

**DIDÁCTICA DE LA
COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN
LENGUA MATERNA.
MANUAL DE LA
ASIGNATURA**

Juan García Única

**Grado en Educación Primaria
Universidad de Granada**

DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA MATERNA. MANUAL DE LA ASIGNATURA

Juan García Única

**Grado en Educación Primaria
Universidad de Granada**

Contenidos

#00 / Instrucciones de uso y razón de ser de este manual	5
--	---

I / Conocimiento y análisis de los diseños curriculares de Educación Primaria basados en competencias	7
---	---

#01 / De las destrezas a los modos (I): las destrezas comunicativas	9
---	---

El concepto de destreza comunicativa	10
Las cuatro destrezas comunicativas	11
Aspectos didácticos	12
Bibliografía	14

#02 / De las destrezas a los modos (II): los modos de comunicación	15
--	----

El concepto de modo de comunicación	16
Los cuatro modos de comunicación	17
Aspectos didácticos	19
Bibliografía	21

#03 / El papel de la competencia en comunicación lingüística en el área de lengua y literatura	23
--	----

La competencia en comunicación lingüística	24
Subcompetencias de la competencia comunicativa	25

Aspectos didácticos	26
Bibliografía	30

#04 / El papel de la competencia en comunicación lingüística en las demás áreas curriculares

31

La competencia comunicativa institucional	32
La competencia comunicativa en las otras áreas curriculares	33
Aspectos didácticos	35
Bibliografía	37

Este manual se ha hecho *ex profeso* para ponerlo a disposición de mis alumnos y alumnas de Didáctica de la Competencia Comunicativa en Lengua Materna, asignatura optativa que se oferta en el cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Ni que decir tiene que,

#00 / Instrucciones de uso y razón de ser de este manual

al ser un documento puesto a disposición de todo el mundo en la red, cualquier persona interesada puede valerse de él si encontrara algo de interés en sus páginas. Mi concepto de docencia hace mucho que tiene cierto carácter, digamos, retributivo. La universidad pública me lo ha dado todo y con mucho gusto intento corresponder, de modo que procuro siempre que los materiales que utilizo en mis clases sean abiertos y estén disponibles para todos los usuarios. Ciencia abierta y docencia abierta me parecen dos cosas indisolubles. Y me gusta pensar que posibles en un ejercicio cordial de ciudadanía. Desde ahí ofrezco lo poco que sé y quisiera pensar que con el mismo ánimo se hará uso de ello.

Por lo demás, en el momento en que escribo estas palabras, han transcurrido diez años desde que, en el curso 2016-2017, impartiese por última vez esta asignatura antes de retomarla de nuevo. Desde entonces, la guía docente no ha cambiado demasiado, pero el resto de cosas que orbitan alrededor de esta materia me temo que sí.

Ha cambiado el documento central en torno al cual se organiza el temario, que es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Publicado por primera vez en 2001, este sufrió importantes modificaciones en una ampliación de 2020 que he

procurado recoger aquí. La más importante de ellas, sin duda, el paso de un modelo centrado en las llamadas *destrezas* comunicativas a otro en el que se habla de *modos* de comunicación.

Ha cambiado el mundo y el debate en torno a la educación. Desde hace un tiempo, el sistema educativo no es el mismo porque la sociedad española (y no solo española) no es la misma. Quizá esto se note menos, pero en mi cabeza ha habido siempre un runrún que me recordaba en todo momento que debía exponer las bases de una educación lingüística adecuada al momento histórico en el que vivimos, incluso con independencia de que las comparta yo o no. Un manual, al fin y al cabo, es un panorama y no una tesis. O, por lo menos, bajo esa suposición (más que cuestionable, lo sé) se escribe.

Y ha cambiado, por supuesto, mi propia práctica docente. Desempolvar el material que utilizaba hace diez años no me hubiera parecido justo con los estudiantes de la asignatura, desde luego, que tienen derecho a una razonable puesta al día, pero es que, además, me hubiera resultado incómodo. No solo porque entonces fuera más inexperto, que también, sino sobre todo porque ahora soy mucho más consciente de mis limitaciones y prefiero afrontar la asignatura sin perder de vista ese detalle. Aunque sé que es inútil pretender paliarlas del todo, no va uno a cejar en ese empeño.

Por todo ello, en este documento se recogen las cosas que creo conveniente tener en cuenta ahora a propósito de esta materia. Mañana serán otras, seguro, y tiempo habrá de descubrirlas. Es ley de vida. En este momento, con lo que aquí se ofrece nos da para afrontar el curso de manera digna. O así lo espero, al menos.

En Granada, a 23 de septiembre de 2026.

