el establecimiento de las causas pueden asimilarse al esbozo de las soluciones. Aunque la RAE entiende que no es tarea suya formular con detalle estas últimas, considera que es posible apuntar algunas claves que pudiera ser oportuno tener en cuenta.

1) La expresión cuidada debe preocupar a todo el profesorado de cada centro, no únicamente a los profesores de Lengua. Es bien sabido que muchos docentes de otras



materias no tienen en cuenta las faltas de redacción ni de ortografía de sus alumnos, con el argumento discutible de que la asignatura que explican no es Lengua Española. El respeto al idioma propio y el cuidado de la redacción y la argumentación ordenada en cualquier escrito no son tareas que competan exclusivamente a los profesores de Lengua. Este hecho objetivo debería tenerse en cuenta cada vez que se establecen los criterios de evaluación en los centros docentes, pero también debería ser considerado en los documentos oficiales que fijan los contenidos que deben evaluarse en cada materia, junto con la forma de llevar a cabo dicha evaluación.

- 2) Conviene incrementar las prácticas de escritura, redacción y expresión oral. En las tradiciones escolares francesa e inglesa tienen más presencia que en la española las clases prácticas de escritura y de expresión oral. En los currículos que hoy se aplican en España apenas se concede atención a las segundas y se devalúa notablemente la presencia de las primeras. Hace años, los ejercicios de adiestramiento lingüístico se reducían fundamentalmente, en España, a los dictados, las redacciones y los análisis gramaticales elementales. Hoy existen muchos más, por lo general incluidos expresamente en los manuales de ESO y Bachillerato. No obstante, los profesores han señalado a la vez la imposibilidad de llevar a la práctica muchos de ellos, ya que han de dedicar buena parte de las clases a explicar otros contenidos del currículo. Como es bien conocido, hoy es sencillo acceder a un gran número de recursos en línea (en particular, diccionarios y corpus de varios tipos, además de otras muchas páginas de información lingüística), lo que da lugar a otras prácticas fácilmente concebibles. Resultan especialmente útiles los ejercicios preparados de antemano y corregidos colectivamente, integrando además los recursos en línea (entre ellos, los registros de sonido y vídeo) cuando son relevantes. También se han renovado en los últimos años los ejercicios de comprensión del sistema gramatical y léxico: pautas gramaticales con huecos que deben ser completados, análisis de pares mínimos, comparación de opciones, construcción de secuencias a partir de condiciones gramaticales preestablecidas, formulación de las condiciones discursivas que dan sentido a un mensaje, entre otros muchos. Existe hoy, en suma, un amplio repertorio de actividades prácticas que los docentes de Lengua pueden aplicar con provecho en los dos aspectos fundamentales de su labor: por un lado, conseguir que los alumnos mejoren su comprensión



verbal y su expresión oral y escrita, y, por otro, lograr que aprendan a reflexionar, en alguna medida, sobre el sistema que sustenta dicho uso.

- 3) Es oportuno recordar que algunas de las prácticas didácticas más recomendadas persiguen a menudo objetivos múltiples. Así, el hábito de la lectura (sea o no de obras literarias) no solo abre la mente de los estudiantes a cuestiones en las que estos pudieran no haber pensado antes, sino que constituye una de las vías más eficaces para mejorar su ortografía y su redacción. De manera similar, las exposiciones orales facilitan su dominio del lenguaje y desarrollan su capacidad para hablar en público, pero también les ayudan a ordenar mentalmente las ideas y a establecer cadenas de razonamiento. Es sencillo añadir otros ejemplos parecidos.
- 4) El aprendizaje de conceptos lingüísticos mejora cuando se parte del análisis de ejemplos específicos y de casos prácticos, para proceder luego a establecer las oportunas generalizaciones a partir de otros más elaborados. Los estudiantes pueden aprender de esta forma, sin grandes dificultades, qué son las personas del verbo o las funciones informativas, así como qué es la deixis, el aspecto verbal o la coordinación disyuntiva. Estos recursos inductivos (el partir de los casos particulares para llegar a generalizaciones ulteriores) resultan también especialmente indicados cuando se enseña literatura, tal como hacemos notar en la sección 4, y son igualmente aplicables a otras humanidades.
- 5) La estrategia didáctica anterior posee otras repercusiones. Suele decirse que el interés por la ciencia nace del asombro ante lo cotidiano. Ha de añadirse que esa actitud no constituye una reacción instintiva, y mucho menos innata, sino un resultado al que se llega a través de la educación, el estímulo y el ejemplo. Tal como hemos adelantado, esa misma actitud puede desarrollarse también en las humanidades. Los profesores de Lengua —o de Historia, o de Filosofía— pueden aprender a usar ejemplos cotidianos (una noticia periodística; un titular; un anuncio de prensa, radio o televisión; una anotación de Twitter, ahora X) para plantear preguntas, suscitar la reacción de los estudiantes ante problemas nuevos o cuestiones infrecuentes, así como para desmontar clichés y despertar de otras formas similares su curiosidad y su interés. Tampoco es sencillo llevar a cabo esas extrapolaciones (como no lo es, en general, pasar de los



casos particulares a las generalizaciones), pero los docentes experimentados saben realizarlas. No tendría sentido añadir dicha capacidad a la lista de habilidades que los profesores deben poner en práctica, ya que, al igual que otras mencionadas en las páginas precedentes, se derivan directamente de su entrenamiento y de su preparación profesional.

- 6) Los procesos argumentativos se requieren en todas las materias y están estrechamente unidos a la evolución del pensamiento crítico. El problema del déficit que presentan los estudiantes en el desarrollo de tales procesos, al que se aludió antes, admite soluciones diversas. En otros países de nuestro entorno (el Reino Unido es, quizá, el más representativo), tienen cierta tradición en las aulas los debates en los que los estudiantes han de defender unas posturas y criticar otras. Esta práctica constituye la vía más directa para que los alumnos averigüen, a través de su propia experiencia, en qué consiste exactamente un argumento de autoridad, o comprendan por qué se han de evitar los argumentos circulares o los llamados *ad hominem*, además de las falacias, los casos de *non sequitur* y otras formas del discurso previstas en gran medida en la retórica tradicional. Todos estos recursos y otros similares pueden desarrollarse igualmente por escrito. Cabe pensar en otras estrategias paralelas a estas, dirigidas igualmente a que los estudiantes mejoren en la exposición y la defensa de sus propias ideas, así como en la refutación ordenada de los discursos ajenos.

- 7) Algunos profesores de Lengua consideran conveniente separar las clases de expresión oral y escrita de aquellas otras en las que se enseñarían nociones elementales de gramática (incluyendo la fonética) y de léxico, así como otros contenidos orientados a la reflexión de los estudiantes sobre el sistema lingüístico que subyace al uso del idioma. A estas informaciones cabe añadir otras que no forman parte de los mecanismos internos de la lengua, sino de ciertos ámbitos relativamente externos, pero no por ello menos importantes: los fundamentos del cambio lingüístico, el mestizaje de las lenguas, la justificación de las normas, etc. Los dos tipos de conocimiento mencionados (el uso correcto y fluido de la expresión oral y escrita y la reflexión sobre los diversos componentes del sistema lingüístico) son importantes, sin duda, y están, además, estrechamente relacionados, ya que, como se ha recordado, la corrección de las formas



de expresión debe basarse en el conocimiento del léxico y de la gramática. Aun así, no es menos cierto que en nuestro sistema educativo se entremezclan con demasiada frecuencia. Siempre que sea necesario elegir, debe potenciarse, como es lógico, el llamado *uso instrumental* del idioma, por la razón evidente de que en el futuro les resultará imprescindible a todos los estudiantes, sea cual sea la profesión que elijan. Es oportuno recordar que los planes de estudio de algunas facultades universitarias contienen actualmente, en el primer año de los estudios de grado, asignaturas dirigidas a que los alumnos mejoren su expresión oral y escrita. Esas nuevas materias se ofrecen como respuesta académica a un déficit educativo evidente, ya que los alumnos no poseen, al llegar a la universidad, el dominio del idioma que cabría esperar de su paso por el Bachillerato. Resultaría, en consecuencia, razonable que la enseñanza preuniversitaria previera igualmente la existencia de materias dedicadas exclusivamente a esas importantes tareas.

- 8) Interesar a los estudiantes es mucho más difícil que entretenerlos, pero también mucho más importante. Como ya se ha señalado, la vocación del profesor está estrechamente relacionada con su preparación profesional, ya que no cabe duda de que los alumnos perciben y valoran el interés de sus profesores por estimularlos, por presentarles cuestiones profundas ante las que pueden opinar, sea sobre sí mismos o sobre la comprensión del mundo en el que viven. Aprecian, en suma, el afán de sus profesores —cuando este existe— por despertar su interés ante las materias que se estudian en clase. Valoran especialmente el hecho de que algunas de ellas se les presenten como «empresas en construcción», lo que los lleva a una mayor participación en las clases y, en consecuencia, a una mayor implicación en el aprendizaje. En sentido contrario, y como antes se ha recordado, los alumnos reaccionan con distancia, desinterés y desapego cuando se les obliga a estudiar aquello que perciben como ajeno. Se olvida a veces, cuando se consideran estas cuestiones, que los estudiantes son personas inquietas que no se inhiben ante la comprensión de la realidad, si bien necesitan ser estimulados para ello. De nuevo, resultaría escasamente provechoso que la legislación recordara a los docentes la necesidad de transmitir ese estímulo, ya que tal habilidad no es sino la consecuencia directa de la capacitación que hayan alcanzado para hacerlo.



- 9) Las nuevas tecnologías, incluso las más disruptivas, deben aprovecharse como lo que son: ayudas y herramientas para aprender, en lugar de sustitutos del aprendizaje. En la sección anterior se ha aludido a los espectaculares resultados del llamado ChatGPT. Estos resultados se han analizado recientemente —de forma correcta, en nuestra opinión— como una llamada de atención que cuestiona ciertos aspectos de nuestros sistemas educativos. Si los profesores entienden que los textos proporcionados por tales recursos de inteligencia artificial constituyen medios adecuados para validar el aprendizaje de sus alumnos, algo fallará —incluso estrepitosamente— en su concepción misma de la enseñanza. Pero, si se acepta, como parece lógico, que ningún ingenio digital puede suplir el aprendizaje o hacerlo innecesario, los recursos informáticos no pasarán de ser herramientas útiles, además de acicates para que los docentes planteen formas de reflexión que las máquinas no pueden alcanzar.
- 10) Es importante asimismo reconsiderar las formas de evaluar el rendimiento de los estudiantes. Se ha hecho notar en varias ocasiones que los sistemas evaluativos basados en el acierto son menos útiles e interesantes que los fundamentados en la comprensión. Algunos educadores han valorado especialmente las llamadas *pruebas de selección* (o *de opción*) *múltiple* con el argumento principal de que pueden ser corregidas por las máquinas, lo que les supone una considerable descarga de trabajo. Pero lo cierto es que, cuando al estudiante de lengua o de literatura se le ofrecen varias respuestas para que elija una, no aspira tanto a comprender como a acertar. Los ejercicios así concebidos tienen sentido cuando se explica con detalle por qué es errónea cada opción inadecuada, lo que muy raramente se hace. No negamos la posible utilidad de estas pruebas como filtros de selección en grupos masivos (tal como sucede, por ejemplo, en los exámenes del MIR, en los necesarios para obtener el permiso de conducción y en otros similares), pero su utilidad como recursos de evaluación didáctica de los conocimientos de lengua y literatura es sumamente limitada.
- 11) Es importante intentar contrarrestar, en la medida de lo posible, el excesivo peso que la tradición nominalista ha tenido en la enseñanza de las humanidades, y en particular su papel en la comprensión de los fenómenos observados en cualquiera de ellas. Las terminologías, las nomenclaturas y las taxonomías poseen en las ciencias un papel



auxiliar, de modo que su establecimiento no oculta nunca su naturaleza preliminar: conocer el nombre de los fenómenos naturales, de los componentes químicos, los astros, las plantas, los tejidos o cualquier otra entidad o proceso no se considera más que el primer estadio en el análisis de sus propiedades y de su comportamiento en el mundo natural. Es tarea esencial de los profesores de humanidades transmitir a sus estudiantes la idea de que la mera identificación de las unidades de análisis (un rasgo estilístico, una estructura gramatical, un proceso histórico, una pauta de conducta) no puede constituir el final de ningún análisis, sino tan solo el comienzo. En cualquier caso, no cabe duda de que ciertos acuerdos terminológicos son necesarios en todas las disciplinas, y especialmente si se atiende a la enseñanza de la lengua y la literatura. La RAE ha trabajado en los últimos años para contribuir en alguna medida a que se alcancen tales acuerdos en lo relativo a la enseñanza de la gramática.

12) Se requieren medidas administrativas que ayuden a franquear el considerable abismo que hoy existe entre la investigación y la docencia (quizá potenciando la divulgación en sus varias modalidades), así como el que se reconoce actualmente entre la universidad y la enseñanza secundaria. Con algunas excepciones notables, es casi inexistente la colaboración que actualmente se percibe entre las facultades de Letras (o de Filología) y las de Educación, lo que transmite la errónea impresión de que la didáctica de la lengua y la literatura tiene escasa relación con su estudio y su conocimiento. Es oportuno recordar, por otra parte, que la redacción de tesis doctorales por parte de los docentes de Bachillerato es una actividad escasamente valorada por las autoridades educativas en las oposiciones y en los concursos de méritos, lo que puede extenderse a la redacción de artículos y libros (tanto si son manuales como resultados de investigaciones específicas), a la participación en congresos y a otras actividades que ponen sin duda de manifiesto el interés de los profesores por mejorar su preparación profesional.

13) En las secciones anteriores se ha intentado explicar por qué la desconexión existente entre investigación y docencia se halla en la base de algunos de los problemas más acuciantes que hoy debe afrontar la enseñanza de la lengua. En ningún caso puede minusvalorarse la importancia de la didáctica en esas materias ni en ninguna otra.



Apoya, como es obvio, su relevancia el hecho conocido de que existen buenos investigadores que son, a la vez, malos profesores. De ello se deduce que el conocimiento de una determinada disciplina no incluye necesariamente el conjunto de estrategias necesarias para transmitirlo adecuadamente. La Administración debería favorecer la investigación empírica sobre cuestiones específicas relativas a la enseñanza de la lengua y la literatura: adquisición de la ortografía, mejora de la redacción, uso del léxico, comprensión e interpretación de los textos, adquisición de estrategias que conduzcan a análisis gramaticales menos rutinarios y más esclarecedores, etc.