I / C

onocimiento y análisis de
los diseños curriculares
de Educación Primaria
basados en competencias

El documento por el cual se regula todo lo relativo a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la Unión Europea es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al que en adelante nos referiremos por sus siglas (MCERL). Publicado por primera vez en 2001, en 2020 se le agregó un volu-

#01 / De las destrezas a los modos (I): las destrezas comunicativas

men adicional en el que algunos de los conceptos clave se veían modificados. Tal es el caso del concepto mismo de *destreza comunicativa*, que resulta fundamental para esta asignatura. Desde la expansión de 2020 del MCERL, se habla en términos de *modos de comunicación*, en lugar de seguir haciéndolo de *destrezas comunicativas*. Las razones para dicho cambio las abordaremos en la segunda lección de este manual. No obstante, y dado que en el terreno práctico de la enseñanza se recurre todavía hoy a menudo a la distinción entre cuatro destrezas lingüísticas, que parece haber calado más que su alternativa, aquí nos ocuparemos brevemente de dos cuestiones: la primera de ellas será, como es lógico, delimitar qué se entiende por *destreza comunicativa*; la segunda, necesaria para afianzar ese marco de referencia previo a 2020 que todavía sigue haciéndose notar, definir cuáles son las cuatro destrezas lingüísticas que propone el MCERL en su edición de 2001. En un último apartado de esta lección, propondremos una primera clave didáctica que resultará relevante dentro del enfoque que adopta esta asignatura, que no deja de estar relacionada con el llamado paradigma comunicativo que se asocia, a su vez, con el competencial.

El concepto de destreza comunicativa

Hay dos dimensiones que debemos considerar a la hora de definir qué se entiende por destreza comunicativa. Seguiremos en todo momento las directrices que nos ofrece el MCERL en su versión de 2001. Por una parte, la destreza comunicativa se considera parte integral de las competencias generales de los usuarios de lenguas (Consejo de Europa, 2001, pp. 11-13); por otra, incluye asimismo habilidades prácticas y culturales (Consejo de Europa, 2001, p. 102).

Comencemos por lo primero. La destreza comunicativa, decimos, se considera parte integral de las competencias generales de los usuarios de lenguas. Esto es así en la medida en que, en la versión de 2001 del MCERL, dichas competencias incluyen los conocimientos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Los conocimientos provienen de la experiencia y el aprendizaje formal, teniendo en cuenta que la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. Aunque lo haga de manera parcial, un nuevo conocimiento que se adquiere modifica y reestructura los conocimientos previos. Las destrezas y habilidades dependen, por su parte, de desarrollar procedimientos, si bien los conocimientos interiorizados ayudan a ello. Estas destrezas, a su vez, pueden ir acompañadas de la competencia existencial (como la actitud relajada o la tensión al realizar una tarea, lo que aumenta o disminuye tanto la facilidad como la confianza del sujeto que aprende). De este modo, la competencia existencial abarca las características individuales, los rasgos y las actitudes de la personalidad relacionadas con la autoimagen, la visión de los demás y la voluntad de interactuar socialmente. Estas características varían según las circunstancias y la experiencia, de modo que, por ejemplo, las destrezas para aprender una quinta lengua extranjera pueden diferir de las de la primera. Por último, la capacidad de aprender implica usar la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas. También significa descubrir lo diferente (como otras lenguas, culturas, personas o conocimientos). Este concepto es clave para el aprendizaje lingüístico y varía según el individuo, dado que la competencia existencial incluye tomar la iniciativa, correr riesgos en la comunicación, la comprensión auditiva y la conciencia de los malentendidos culturales.

El segundo axioma, como ya hemos visto, establece que la destreza incluye asimismo habilidades prácticas y culturales. Las habilidades prácticas abarcan las sociales (actuar según las convenciones), las de la vida (realizar acciones diarias como bañarse y cocinar), las profesionales (acciones especializadas para el empleo) y las de ocio (actividades como artes, deportes y aficiones). Debemos tener en cuenta también que las ha-

bilidades interculturales implican relacionar la cultura propia con la extranjera, así como desarrollar la sensibilidad cultural y el uso de estrategias para el contacto intercultural. También incluyen actuar como intermediario cultural, gestionar malentendidos y superar estereotipos. Aunque el de destreza comunicativa ha sido sustituido en la edición del MCERL de 2021 por el concepto de modo de comunicación, lo cierto es que, en la práctica, no ha sido del todo desplazado. Por ejemplo, Bartolomé Rodríguez (2024, p.126) defiende que, dado que el término hace referencia al desarrollo de habilidades de la lengua, con independencia de su clasificación posterior, sigue estando muy asentado entre los profesionales de la enseñanza de idiomas. Asimismo, Fernández Ulloa, que lo define como «la capacidad de comprender y producir mensajes en contextos culturales específicos» (2024, p. 7), sigue considerándolo adecuado en la medida en que pone de relevancia la capacidad de enseñar las habilidades esenciales del idioma español, como expresarse de forma oral y escrita, comprender textos y relacionarse con otras personas.

El MCERL de 2001 habla de cuatro habilidades a desarrollar en el aprendizaje de una lengua: escuchar, que suele codificarse como comprensión oral en los manuales de enseñanza; hablar, aludida también como expresión oral; leer, mencionada a menudo como comprensión escrita; y, por supuesto, escribir, que suele conformar los apartados de expresión escrita. Las vemos una a una.