14) La extensión de los currículos y los programas es también un factor relevante que debería recibir más atención. Ante la disyuntiva de elegir entre la extensión y la profundidad, los autores de los currículos hoy vigentes en Primaria, ESO y Bachillerato se inclinan por la primera opción. Se dirá, tal vez, que la adquisición de una cultura general adecuada no permite profundizar en la mayor parte de las materias expuestas, de modo que la elección resulta natural. Pero la experiencia demuestra una y otra vez que los análisis superficiales de una materia cualquiera ni siquiera merecen ser llamados *análisis*. Algunos educadores han mencionado la necesidad de ampliar aún más los currículos para dar cabida a cuestiones relevantes que hoy no se mencionan en ellos. El problema es complejo, ya que en no pocas ocasiones se obtiene un rendimiento educativo mayor profundizando en fenómenos conocidos que abordando superficialmente otros nuevos.

15) En las secciones anteriores se ha destacado la importancia de la formación del profesorado en cada uno de los aspectos de su especialidad. Esa formación cubre dos vertientes: la primera corresponde a los cursos de grado de las facultades universitarias (extendidos a los másteres de capacitación docente), y afecta a los futuros profesores; la segunda es la que pueden proporcionar los cursos de actualización de conocimientos, y afecta a los profesores en ejercicio. En las páginas precedentes se ha recordado asimismo que la imprescindible mejora en la preparación profesional de los profesores (aun reconociendo diferencias notables entre las materias a las que esta afecta) constituye un aspecto raramente resaltado en los informes oficiales. La extraordinaria relevancia de este factor salta a la luz cuando se consideran con cierto detalle algunas de las propuestas didácticas recientes más difundidas. Como resulta imposible



abordarlas en este informe, se mencionará una sola, a título de ejemplo: la denominada *metodología del aula invertida* (*flipped classroom methodology*), elaborada por los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Esta metodología propone un profundo cambio en la concepción de la enseñanza, ya que los alumnos estudiarían en casa, de manera que se reservarían las clases para realizar ejercicios, pero también para trabajar en equipo, dialogar con el profesor, plantear dudas, suscitar cuestiones que no aparecen en los libros de texto y realizar debates y exposiciones públicas. Independientemente de que llegara a aplicarse o no entre nosotros, resulta evidente que este cambio metodológico exige mucho más de los docentes. Si se estimula la participación de los alumnos y se fomenta su libertad para plantear sus reacciones personales en el aula, será también más necesaria la sólida preparación del profesor en las materias de su especialidad. Habrá de incrementarse, por tanto, su capacidad para establecer relaciones que no aparecen en el libro de texto, para corregir posibles cuestiones inexactas que figuren en él o para responder preguntas inesperadas de sus alumnos. Como se comprueba, la nueva metodología didáctica —sumamente alabada en algunos foros— lleva a que el proceso entero del aprendizaje dependa de la preparación profesional de los docentes en mayor medida que cualquier alternativa imaginable.

16) Otras medidas requieren la colaboración de muy diversas instancias. La remodelación de las enseñanzas lingüísticas y literarias exige un proceso de reflexión que cuente con la participación amplia y efectiva de todos los implicados en esa importante tarea: autoridades ministeriales, especialistas en educación, profesores experimentados, inspectores, autores de libros de texto, editoriales, familias y antiguos alumnos. El plan adecuado, a la vez ambicioso y realista, al que se debería llegar exige, además, una cuidadosa revisión de los planes de estudio de los diversos grados de Magisterio de las facultades de Educación, así como de los contenidos del máster de Profesorado.

17) Estimamos, finalmente, que las autoridades educativas deberían mostrar una mayor implicación en el largo proceso que los docentes han de afrontar para llevar a la práctica los extensos listados de competencias que aquellas enumeran. En las páginas anteriores hemos explicado que la manera en la que habitualmente se formulan algunas de esas competencias sugiere, en efecto, que las autoridades se desentienden en buena medida de los importantes cambios que el profesorado debe llevar cabo en su



preparación (a la vez especializada y didáctica) y en su planificación docente. No debería dar la impresión, en suma, de que no corresponde a los legisladores atender a la forma específica en que se hayan de aplicar sus previsiones y sus dictámenes, en particular los relativos a la manera en la que los profesores han de transmitir y evaluar los contenidos que corresponden a las competencias que se les asignan. De lo contrario, se agrandará inevitablemente el ya considerable abismo que hoy existe en España entre la formulación oficial de las aspiraciones educativas y la práctica cotidiana de nuestros enseñantes. Resultaría, de hecho, muy desafortunado que la forma en que se presentan las primeras fuera recibida en la comunidad docente como una especie de *brindis al sol*, expresión que el diccionario académico define de la siguiente manera: «Cosa que se hace o dice generalmente para obtener algún beneficio, sabiendo que será inviable o que no tendrá ninguna consecuencia».

4. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

4.1. Objetivos de la enseñanza de la literatura. Su situación respecto de la lengua en los planes de estudio actuales

La mayor dificultad de la enseñanza de la literatura proviene del simple hecho de que ha de hacer compatibles dos ingentes tareas que parecen ser, además, relativamente opuestas: transmitir a los alumnos, por una parte, la importancia de una tradición literaria y un patrimonio cultural de siglos, y mostrarles, por otra, el extraordinario valor de los textos literarios para el análisis de la sociedad en todas las épocas, para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad de los lectores, así como para mejorar su autoconocimiento y su crecimiento personal.

La forma en que se enseñó la literatura en España durante décadas (si no durante siglos) dio preferencia al primero de estos dos cometidos. Hoy quedan pocas dudas de que —sin quitar importancia a ninguno de los dos— debería darse preferencia al segundo. De acuerdo con este cambio de actitud, parece hoy mayoritaria la idea de que no debería predominar en las aulas la concepción de la literatura como testimonio del peso cultural de un país. Desde este punto de vista, los textos literarios no deberían ser presentados como manifestaciones objetivas de la cultura de una nación que han de ser conocidas por los alumnos, junto con las principales gestas de su historia. Saber literatura no es —como tantas veces se ha



puesto de manifiesto— el resultado de memorizar títulos de obras, fechas o biografías de autores insignes. El que la literatura constituya un patrimonio cultural colectivo es compatible con el hecho indiscutible de que los textos literarios representan una extraordinaria herramienta para reflexionar sobre las acciones humanas y sobre la realidad circundante. Los estudiantes deberían comprender, en suma, por qué la literatura crea mundos nuevos, a la vez que abre ventanas para conocer mejor el nuestro propio.

En cuanto arte verbal, la literatura representa un uso particular de la lengua que resulta de filtrar el sistema lingüístico por un conjunto complejo de valores estéticos conformados históricamente. Pero la literatura constituye, además, la manifestación más patente de los conflictos humanos, de sus causas y de sus consecuencias. Coincide con las demás artes en dejar abiertas las interpretaciones de los mensajes y en forzar la participación del receptor, lo que posee consecuencias notables para la conformación del juicio propio. También como otras artes, vincula tan estrechamente las formas con los contenidos que la alteración de las primeras provoca a menudo efectos en la interpretación de los segundos.