Las cuatro destrezas comunicativas

Respecto a la *comprensión oral*, el MCERL (2001) centra atención en la escucha. Para desarrollar la comprensión oral, el alumno debe adquirir diversas destrezas (Consejo de Europa, 2001, p. 88): en primer lugar, destrezas fonéticas y auditivas, que le permiten percibir el enunciado; en segundo lugar, destrezas lingüísticas, necesarias para identificar el mensaje lingüístico; en tercer lugar, destrezas semánticas, que le ayudan a comprender el mensaje; y finalmente, destrezas cognitivas, imprescindibles para interpretarlo. De este modo, la comprensión oral se define como la capacidad del alumnado para reconocer y comprender la lengua en situaciones de comunicación espontánea, enfatizándose la importancia de la exposición constante y comprensible a distintas variantes dialectales del español (Fernández Ulloa, 2024, pp. 7-8).

Si nos atenemos a la *expresión oral*, se establece que, para hablar, el alumno debe desarrollar tres tipos de destrezas: cognitivas, que implican planear

y organizar un mensaje; lingüísticas, que son necesarias para formular un enunciado lingüístico; y fonéticas, que resultan esenciales para articular un enunciado (Consejo de Europa, 2001, p. 88). En suma, la comprensión oral permite al alumnado utilizar la lengua para comunicar ideas y emociones en situaciones reales, adaptándose a diversos registros y contextos culturales, dentro todo ello de un proceso que implica no solo el conocimiento del vocabulario y la gramática, sino también el dominio de los contextos de uso (Fernández Ulloa, 2024, p. 7).

Para desarrollar la *comprensión escrita*, el alumno debe adquirir diversas destrezas: visuales, para percibir el texto escrito; ortográficas, para reconocer la escritura; lingüísticas, para identificar el mensaje; y cognitivas, para interpretarlo (Consejo de Europa, 2001, p. 89). Fernández Ulloa (2024, pp. 7-8) plantea la importancia de fomentar la lectura de textos que representen la diversidad de las culturas hispanohablantes para desarrollar la comprensión escrita, pues esta práctica permite al estudiantado contextualizar sus conocimientos lingüísticos y desarrollar una comprensión más profunda de las diferencias culturales y lingüísticas.

Por último, con respecto a la *expresión escrita*, se hace hincapié en que, para escribir, el alumno debe desarrollar destrezas cognitivas y lingüísticas, como organizar y formular el mensaje, lo que le requiere tanto destrezas manuales, que incluyen escribir el texto a mano o teclearlo, como transferir el texto a escritura (Consejo de Europa, 2001, p. 88). Puede decirse que la expresión escrita es un proceso que requiere conocimiento gramatical y capacidad de construir textos adecuados a su propósito y audiencia, lo que, en el caso de la escritura en una segunda lengua, exige una comprensión de las convenciones culturales que subyacen en los textos escritos en ella (Fernández Ulloa, 2024, p. 7).

Aspectos didácticos

Esta es una asignatura que hasta en su propia denominación explicita el concepto de competencia. Aunque más adelante profundizaremos en él, la primera consecuencia que se deduce del enfoque por competencias en la educación lingüística es que esta no se lleva a cabo desde un enfoque normativo. En él no se trata sólo de estudiar la gramática o de restringir el estudio de la lengua al conocimiento de sus normas, razón por la cual no hablo de destrezas y, más adelante, de modos de comunicación, en lugar de hacerlo de categorías gramaticales. En la práctica, una manera muy sencilla de hacerse una idea de en qué con-

siste exactamente el enfoque normativo es contrastar los diversos métodos de aprendizaje de segundas lenguas. Si hace unas décadas nos hubiéramos propuesto, pongamos por caso, aprender inglés, la herramienta básica de la que nos hubiéramos tenido que valer sería sin duda el manual de gramática: aprenderíamos así las reglas abstractas de la lengua inglesa (su fonética, su morfología, su sintaxis y su léxico), llevados por la idea de que cuanto mejor y más profundo sea dicho conocimiento abstracto, mayores serán las posibilidades de llevarlo a la práctica con soltura. De este modo, se iría del estudio de la gramática a la práctica de la conversación (y exactamente en ese orden).

Frente a este predominio de lo teórico del enfoque normativo, el paradigma competencial se nos presenta como un enfoque aplicado. Más que el estudio de la gramática, lo que se busca es favorecer el desarrollo de la llamada competencia en comunicación lingüística o simplemente competencia comunicativa, lo que significa que buscamos aumentar el número concreto de situaciones de comunicación en las cuales, en tanto hablantes, podemos actuar. Retomemos el ejemplo anterior, pero esta vez actualizándolo. En cualquier libro de texto de los utilizados en nuestros días para el aprendizaje de idiomas podremos observar que los contenidos ya no se estructuran de acuerdo con criterios estrictamente gramaticales, sino que antes apreciaremos la presencia de unidades temáticas (o didácticas) que nos plantean diversas situaciones de comunicación (la típica de cómo llamar las cosas del hogar, o de desenvolvernarnos en un supermercado o redactar un currículum, etc.). Es a partir de estas situaciones de comunicación (también llamadas situaciones de uso), como pueden desarrollarse o aplicarse las diversas destrezas establecidas por el MCERL en su versión de 2001. Dicho de otra manera: de lo que se trata ahora es de abordar el aprendizaje de la lengua, no en función de la norma gramatical abstracta que se deriva de ella, sino en función del uso aplicado y concreto que podemos hacer de ella.