La literatura no es la única de las bellas artes que tiene entre sus fines agitar las conciencias humanas, pero sí es una de las que puede lograr tan importante objetivo con mayor alcance y profundidad. Esta posición de privilegio se debe a que —a diferencia de la pintura, la escultura, la arquitectura o la música— la literatura ha de filtrar sus mensajes por el código lingüístico, un sistema independiente que ha de ser conocido, además de cifrado por los creadores y descifrado por los lectores. Todas las artes pueden emocionar, pero la literatura puede, además, convencer y refutar; puede afianzar unas creencias o desacreditar otras, ya que —quizá junto a la cinematografía, que la contiene en parte— se sustenta en un código verbal que hace posibles, y hasta naturales, todas esas operaciones de la conciencia. A la vez, los textos literarios pueden incluso superar y violentar el código verbal sobre el que se sustentan, con el fin de conseguir determinados efectos estéticos. Mostrar a los alumnos la realidad oculta en todos esos procesos es una labor sumamente ardua que exige una gran preparación profesional de los docentes. De hecho, una de sus tareas es mostrar progresivamente a los estudiantes la complejidad, tanto lingüística como conceptual, de los textos que se abordan en las clases.

Lengua Española y Literatura Española fueron asignaturas distintas a lo largo de toda la enseñanza secundaria anterior a la LOGSE, mientras que, en la actualidad, ambas se integran en una misma materia (Lengua Castellana y Literatura), que se imparte tanto en la ESO como en el Bachillerato. Los alumnos que optan por la modalidad llamada Bachillerato en



Humanidades tienen, además, acceso a una materia optativa denominada Literatura Universal.

Es oportuno hacer notar que la lengua y la literatura siguen siendo materias independientes en los estudios de secundaria de varios países de la Unión Europea. Los especialistas en literatura española han hecho notar en numerosas ocasiones que la gran perjudicada en el proceso de integración de las dos materias en una sola asignatura ha sido la literatura. Hasta hace aproximadamente medio siglo, era habitual considerar el estudio de la literatura en España como el último estadio en el análisis del lenguaje. En los últimos años se han añadido a los contenidos gramaticales diversas reflexiones sobre las relaciones discursivas, sobre el ámbito de la pragmática y sobre las características de la lengua literaria. Aun así, el hecho que la literatura ha sido la materia más perjudicada en el desdoblamiento mencionado, sobre todo en el Bachillerato, es una realidad objetiva que se puede justificar con múltiples argumentos. Destacan especialmente cinco entre todos ellos:

- 1) Las pruebas de acceso a la universidad (EvAU/EBAU), mencionadas antes, conceden muy escaso valor a la cultura literaria. De hecho, aportan el 30 % de la calificación final, mientras que proporcionan el 70 % restante los contenidos correspondientes a los bloques «Comunicación escrita: leer y escribir» y «Conocimiento de la lengua» (Orden PCM/2/2021; BOE 13/01/2021). En algunas comunidades autónomas se pide a los alumnos un comentario breve de un texto literario como única prueba evaluadora de sus conocimientos de literatura.
- 2) Tal como se hizo notar en el apartado 2.3, los contenidos que se explican y se evalúan en el Bachillerato (especialmente, en el segundo curso) se hallan fuertemente condicionados por las pruebas de la EvAU. Como el papel que desempeña en ellas la literatura es sumamente reducido, los profesores de Bachillerato entienden que no tiene sentido proporcionar a sus alumnos una formación profunda en una serie de conocimientos que no van a ser objeto de evaluación.
- 3) Tanto en la ESO como en el Bachillerato, los profesores disponen de muy escaso tiempo para realizar prácticas dirigidas a mejorar la cultura literaria de los alumnos, especialmente si se tiene en cuenta que ninguna de ellas se asimila a los ejercicios de respuesta rápida o de elección de opciones. Entre dichas prácticas están los



comentarios de textos, los ejercicios de escritura creativa, las declamaciones (o, en general, la lectura en voz alta), las posibles escenificaciones de fragmentos de obras dramáticas, la puesta en común de las observaciones personales sobre las lecturas guiadas o las exploraciones de los alumnos dirigidas a encontrar antecedentes literarios de los temas tratados, además de otras muchas actividades similares.

- 4) Es prácticamente imposible que un docente que deba explicar lengua y literatura en una misma asignatura posea una preparación similar en las dos materias. Tal vez las autoridades educativas no eran conscientes de ello cuando dispusieron la unificación; pero, si se examinan con cierta atención las competencias oficiales que deben alcanzar sus alumnos en cada una de esas dos vertientes, se llegará fácilmente a la conclusión de que no es posible obtener la preparación (a la vez profesional y didáctica) necesaria para transmitir ambas con el nivel de eficacia que se considera deseable.
- 5) Casi todos los profesores de lengua y literatura del Bachillerato prefieren explicar una de estas dos materias en lugar de la otra, aun cuando todos saben que la asignatura que deben impartir (Lengua Castellana y Literatura) abarca las dos. Si la materia preferida es lengua, la distribución oficial de contenidos y horarios favorecerá oficialmente la posición relegada de la literatura. Pero si la preferencia de los docentes se decanta por esta última materia, explicarán con menos seguridad o confianza los contenidos de lengua, y no dispondrán, a la vez, de tiempo suficiente para abordar los relativos a la literatura con el detenimiento necesario. En ninguno de los dos casos se llega, en consecuencia, a una distribución racional de tiempos y de contenidos.

4.2. Tres decisiones polémicas en la enseñanza de la literatura

Son muchas las cuestiones controvertidas a las que da lugar la enseñanza de la literatura. De entre todas ellas se han elegido tres por su indudable relevancia. Aun así, se han de abordar aquí de manera sumamente breve. Son las siguientes:

- a) La presentación cronológica de la materia frente a su disposición temática.
- b) La polémica sobre la adaptación de los textos literarios al lenguaje de los jóvenes o la conveniencia de acceder a la versión original complementada con notas aclaratorias.



- c) La conveniencia de memorizar o no argumentos de obras literarias que no se han leído.

Consideremos sucintamente la controversia a la que aluden las dos opciones de *a*. La primera de ellas es la más tradicional: los autores literarios se presentan agrupados en movimientos o en etapas que se disponen cronológicamente. Por el contrario, la disposición temática hace hincapié en la eternidad de los temas literarios, en buena medida connaturales al ser humano: el amor, el odio, los celos, la guerra, la culpa, la ambición, el poder, la traición, la fe, la victoria, el orgullo, la amistad, la libertad, la esclavitud, la justicia, el suicidio, la esperanza, el olvido y tantos otros. Cada uno de esos asuntos puede ser, además, abordado desde varios puntos de vista; pueden ser agrupados conceptualmente y pueden ser relacionados con la época en la que se sitúan los personajes, con su edad, con su situación social y con otras muchas variables.

Los defensores de la presentación temática de los contenidos literarios insisten en su naturaleza permanente y universal, así como en la importancia de que los estudiantes los vinculen con situaciones del mundo actual, incluso con vivencias o creencias personales. Los defensores de la presentación cronológica de la literatura suelen insistir, por el contrario, en que la presentación temática no es compatible con el análisis de los aspectos formales de los textos, a menudo vinculados con convenciones de la época o con tradiciones literarias difíciles de entender fuera del tiempo al que corresponden. La evolución de la lengua literaria es una parte importante de la literatura, según no pocos teóricos de la disciplina. Esta importante perspectiva es inabordable desde la visión temática de las materias, ya que exige analizar e interpretar un gran número de factores históricos. Como es obvio, la presentación temática de la literatura (a veces planteada como una rama de la sociología o de los estudios culturales) suele resultar más atractiva para los estudiantes, pero corre el riesgo de anular el soporte verbal estético que convierte en literarios los contenidos expuestos.

La controversia no es exclusiva de la enseñanza de la literatura. Se ha planteado repetidamente entre los docentes de Filosofía, y tiene cierta tradición entre los de Historia, ya que los conflictos de poder, los escenarios socioeconómicos y los factores que los determinan suelen ser relativamente semejantes en las sociedades humanas a través de los siglos. Por otra parte, nótese que las dos opciones que se mencionan en *a* no son las únicas posibles. Una tercera, aplicada a menudo en la universidad, consiste en separar los textos por géneros



literarios. Esta disposición permite a su vez otras relaciones que no son fácilmente abordables desde los dos criterios mencionados antes: constantes, rupturas y convenciones en la tradición dramática, historia de la novela (también del teatro, de la poesía, etc.), aspectos tipológicos e históricos de la versificación, entre otras muchas cuestiones.

Conviene recordar que cada comunidad autónoma puede organizar los contenidos literarios como considere más apropiado. La opción elegida suele ser la cronológica. Se ha sugerido, sin embargo, en múltiples ocasiones que explicar literatura medieval en los cursos de Secundaria no es solo una tarea ardua, sino probablemente inapropiada. Algunos docentes defienden —parece que con buen criterio— la opción temática para la Enseñanza Secundaria (ampliando incluso los temas abordados a la literatura universal) y la opción cronológica para el Bachillerato, una etapa en la que los alumnos pueden interpretar mejor las imágenes y las connotaciones, así como valorar más adecuadamente otros aspectos fundamentales de la relación entre las formas literarias y los contenidos que transmiten. En cualquier caso, sería oportuno que las leyes educativas, sumamente detalladas en la enumeración de las competencias en otros aspectos, fueran más precisas en lo relativo a la presente disyuntiva, ya que sus consecuencias didácticas son considerables.

Las dos opciones que se mencionan en *b* plantean igualmente ventajas e inconvenientes. Los defensores de las versiones adaptadas señalan que los textos originales alejan a los alumnos de las obras clásicas, mientras que las versiones adaptadas les permiten un primer acercamiento a ellas. Por el contrario, los defensores de las ediciones de los textos originales con notas aclaratorias argumentan que el valor literario de los textos se percibe mucho mejor con esta alternativa, ya que la primera opción reduce los textos a las peripecias que se describen en ellos, y no da acceso al disfrute y a la valoración de sus aspectos estéticos. Podría ser razonable aplicar a esta disyuntiva la misma solución que se esbozó para la oposición apuntada en *a*; es decir, presentar versiones adaptadas y simplificadas de los textos en la Enseñanza Secundaria y versiones originales anotadas en el Bachillerato. Aun así, se hace notar que es inviable abordar los mismos textos en dos formatos diferentes. Como en el caso anterior, se echa en falta la participación de los especialistas del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el debate sobre las cuestiones que se dilucidan.

La tercera y última de las disyuntivas planteadas en esta sección también ha recibido respuestas enfrentadas. Desde el primer punto de vista se sostiene que conocer aproximadamente el argumento de *La vida es sueño* o de la *Divina comedia* es una parte importante de la cultura media de los ciudadanos, sin que ello les obligue a haber leído esos textos, a lo que se



añade que el número de obras que es posible leer a lo largo de la adolescencia es muy reducido. El otro punto de vista considera que la memorización de argumentos resumidos de obras no leídas —demandada hoy por algunas comunidades autónomas en las pruebas de la EvAU— es una tarea escasamente útil que no debiera ser estipulada como objetivo didáctico en ningún nivel de la enseñanza. También en este caso se echa en falta la participación de las autoridades educativas en el debate, ya que las opciones que se enfrentan afectan de manera esencial a la forma de concebir la didáctica de la literatura en la Enseñanza Secundaria.

4.3. Otros retos

El sucinto panorama presentado en las dos secciones anteriores puede ser completado con algunas reflexiones sobre otros aspectos especialmente relevantes en la enseñanza de la literatura.

- 1) La medida en que los docentes puedan tener éxito ante los considerables desafíos que conlleva la educación literaria en la Enseñanza Secundaria en España depende casi exclusivamente de su vocación, de sus lecturas, de su sensibilidad estética y de su esfuerzo personal. Ciertamente, lograr que los estudiantes disfruten de los textos literarios, valoren el patrimonio cultural que representan y los aprovechen a la vez para su formación y su experiencia personal puede ser considerado una competencia. Pero, como en otras situaciones mencionadas antes, la escueta formulación de tan altos objetivos no tiene en cuenta la intensa y dilatada preparación que les resultará imprescindible a los docentes para alcanzar en algún grado tan deseables metas.
- 2) El empeño personal y la vocación de los profesores chocan en este ámbito, como en otros aspectos del mundo de la educación, con cortapisas administrativas bien conocidas. Los docentes han manifestado en repetidas ocasiones su preocupación, y hasta su desasosiego, por el hecho de verse permanentemente agobiados por los currículos. El contraste entre elegir la extensión y optar por la profundidad al que se aludió en el apartado 3.3 surge de nuevo, y de manera muy marcada, en este caso, ya que los planes de estudios (y, en particular, las exigencias asociadas con la preparación de las pruebas de la EvAU) requieren que se expliquen en clase una serie de obras y autores que habrán de ser presentados de forma sumamente superficial, en el caso de que puedan ser siquiera mencionados.



- 3) Las clases de Literatura pueden desempeñar una labor esencial en la tarea de rehabilitar en parte lo que en el apartado 3.1 de este informe se denominó «el denostado papel de la memoria». Como allí se dijo, contribuye en no pequeña medida al acervo cultural de muchos ciudadanos que han recibido educación el simple hecho de haber memorizado poemas, así como recordar versos, refranes, dichos, citas, canciones, sentencias y pensamientos que se integran en su experiencia vital y pueden ser retomados y aplicados a situaciones cotidianas. No es ninguna novedad que los cambios en los modelos educativos han sido a menudo pendulares, una particularidad que comparten con otros saltos conocidos en el mundo del arte, la filosofía o la psicología, entre otras disciplinas. En las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del presente, se ha conocido, en efecto, la evolución —progresiva, pero perceptible— desde una larga tradición que ponía la memorización de los datos por encima de la elaboración personal de los contenidos hasta un modelo didáctico que devaluaba en gran medida el valor de la memoria y tendía a relativizar la relevancia de lo que pudiera parecer excesivamente objetivo.
- 4) Los profesores de ESO y de Bachillerato que poseen más experiencia en la enseñanza de la literatura han puesto de manifiesto la necesidad de acercar los textos a los alumnos potenciando el dinamismo de los primeros. La recitación, la memorización de poemas breves bien seleccionados, la lectura en voz alta (con especial atención al ritmo, el metro y el fraseo si los textos son poéticos), las dramatizaciones, la escritura creativa (sin excluir el intento de construir poemas breves usando formas métricas diversas) y la búsqueda de conexiones entre los argumentos de las obras y las situaciones que proporciona la realidad contemporánea son únicamente algunas vías de obtener mayor aprovechamiento de las obras literarias. Como es evidente, algunas de las prácticas mencionadas requieren un especial desarrollo de la memoria (tan denostada en algunas concepciones generales de la educación), cuestión a la que se hizo referencia en el párrafo anterior. A todas estas prácticas se añaden otras más conocidas, como los comentarios de textos, que pueden abordarse con muy diversas metodologías.
- 5) Se echa de menos un conjunto firme de criterios para la selección de un canon de textos y autores relativamente objetivo. Parece percibirse cierto consenso en los



autores clásicos considerados eternos, pero no se detecta esta unanimidad en todas las etapas, ni tampoco en la selección de los autores hispanoamericanos más relevantes o en la de los grandes escritores de otras lenguas que deberían ser conocidos en alguna medida por los estudiantes. Es razonable que los escritores más señeros correspondientes a determinadas regiones españolas reciban más atención que otros en esas comunidades autónomas. Aun así, debería existir mayor consenso en las figuras literarias que deben ser objeto de estudio y de lectura en todos los territorios.