Aunque más adelante lo cuestionaremos, hay un primer principio didáctico, propio del paradigma comunicativo imperante que sustituye al normativo, que podemos establecer a partir de esta lección: no inferimos el uso desde la norma, sino la norma a partir del uso.

Bibliografía

- Bartolomé Rodríguez, R. (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 27(2), 119-135. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5845>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. <https://sl.ugr.es/ofa3>
- Fernández Ulloa, T. (2024). Presentación: Las destrezas lingüísticas en la enseñanza de la lengua. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 27(2), 7-12. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5837>

En la lección anterior vimos cómo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), en su edición de 2001, propugnaba cuatro destrezas comunicativas que, durante años, se tradujeron y concretaron en los currículos y manuales de educación lingüística bajo una nomenclatura que re-

#02 / De las destrezas a los modos (II): los modos de comunicación

cogía estos apartados respectivos: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Este panorama cambia con la ampliación y revisión a que se ve sometido el MCERL en 2020, donde el concepto de destreza comunicativa se ve desplazado por el de *modo de comunicación*, distinguiendo asimismo cuatro de estos últimos. Aunque parezca un cambio meramente nominal, lo cierto es que el propio MCERL lo justifica de un modo que conviene no pasar por alto:

Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. El desarrollo de estas categorías del MCER para las

actividades comunicativas está claramente influenciada por la distinción entre uso transaccional e interpersonal de la lengua, y entre uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas) de la lengua, como se puede apreciar en el cuadro. (Consejo de Europa, 2020, p. 42).

Como podemos comprobar, la tendencia en los últimos años ha sido la de poner de relieve una concepción de la lengua en la que esta se observa como una herramienta socialmente compartida, cuya clave didáctica última no recae –como ya anticipamos en la lección anterior– en la interiorización de una norma, sino en el uso. Entre los aspectos didácticos con los que cerraremos esta lección incidiremos ahora, además, en la importancia capital de los aspectos pragmáticos que conllevan las interacciones sociales. Sin estas, un buen desarrollo de la lengua resultaría inviable.

El concepto de modo de comunicación

Según la nueva lógica, que de alguna manera ya hemos expuesto en la introducción a esta lección, desde hace un tiempo se considera que el modelo tradicional de las cuatro destrezas comunicativas que recogía el MCERL en su edición de 2001 no daba cuenta exacta de la complejidad del desarrollo del lenguaje humano. Desde la ampliación de 2020 del documento, se establece que la organización en modos de comunicación se acerca más al uso real de la lengua, basado en la interacción donde el significado se coconstruye. Los cuatro modos de comunicación que se proponen son los siguientes: comprensión, expresión, interacción y mediación. Esta distinción se sustenta, por un lado, en el uso transaccional e interpersonal de la lengua; y, por otro, en el uso interpersonal y conceptual (desarrollo de ideas). Enfocar las actividades desde los modos de comunicación ofrece ventajas, ya que las cuatro categorías propuestas (comprensión, expresión, interacción, mediación) son coherentes tanto para los iniciados como para los usuarios, reflejando mejor el uso real de la lengua que las cuatro destrezas. Además, estos contextos de uso relativamente concretos, que evolucionan a macrogéneros o macroeventos comunicativos, en lugar de destrezas o funciones abstractas, facilitan el establecimiento de una relación con tareas de evaluación realistas en los exámenes y la inclusión de descriptores más concretos (Consejo de Europa, 2020, p. 42-43). Bartolomé Rodríguez (2024, pp. 125-126) explica el concepto de modo de comunicación desde la neurociencia, sugiriendo que cuatro de las funciones ejecutivas de la Teoría Ejecutiva de la inteligencia (gestión de emociones, atención, memoria y flexibilidad cognitiva) pueden mejorar, a su vez, estos

modos comunicativos. Por su parte, Oskoz (2024, p. 300) describe tres aspectos clave de los modos de comunicación: el potencial de la multimodalidad para el aprendizaje, la transformación (reordenación de recursos semióticos) y la transducción (reorganización de recursos semióticos).

Así pues, como resultado último de esta dialéctica entre destrezas comunicativas y modos de comunicación nos encontramos con la implantación de estos últimos como nuevo marco que sustituye al anterior a partir de la expansión de 2020 del MCERL. Veamos ahora, uno por uno, en qué consisten estos modos. El primero de ellos es la *comprensión*. Esta se define como la recepción y el procesamiento de información, lo que implica poner en funcionamiento esquemas apropiados para elaborar una representación del significado expresado y una hipótesis sobre la intención comunicativa subyacente. Este proceso implica comprobar si las claves cotextuales y contextuales encajan con los esquemas movilizados o si sugieren la necesidad de formular una hipótesis alternativa. En la comprensión oral, el usuario de la lengua recibe y procesa material de entrada (*input*), ya sea en directo o grabado, producido por una o más personas. En las actividades de comprensión visual, como la lectura o el visionado, el usuario recibe y procesa textos escritos o signados por una o más personas. Finalmente, en la comprensión audiovisual, el usuario ve la televisión, un vídeo o una película y utiliza tecnologías multimedia con o sin subtítulos, voz en *off* o signación (Consejo de Europa, 2020, p. 59).