- 6) Los textos literarios no constituyen necesariamente modelos verbales, especialmente si no son contemporáneos; pero sí pueden ser usados por los estudiantes como referencias para enriquecer su vocabulario y su sintaxis, incluso para fortalecer la que se ha denominado *competencia pasiva* o *receptiva*, es decir, la capacidad de comprender e interpretar estructuras lingüísticas que no son usadas por quien las reconoce.
- 7) A las personas adultas que poseen mayor bagaje cultural puede parecerles relativamente evidente la interpretación de los sentidos figurados de las palabras, así como la de las imágenes, las connotaciones, los símbolos y cualquier otro aspecto del lenguaje que no sea estrictamente literal. Lo cierto, sin embargo, es que nada de eso es automático ni sencillo, como prueba el hecho de que los estudiantes deban incorporar tales procesos a su educación lingüística y literaria. De hecho, interpretar las elipsis en la lengua común es considerablemente más sencillo que dar sentido a las omisiones, a las inferencias y, en general, a lo no explícito cuando forma parte del arte verbal. En términos generales, los docentes deben tener presentes estas importantes diferencias y no han de dar por sentado que sus estudiantes accederán a la interpretación de los contenidos no explícitos con la misma facilidad que lo hacen los adultos escolarizados.
- 8) Las obras literarias son objetos únicos, aun cuando puedan agruparse en función de géneros, tradiciones, épocas, convenciones, movimientos, escuelas o temáticas. Esta situación es por completo diferente de la que se conoce en el estudio de las pautas gramaticales: analizar una oración de relativo de cierto tipo equivale a analizar todas las oraciones de relativo de ese mismo grupo (lo que puede extenderse a una célula, un músculo o un alga), pero —como es obvio— ningún análisis de un soneto de



cierto tipo puede equivaler al análisis de todos los sonetos que pudieran asimilarse a él. Este carácter único de las obras artísticas debe ser especialmente tenido en cuenta por los profesores de una asignatura, Lengua Castellana y Literatura, que han de analizarlas juntamente con aquellos otros aspectos del sistema lingüístico que no poseen relación directa con los juicios estéticos.

- 9) Es bien conocida entre los estudiosos de la educación la idea de que el proceso educativo abre fronteras mentales a los jóvenes porque los sustrae de su mundo cotidiano para presentarles sucesos, situaciones y formas de pensamiento y de conducta diferentes de las que les resultan habituales. Ese extrañamiento tiene consecuencias muy evidentes en el estudio de la historia, la geografía, la filosofía, las lenguas o las religiones, pero también constituye una de las principales aportaciones de la literatura. Frente a esta visión expansiva del enriquecimiento personal, se han alzado, como se sabe, interpretaciones de la educación que valoran casi únicamente el mundo local más próximo (lo que llevaría, por ejemplo, a estudiar los ríos o los montes de una comunidad autónoma, pero no los de otros territorios españoles, y menos los de países alejados del nuestro). Los docentes de Literatura han de tener presente que su trabajo diario enfatiza la infinita variedad de las situaciones que proporciona la experiencia. Esa misma labor realza, a la vez, la universalidad de los contenidos, así como la profunda unidad de los seres humanos en sus afanes, sus sentimientos, sus conflictos y su misma naturaleza como individuos.

5. VARIACIÓN Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. ENSEÑANZA DE OTRAS LENGUAS

Caben pocas dudas de que la diversidad lingüística existente en las sociedades humanas ha de ser tratada como una riqueza, no como un obstáculo separador. La manifestación de esa diversidad se presenta hoy en numerosas vertientes, pero en las secciones 5 y 6 de este informe solo será posible aludir de manera sumamente sucinta a algunos de sus efectos más evidentes sobre la educación en España.

- 1) Es esencial potenciar entre los estudiantes un mayor conocimiento de las variedades del español, así como cierta familiaridad con las diferencias entre las opciones consideradas comunes y las variedades específicas de cada país o cada



región. Se han atestiguado en nuestras aulas casos de discriminación a alumnos hispanohablantes que se expresaban con términos léxicos y fórmulas sintácticas diferentes de los conocidos en España. Paradójicamente, algunas de esas opciones resultan ser mayoritarias en el español americano (y, por tanto, en el mundo hispanohablante), aunque resulten infrecuentes entre nosotros. A esas diferencias se unen, como es lógico, las relativas a la pronunciación y la entonación. Poseer cierta información sobre las variedades del español en el mundo es un tipo de competencia raramente destacado en la legislación educativa, pero sumamente relevante, en nuestra opinión, ya que ayuda a considerar los usos propios como una más de las múltiples variedades que posee la lengua española en el mundo hispanohablante. Como es obvio, nada de eso menoscaba el valor de la lengua común ni pone en cuestión los esfuerzos académicos para unificar en lo posible la descripción y la valoración objetiva de sus variantes geográficas y sociales.

- 2) El conocimiento al que se acaba de aludir se extiende a las variantes del español europeo. Las formas del castellano hablado en Canarias, en Andalucía, en Galicia, en Valladolid o en Valencia presentan particularidades fonéticas, además de léxicas y gramaticales. Como en el caso anterior, se esperaría que los currículos de Lengua incluyeran la necesidad de que los alumnos de ESO y Bachillerato posean ciertos conocimientos básicos sobre las variedades del español hablado en España, sobre el posible grado de prestigio que se asocia con algunos usos atestiguados en ellas, así como sobre las diferencias que en ocasiones puedan existir entre esas opciones y la variedad considerada estándar.
- 3) Resulta igualmente importante favorecer la integración social de los alumnos cuya primera lengua no es el español. Algunas comunidades autónomas desarrollan desde hace años proyectos de integración cultural de los inmigrantes en los que, entre otros muchos aspectos, se atiende a las consecuencias lingüísticas que conlleva dicha asimilación, así como a las posibles medidas que podrían facilitarla. La creación de clases prácticas específicas de español como segunda lengua es una de ellas, pero existen, además, otras opciones. Así, por ejemplo, si el profesor posee ciertos conocimientos lingüísticos generales, podría explicar en una clase de Bachillerato —de manera simplificada y adaptada al nivel de sus alumnos—



algunos aspectos léxicos o gramaticales de la lengua nativa del estudiante extranjero comparándolos con la estructura del español. Estas actuaciones consiguen un doble objetivo: contribuyen, por un lado, a que los estudiantes conozcan algo acerca de lenguas distintas de la propia, y ayudan, por otro, a la integración en el aula de los alumnos inmigrantes que se esfuerzan por aprender español.