Los cuatro modos de comunicación

El segundo de ellos es la *expresión*. Se considera un «turno largo» que puede abarcar desde una breve descripción hasta el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración. Estas actividades de expresión son fundamentales en numerosos ámbitos profesionales y académicos, como las presentaciones orales, los estudios e informes escritos, y gozan de un cierto reconocimiento social, pues se suele evaluar la calidad lingüística de un escrito o de un vídeo signado, así como la fluidez y la capacidad de articulación en tiempo real, especialmente al dirigirse a un público. Cabe destacar que estas habilidades de expresión más formal no se adquieren de forma natural, sino que son el resultado de la educación y la experiencia. Esto implica aprender las convenciones propias de cada género textual y conocer las expectativas del público al que se dirige. Para mejorar la calidad expresiva, tanto en contextos formales como informales, se utilizan diversas estrategias

de expresión. La planificación está más asociada a los géneros textuales formales, mientras que el control y la compensación de lagunas léxicas o terminológicas son procesos cuasiautomáticos en la expresión natural (Comisión Europea, 2020, p. 72).

El tercer modo comunicativo del que habla el MCERL (2020) es la *interacción*. Esta se entiende como un proceso que involucra a dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso. Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, abarcando las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional. En el ámbito del aprendizaje, la interacción es fundamental, ya que implica turnos de palabra, cooperación (estrategias colaborativas) y pedir aclaraciones. Estas estrategias básicas de interacción son tan importantes en el aprendizaje colaborativo como en la comunicación del mundo real. Si bien la mayoría de las escalas de interacción se centran en la interacción oral, la interacción escrita ha ido adquiriendo un papel cada vez más significativo en los últimos veinte años (Consejo de Europa, p. 83). Fernández Ulloa (2024, p. 8) destaca la importancia de la interacción para que quienes aprenden participen activamente en el intercambio de ideas, construyendo así su identidad lingüística en un entorno de diversidad cultural. Esto implica el desarrollo de competencias interculturales y habilidades para gestionar situaciones de comunicación en las que participan hablantes con diferentes trasfondos culturales.

Por último, llegamos a la *mediación*. Según este modo comunicativo, el usuario y/o aprendiente actúa como un agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados. Esto puede ocurrir dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal), o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados, y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto en el que se desarrolla la mediación puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Consejo de Europa, p. 103). Fernández Ulloa (2024, p. 8) define la mediación como la habilidad para traducir e interpretar información entre dos culturas o sistemas lingüísticos. Esta habilidad es particularmente útil en contextos multilingües, ya que permite al alumnado actuar como puente de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. De esta manera, se fomenta la empatía y la comprensión intercultural.

En 1965, el lingüista norteamericano Noam Chomsky publica *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Parte en esta obra de que prácticamente toda teoría la lingüística anterior a la promulgación de su gramática generativa, que es el nombre con el que se conoce su teoría, al menos en el siglo XX, en lo fundamental se centra en el hablante oyente ideal, quien supuestamente se encontraría inmerso en una comunidad lingüística homogénea. Según la teoría tradicional, este hablante oyente poseería un conocimiento exhaustivo de su lengua, el cual aplicaría en su uso real sin verse afectado por factores extralingüísticos tales como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios en el centro de atención e interés o los errores, ya sean estos sistemáticos o fortuitos. Esta perspectiva había sido, según el autor, la adoptada por los fundadores de la lingüística general moderna a partir de Saussure, un famoso lingüista de principios del siglo XX. Lo que propone Chomsky desde *Aspectos de la teoría de la sintaxis* es que para el estudio del uso lingüístico real es necesario considerar la interacción de múltiples factores, de los cuales la competencia subyacente del hablante oyente constituye únicamente uno. En este contexto, el estudio del lenguaje se asemeja a la investigación empírica de otros fenómenos complejos.

Aspectos didácticos

Para todo ello, Chomsky establece una distinción entre *competencia* y *actuación*. La *competencia* se refiere al conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua. Constituye, por lo tanto, el sistema de reglas subyacente que el hablante oyente domina y utiliza en la actuación concreta; en definitiva, se trata de descubrir una realidad mental subyacente en la conducta concreta. La *actuación*, por su parte, abarca el uso real de la lengua en situaciones concretas. En la idealización de la lingüística moderna, la actuación podría considerarse un reflejo directo de la competencia, pero en la realidad de los hechos esto no es así, ya que cualquier testimonio del habla natural revela numerosos arranques en falso, desviaciones de las reglas y cambios de plan a mitad de camino (Chomsky, 1999, p. 6).