- 4) Sería asimismo deseable que en las clases de Lengua se expusieran didácticamente algunas de las características más básicas de las lenguas románicas, las germánicas o las eslavas. La llamada *cultura general* no debe limitarse a conocimientos de historia, geografía, filosofía, artes, deporte o religión. De hecho, es natural suponer que ha de extenderse a ciertas informaciones generales sobre la naturaleza y la estructura de las lenguas, sobre sus aspectos cognitivos y sociales y sobre las principales diferencias tipológicas que se reconocen entre ellas.
- 5) Ha recibido considerable atención en los últimos años el papel que corresponde a las lenguas clásicas en la enseñanza preuniversitaria. Es sencillo demostrar su relevancia para entender ciertos aspectos básicos de la etimología de las palabras españolas; en particular, los que afectan más claramente a la morfología. Esas informaciones deberían ser conocidas por todos los alumnos, no solo por los que eligen el Bachillerato de Humanidades, ya que poseen una gran repercusión en las nomenclaturas técnicas de todas las ciencias.
- 6) La norma vigente para toda España relativa a la enseñanza de las lenguas clásicas en la ESO se encuentra recogida en el Real Decreto 217/2022 (BOE 76, 30/03/2022). Existe, en efecto, una materia denominada Cultura Clásica, impartida para alumnos de la ESO, en la que se explican ciertos aspectos de la vida en la Roma y la Grecia antiguas, así como algunas nociones de mitología. Sin embargo, el currículo no permite que se explique ni latín ni griego en esa materia. Se puede enseñar, en cambio, la lengua latina en una de las materias optativas de 4.º de la ESO. Sin embargo, en esta asignatura, denominada Latín, han de alternarse los conocimientos lingüísticos con los literarios y con los culturales.



- 7) Las lenguas clásicas tienen mayor presencia en el Bachillerato, dentro de la modalidad denominada Humanidades y Ciencias Sociales. La normativa de esas enseñanzas, regulada en el Real Decreto 243/2022 (BOE 5/04/2022), permite, en efecto, explicar ciertos aspectos del latín y el griego; pero, dado que la asignatura Latín de la ESO no es *materia llave* (es decir, obligatoria como prerequisite de otras), no es posible dar por sabidos, al comenzar el Bachillerato, ni siquiera los conocimientos más elementales sobre la lengua latina. De entre las modalidades de Bachillerato estipuladas en la legislación, el latín solo es obligatorio en la de Humanidades, una modalidad elegida por un porcentaje muy pequeño de los alumnos, quizá porque se considera menos prestigiosa que las demás. Existe la asignatura Griego en esta misma modalidad, pero no es obligatoria ni siquiera en ella.
- 8) Las consideraciones introducidas en los párrafos precedentes conducen a un resultado claro: de acuerdo con la legislación actual, el conocimiento de las lenguas clásicas en sus aspectos más esenciales no se considera parte fundamental de la formación integral de los alumnos. Desde algunos medios oficiales se ha resaltado en varias ocasiones la absoluta dependencia de nuestra cultura respecto del mundo clásico. El peso de esa tradición no es solo patente en el estudio de la lengua española, como es obvio, sino también en el de la historia, la filosofía o la tradición literaria. A pesar de todo ello, la traducción legislativa de esas declaraciones es endeble, como se comprueba al examinar con cierto detalle las materias existentes en la actualidad y sus respectivos contenidos.
- 9) El dominio de lenguas extranjeras que manifiestan los estudiantes españoles no está exactamente a la altura de lo que resulta normal en otros países. Se dirá tal vez que el excelente dominio del inglés por parte de muchos jóvenes de países nórdicos se ve favorecido por el hecho de que su idioma materno sea, al igual que el inglés, una lengua germánica. Pero el peso del argumento decrece notablemente si se recuerda que los jóvenes de muchos estados de Europa oriental alcanzan un excelente dominio del inglés (oral y escrito) aunque su lengua nativa sea eslava. Conviene recordar, en cualquier caso, que el multilingüismo de la población es, desde hace años, una situación habitual en algunos países europeos (Bélgica y



Holanda son dos ejemplos bien conocidos). A la vez, es sabido que el conocimiento de otros idiomas tiene menos tradición en los países que poseen lenguas muy difundidas en el mundo, sea o no como consecuencia indirecta de un pasado colonial dilatado.

- 10) Se han presentado en España numerosas iniciativas dirigidas a mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras entre nuestros jóvenes: subtitular, en lugar de doblar, las películas, las series y los dibujos animados; conceder mayores facilidades para que nuestros estudiantes accedan a cursos de inmersión en el extranjero y para que los profesores nativos ejerzan en España; renovar los métodos docentes (no poco anquilosados, en algunos casos, hasta hace pocos años); aumentar las horas de clase en ESO y Bachillerato dedicadas a dicha tarea, etc. Posee, a nuestro parecer, muy escaso rendimiento el intento reciente de que algunas clases (sean de ciencias o de humanidades) sean impartidas en inglés por profesores hispanohablantes, ya que es habitual que estos no dominen dicha lengua o que no conozcan con profundidad el vocabulario técnico necesario para impartir en ella tales enseñanzas. A estas dificultades ha de añadirse que los alumnos que reciban dichas clases acabarán ignorando los términos técnicos españoles equivalentes a los que les han sido explicados en inglés, lo que les exigirá un esfuerzo adicional en cursos más avanzados. En suma, la experiencia muestra que la llamada «enseñanza bilingüe», o incluso «trilingüe», no mejora el dominio de las lenguas extranjeras cuando se sustenta en la impartición de materias distintas de las lenguas mismas.

- 11) Incrementar el conocimiento de las lenguas extranjeras por parte de los estudiantes españoles exige la preparación y posterior aplicación de un plan que mejore considerablemente el conocimiento de esas lenguas por parte de los maestros, así como las técnicas didácticas adecuadas en los profesores de ESO y Bachillerato. A todo ello se añade la necesidad de adaptar una parte de las instalaciones de los centros, reducir considerablemente el tamaño de los grupos y aumentar el profesorado cuanto sea necesario, además de revisar cuidadosamente los objetivos establecidos en los planes de estudio.



6. EL ESPAÑOL Y LAS LENGUAS COOFICIALES. LA CONVIVENCIA DE LENGUAS

El estatuto de las lenguas cooficiales en España constituye un tema espinoso, ya que a menudo excede el ámbito educativo para dar lugar a controversias políticas de larga duración que han resultado ser tan enconadas como escasamente productivas. Así, el hecho de que las lenguas cooficiales pudieran ser usadas en el Senado español desde 2010 ha sido considerado durante años una medida insuficiente por algunos partidos políticos, ya que esa posibilidad solo se ha extendido al Congreso muy recientemente. A la vez, dicha extensión ha sido vista como contraproducente por otras formaciones, con el argumento de que, aparte de ser costosa, no tiene en cuenta que el castellano es conocido por todos los parlamentarios, además de ser la lengua oficial del Estado.

Las propuestas de ampliar el conocimiento y el uso de las lenguas cooficiales en el ámbito de la educación no son menos controvertidas, si bien están en estudio y han sido escasamente difundidas. Así, se ha considerado la posibilidad de que los alumnos de Bachillerato de cualquier comunidad autónoma adquieran ciertos conocimientos elementales de todas las lenguas cooficiales en España. Entre las razones que han sido señaladas para no implantar tal iniciativa está el hecho de que el euskera se diferencia de las demás en que no es lengua románica, de manera que —por sus peculiares características— sus aspectos gramaticales más básicos presentarían considerables dificultades para muchos estudiantes que no viven en el País Vasco.

Como es obvio, las mayores controversias no se centran en el conocimiento de las lenguas cooficiales por parte de quienes no las usan, sino en los conflictos que surgen al regular su enseñanza en las comunidades con dos lenguas oficiales, y especialmente en la medida en que su aprendizaje y su uso colisionan con el castellano en la distribución de materias, programas y horarios. La RAE no puede sino apoyar los derechos de los hablantes de lenguas distintas del español, así como las extraordinarias ventajas del bilingüismo, tanto las sociales, entre las que destaca sobre todo su función integradora, como las culturales, entre las que sobresale especialmente el acceso a una literatura y una historia específicas en las comunidades a las que afecta dicha situación.