Vamos a tratar de explicarlo de una manera más sencilla: lo que postula Chomsky cuando habla de «competencia subyacente del hablante oyente» no es otra cosa que una suerte de gramática universal e innata. Según Chomsky, algunas de las estructuras sintácticas y gramaticales que prevalecen en las lenguas humanas son heredadas y las tenemos incorporadas al nacer. Eso no significa que todos nazcamos con una lengua ya desarrollada incorporada, sino que algunas de las estructuras profundas que definen a las lenguas son comunes, por lo que se deduce que debe haber algún componente innato en ellas. De hecho, hay una metáfora suya recurrente que lo explica perfectamente. Si un extraterrestre que no conociese ninguna lengua de las

que se hablan en nuestro planeta visitase la Tierra con la intención de estudiar a la especie humana, llegaría a la conclusión de que todos los terrícolas hablamos una misma lengua con diferentes –y pequeñas– variaciones locales. Pensemos por un momento en lo que sucede cuando escuchamos hablar a otras personas en un idioma que no conocemos. Si a nuestros oídos llega la palabra *student* dicha por un hablante de inglés, alemán o checo, pues en todas estas lenguas existe esta forma, enseguida la relacionaremos con «estudiante». Ante lo que no conocemos, lo primero que nos llama la atención son las semejanzas con las cosas que sí conocemos, lo cual nos permite reconocer patrones comunes. Los mismos patrones que vería con más facilidad que nosotros mismos el extraterrestre imaginado por Chomsky.

No olvidemos, sin embargo, que Chomsky define a su gramática generativa como una «teoría de la actuación». Es cierto que, según él, nacemos con algunas estructuras gramaticales y sintácticas incorporadas. Y es cierto, también, que define la competencia como el conocimiento que un hablante tiene de una lengua. Pero en cómo se llega a desarrollar ese conocimiento hay un matiz importante, porque Chomsky se fija en el importante papel que tiene la actuación, es decir, el uso que hagamos de él en situaciones concretas. Desarrollamos nuestra competencia lingüística cuando estudiamos gramática y conocemos la norma, pero aprendemos a ser competentes, sobre todo, interactuando con los demás. Incluso esas estructuras innatas de las que habla Chomsky sería imposible que se desarrollasen si no fuera a través de la interacción y la comunicación interpersonal. Cuanto más expuestos estemos a las diferentes situaciones de uso, mayor será nuestra competencia para poder comunicarnos eficazmente en ellas.

Así pues, establecemos así un segundo principio didáctico para nuestra asignatura: todo aprendizaje de la lengua que merezca la pena debe enfocarse de manera interpersonal, porque sin los demás nunca podríamos desarrollar nuestras capacidades.

Bibliografía

- Bartolomé Rodríguez, R. (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 27(2), 119-135. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5845>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Education for Democracy, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Cervantes. <https://sl.ugr.es/ofa4>
- Fernández Ulloa, T. (2024). Presentación: Las destrezas lingüísticas en la enseñanza de la lengua. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 27(2), 7-12. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5837>
- Oskoz, A. (2024). Destrezas y digitalización lingüística: Podcasts e historias digitales. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 294-310). Routledge.

En los temas anteriores, cuando hablábamos de las diferencias entre destrezas comunicativas y modos de comunicación dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, reproducíamos conceptos que se entienden dentro de un paradigma concreto al que aludiremos con frecuencia a lo

#03 / El papel de la competencia en comunicación lingüística en el área de lengua y literatura

largo de esta asignatura: el paradigma o enfoque comunicativo. Este, que en la práctica ya no se entiende como mera adquisición de normas gramaticales, pone el acento en las situaciones de uso real de la lengua, en las cuales busca hacer a los usuarios competentes. De ahí, por ejemplo, la insistencia en la necesidad de que los alumnos y alumnas de Primaria, que no por más inexpertos dejan de ser usuarios de la lengua, desarrollen destrezas, habilidades y modos que les permitan afrontar de manera eficaz un amplio rango de contextos comunicativos, es decir, actuar lingüísticamente con éxito en distintas situaciones. Un aspecto importante que hemos de subrayar en esta lección es que el enfoque comunicativo se articula por ello en torno al concepto de competencia comunicativa, el cual es lo suficientemente amplio como para desdoblarlo en dos lecciones. En esta nos ocuparemos de delimitar cómo el concepto de competencia en comunicación lingüística ha sido fijado por la crítica y de qué manera se ha ramificado en una serie de subcompetencias que afectan al área de lengua y literatura. Dejamos para la siguiente lección la dimensión institucional del concepto y cómo ha pasado a integrar el currículo de la legislación estatal y autonómica.

La competencia en comunicación lingüística

A propósito de la competencia comunicativa, si nos preguntásemos qué es ser competente en una lengua determinada, incluyendo la materna, podríamos responder que tal cosa implica ser capaz de desplegar dos habilidades básicas: por un lado, la de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (o sea, escuchar, hablar, leer y escribir); por otro, la de interactuar lingüísticamente de manera adecuada y creativa en todos los contextos sociales y culturales. Más que como una entidad homogénea, por tanto, la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, habilidades, o como queramos llamarlas, que acaban integrándose en un todo. En las primeras etapas de la educación se fomentan aquellas que constituyen la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y las que permiten desarrollar capacidades metacognitivas para un aprendizaje autónomo y autodirigido (Gràcia et al., 2018, p. 1). Dado que la coexistencia humana requiere de una comunicación eficaz que actúe como mediadora, los saberes que implica la competencia comunicativa resultan fundamentales para el desarrollo de las relaciones interpersonales y la convivencia, teniendo así la competencia comunicativa un carácter estratégico que ayuda a dotar a dichas relaciones de un fin concreto (Díaz Pareja & Cámara Estrella, 2022, p. 346). Puede decirse, pues, que este conjunto de habilidades permite la participación adecuada del sujeto en situaciones comunicativas concretas, lo que le demanda un uso eficaz y adecuado del lenguaje en diversos contextos, tanto orales como escritos, teniendo en cuenta las normas lingüísticas y pragmáticas del entorno social y cultural (De Lucas, 2025, pp. 188-189). Se entenderá por ello, no obstante, que la competencia comunicativa se encuentre siempre en estado de perpetuo desarrollo y adquisición, y que al hablar de ella no lo hagamos de algo cerrado que se adquiere del todo una vez y para siempre. Si nos atenemos a su dimensión puramente lingüística, hemos de especificar que el concepto que se maneja en la actualidad en el marco de las competencias clave es el de competencia en comunicación lingüística.

A esta le vamos a otorgar una doble condición. Por un lado, la condición lingüístico-normativa. Según Díaz Pareja y Cámara Estrella (2022, p. 346), la competencia en comunicación lingüística está constituida por el conjunto de normas, principios y signos que el hablante usa para comunicarse oral y por escrito, para representar e interpretar la realidad, para construir conocimiento y para autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta. A partir de ahí, puede decirse que la competencia en comunicación lingüística tiene una dimensión psicológica (de interacción, reconocimiento del otro y adaptación mutua) y otra pedagógica (de lectura, expresión y observación),

las cuales preparan ambas al sujeto para el acto comunicativo. En definitiva, la competencia en comunicación lingüística, desde la perspectiva lingüístico-normativa, se entiende como un conjunto de habilidades que garantiza una comunicación interpersonal eficaz mediante el uso adecuado del lenguaje. Por otro lado, tenemos la condición comunicativo-social. Hay, en efecto, una forma de concebir la competencia en comunicación lingüística que oscila entre lo individual y lo social, sobre todo cuando se tiene en cuenta que esta parte de la coconstrucción de significado en interacción (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020, p. 90). Se trata de superar el enfoque descriptivo para integrar lo verbal y lo no verbal (López Valero et al., 2022, p. 9), así como de partir, en la didáctica, de un enfoque práctico y social que supere el estudio aislado de estructuras y tipologías textuales (García Parejo y Ahern, 2023, p. 5), lo cual permitiría generar, transferir e interpretar conocimiento (De Lucas et al., 2025, p. 197).

El concepto de competencia en comunicación lingüística, que como hemos visto se engloba dentro de la competencia comunicativa, da lugar a una serie de subcompetencias específicas que atañen al área de lengua y literatura. Las vemos aquí una a una.

Subcompetencias de la competencia comunicativa

En primer lugar, nos encontramos con la *competencia lingüística-gramatical*. Puede definirse como el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes, abarcando la categoría léxica, la corrección gramatical, la semántica, la fonología, la ortografía y la ortoepía o arte de pronunciar correctamente (De Lucas et al., 2025, p. 348). En el ámbito didáctico, hay quien reconoce en ella a capacidad de los docentes para utilizar correctamente la lengua en sus diferentes formas, tanto oral como escrita (Díaz Pareja & Cámara Estrella, 2022, p. 1999).

En segundo lugar, tenemos a la *competencia sociolingüística*. Identificada con «la dimensión social del uso de la lengua» (Díaz Pareja & Cámara Estrella, 2022, p. 349), o definida como «la habilidad de adaptar el lenguaje al contexto social y cultural en el que se encuentra el docente» (De Lucas et al., 2025, p. 199), esta subcompetencia refleja la sensibilidad ante las convenciones sociales y resulta fundamental tanto para interactuar adecuadamente con estudiantes de diversos orígenes como para fomentar un ambiente inclusivo en el aula. Mediante ella, además, reconocemos las variaciones lingüísticas y culturales que pueden influir en la comunicación, lo que es fundamental

para una enseñanza efectiva y respetuosa.

Y en tercer y último lugar, hemos de aludir a la *competencia pragmática*. Según Díaz Pareja & Cámara Estrella (2022, pp. 199-200), la competencia pragmática se refiere a la capacidad de los docentes para utilizar el lenguaje de manera efectiva en el aula con el fin de facilitar interacciones significativas y relevantes en situaciones específicas. Esta competencia tiene en cuenta tanto el contexto como la intención comunicativa. De Lucas et al. (2025, p. 350) distinguen dos dimensiones en la competencia pragmática: por una parte, la discursiva, que abarca la coherencia, la cohesión, la estructura, la ironía y la inclusión de rasgos culturales; y, por otra, la funcional, que contempla el uso del lenguaje para fines concretos y el intercambio verbal (preguntas, respuestas, peticiones, etc.).