La aceptación del bilingüismo como riqueza, en lugar de como rémora o como obstáculo, en las sociedades modernas bilingües requiere que este sea equilibrado y que se eviten, en consecuencia, las situaciones de carácter diglósico. De hecho, las medidas dirigidas a no



caer en la diglosia se consideran una parte esencial de la política educativa de cualquier comunidad bilingüe. Conviene recordar que el término *diglosia* designa las situaciones en las que una de las dos lenguas habladas se reserva para el trato estrictamente familiar, de forma que los que la emplean necesitan de la otra lengua para acceder a la ciencia, a la cultura, a los medios de comunicación social o al trato con la Administración. Es oportuno recordar que los estatutos de las comunidades autónomas que tienen lenguas cooficiales con el español establecen sistemáticamente como objetivo general el dominio de las dos lenguas al final de la enseñanza obligatoria.

Es habitual —en España y en otros muchos territorios— referirse a las relaciones entre las lenguas a través de una figura retórica que oculta la presencia crucial de los hablantes. Sabemos, por ejemplo, que no son exactamente las lenguas las que conviven o coexisten, sino más bien los que se expresan y se comunican con ellas. Aun así, los términos *convivencia de lenguas*, *coexistencia de lenguas* y *contacto de lenguas* se emplean de forma general dentro y fuera de los discursos técnicos. También se habla de los derechos y las prerrogativas de ciertas lenguas para aludir a los que tendrían quienes las usan, y se alude a *la lengua de un territorio* para hacer referencia a la de quienes lo habitan. Recordar la existencia de esa figura retórica generalizada —llamada técnicamente *metonimia*— ayuda a tener presente que no es enteramente acertado atribuir a los idiomas aquellos atributos que corresponden estrictamente a los ciudadanos que los hablan.

Por sus asociaciones desafortunadas, tiene sentido que el término *lengua nacional* no se use en la legislación española desde la LGE, ley preconstitucional. La palabra *lengua* aparece modificada en la legislación actual por otros adjetivos, que crean distinciones conceptuales no siempre transparentes. No plantea especiales problemas el término *lengua oficial*, que designa aquella en la que se publican las leyes de un Estado «y sirve, a la vez, como medio de comunicación de los connacionales» (*Diccionario del español jurídico* de la Real Academia Española). Las *lenguas cooficiales* son, como es lógico, las que son oficiales junto con alguna otra en un determinado territorio. Tampoco es conflictivo el término *lengua materna*, que designa la primera que se aprende en la infancia. Los términos que han resultado ser más conflictivos en los últimos años son *lengua vehicular* y *lengua propia*.

La *lengua vehicular*, término usado en la LOCE y desaparecido de la LOMLOE, constituye, en realidad, una denominación equívoca. En principio, el término se refiere a la lengua



utilizada en las clases por profesores y alumnos. Sin embargo, unas veces designa la lengua que se enseña y otras, la lengua en la que se enseña. Las polémicas de estos últimos años se refieren a la cuestión de en qué lengua se deberían impartir las asignaturas que no versan sobre la enseñanza de una lengua determinada (español, catalán, inglés, etc.), tales como Matemáticas, Biología o Historia.

El concepto de *lengua propia*, utilizado en los estatutos de autonomía para hacer referencia a la lengua cooficial distinta del castellano, debería ser transparente, pero no siempre es así. De hecho, el concepto no puede ser transferido directamente a los ciudadanos que habitan cada comunidad. El hacerlo da lugar a malentendidos, ya que supone indebidamente que la otra lengua cooficial, el español, no es *lengua propia* de una parte importante de la población. Aplicando ese criterio, el castellano sería la *lengua materna* de esos ciudadanos (gallegos, catalanes, navarros, vascos, valencianos, baleares, etc.), pero no sería su *lengua propia*. La confusión se suscita, en gran medida, como consecuencia natural de extender —de manera inadvertida, además de inadecuada— la figura retórica a la que se aludió anteriormente, que lleva a considerar que las lenguas son propiedades de los territorios en lugar de atributos de los hablantes.

Ha recibido mucha atención en los medios de comunicación el hecho de que la LOMLOE suprimiera el apartado 1 de la disposición adicional 38 de la LOCE, según el cual «el castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado». También se han analizado largamente los choques legislativos planteados en algunos casos con relación a la lengua o las lenguas utilizadas en la enseñanza, así como al porcentaje de horas y asignaturas que debería corresponder a cada una de ellas. La RAE entiende que, en buena medida, estos conflictos son más políticos (o partidistas) que educativos y, también, que la existencia de dos lenguas maternas diferentes en el mismo sistema educativo es una cuestión que ha de ser enfocada con una perspectiva amplia y respetuosa con los derechos de los alumnos.

Como se ha recordado, la legislación de las comunidades autónomas con dos lenguas oficiales establece con claridad que todos los estudiantes han de dominarlas por igual. A la vez, es muy difícil alcanzar dicha paridad reduciendo una de esas dos lenguas a una sola asignatura. Quienes piensan lo contrario suelen aducir que la amplia presencia del castellano en los medios de comunicación y en la convivencia social hace innecesario aumentar el número de horas lectivas en esta lengua. Sin embargo, y como se ha señalado en este mismo informe,



la educación constituye el principal medio para dominar los registros de la lengua escrita, acceder a la ciencia y a la cultura en cualquiera de sus manifestaciones y desarrollar adecuadamente el razonamiento articulado y el pensamiento crítico. Como es evidente, estos importantes logros exigen que el contacto con cualquiera de las dos lenguas sea mayor que el que proporcionan los medios de comunicación o el trato informal cotidiano.

Igualmente obvio es el hecho de que los primeros pasos en la lectoescritura deben darse en la lengua materna de los estudiantes (el castellano o una lengua cooficial, ya que solo se habla aquí de la educación en España), no en un idioma que estos no dominan o que conocen solo de forma imperfecta. Se recuerda que la UNESCO recomienda (en su informe 184 EX/23, marzo de 2010, donde se remite a textos anteriores) que la educación básica se ha de impartir «en la lengua materna, por lo menos en sus primeras etapas, respetando después las exigencias y necesidades que impone el plurilingüismo».

Aunque las situaciones son complejas, y muy diferentes entre sí, la RAE entiende que es perfectamente posible arbitrar un sistema educativo que reconozca y respete las distintas adscripciones lingüísticas y llegue, por las vías adecuadas en cada caso, a conseguir que los ciudadanos que vivan en territorios con dos lenguas oficiales puedan desenvolverse con soltura y corrección en ambas en cualquier ámbito social o profesional. Como es obvio, estos dominios han de abarcar desde el trato informal en los entornos conversacionales hasta la elaboración del pensamiento científico más elevado.

También este problema requiere la participación de los expertos en educación, así como de los profesores que ejercen en las diversas comunidades autónomas, sea cual sea su especialidad profesional. Es igualmente necesario contar con expertos de otros países que hayan superado problemas semejantes y analizar atentamente los procesos que han tenido lugar en ellos. El objetivo último ha de ser aprovechar al máximo las ventajas existentes en las comunidades constituidas por hablantes multilingües: ciudadanos capaces de entender, defender y apreciar los valores propios sin menospreciar por ello los ajenos.