Aspectos didácticos

Ya hemos insistido desde la primera lección en la importancia de partir, cuando de enfoque comunicativo y competencial se refiere, de las situaciones de uso. Ahora bien, las situaciones de uso no implican de ninguna manera la renuncia a las categorías gramaticales. Estas siguen siendo relevantes, pero su introducción ya no es protagónica, sino que queda subordinada a la relevancia que estas tienen dentro del contexto comunicativo concreto que se estudia en cada momento. El currículo actual propone abordar la competencia en comunicación lingüística en cuatro grandes bloques, cada uno de los cuales incluye una serie de saberes básicos:

A. Las lenguas y sus hablantes:

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.
- Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación:

- 1. Contexto.
 - Incidencia de los componentes (situación, participantes, intención) en el acto comunicativo.
- 2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.
- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo. Contenido y forma.
- 3. Procesos.
 - Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
 - Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
 - Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos.
 - Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
 - Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Coherencia textual. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. Escritura en soporte digital acompañada.
 - Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria:

- Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.
- Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.
- Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.
- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
- Creación de textos de intención literaria a partir de modelos dados.
- Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales:

- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.
- Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.
- Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.
- Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.
- Mecanismos elementales de coherencia y cohesión textual,

con especial atención a los conectores temporales.

- Signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

Más importante, por tanto, que contar con un manual de gramática es saber construir una batería de propuestas y dinámicas de clase que nos sirvan para trabajar estos saberes con nuestros alumnos, algo de lo que nos ocuparemos en esta asignatura, con especial detalle en los seminarios.

Bibliografía

- De Lucas, M., Caballero Julia, D., & Diego-González, Á. (2025). Futuros profesores y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 187-214. <https://doi.org/10.14201/teri.31935>
- Díaz Pareja, E. M., & Cámara Estrella, Á. (2022). Percepciones de los alumnos universitarios sobre su competencia comunicativa. *Edu Review. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 10(4), 345-357. <https://doi.org/10.37467/revedu.v10.3422>
- Gràcia, M., Adam Alcocer, A. L., Carbó, M., Rouaz, K., & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3>
- Iglesias Casal, I., & Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- López Valero, A., Hernández Delgado, L., Jerez Martínez, I., & Encabo Fernández, E. (2022). Competencia comunicativa, didáctica de la lengua y adaptación sociosanitaria: ¿Una aceleración de la cuarta revolución industrial? *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 7-20. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.7-20>

En la lección anterior nos ocupamos de trazar las líneas maestras del concepto de competencia en comunicación lingüística tal y como ha quedado establecido en una parte de la bibliografía especializada. En esta, en cambio, procuraremos aterrizar y abordarlo tal y como se plasma en el currículo vi-

#04 / El papel de la competencia en comunicación lingüística en las demás áreas curriculares

gente en España, tanto desde la perspectiva estatal como autonómica (en este caso, en la Comunidad Autónoma de Andalucía). Dado que la competencia en comunicación lingüística está institucionalizada como una de las competencias clave cuyo logro cabe exigirle al sistema educativo, en esta ocasión no nos centraremos en lo que aporta al área de lengua castellana y literatura, sino en lo que aporta a diferentes aspectos de la existencia cotidiana que van más allá de ella. A causa de todo ello, la competencia en comunicación lingüística está considerada una de las más transversales del currículo, si es que no la que más. La capacidad para leer modalidades textuales de todas las áreas curriculares, incluyendo los formatos digitales y multimodales, el ejercicio del pensamiento crítico, el buen desempeño académico y la creación de un clima inclusivo y de convivencia en una escuela que puede til darse cada vez más de intercultural son todos ellos aspectos que pasan de manera ineludible por un buen desarrollo de la competencia comunicativa. En esta lección la abordaremos con más amplitud, incidiendo al final en la necesidad de fomentar modelos que se traduzcan en una práctica docente abierta e interconectada.

La competencia comunicativa institucional

Lo primero que llama la atención del concepto de competencia comunicativa que se recoge en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es el propio nombre. Y es que, si nos fijamos, no se habla de Competencia Lingüística, sino de Competencia Comunicativa o, con más frecuencia, de Competencia en Comunicación Lingüística (en adelante, CCL). Este detalle ya nos indica que, como veremos un poco más adelante en este mismo tema, la educación lingüística de la actualidad ha pasado de articularse en torno a un paradigma centrado en la adquisición de la norma gramatical a hacerlo en otro en el que la lengua es considerada, sobre todo, una herramienta para la comunicación humana. No obstante, se le llama paradigma comunicativo. A partir de ahí, en el currículo estatal se le atribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa los siguientes aspectos: comprensión e interpretación, pues se enfatiza la necesidad de que los estudiantes comprendan e interpreten textos orales y multimodales; producción de textos, dado que, además de comprenderlos e interpretarlos, la CCL implica la capacidad de producir textos orales y multimodales de manera coherente y adecuada al contexto; interacción y mediación, puesto que se le concede importancia tanto a la interacción oral como a la habilidad de mediar para hacer de agentes que faciliten la comunicación entre diferentes interlocutores, utilizando estrategias de cortesía y respeto; por último, la reflexión sobre la lengua promueve que los estudiantes adquieran una conciencia crítica sobre el uso de la comunicación y la mejora de su competencia en contextos plurilingües.

En el Decreto 101/2023, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el concepto de Competencia en Comunicación Lingüística se entiende de una manera prácticamente idéntica a la del Real Decreto estatal, añadiendo quizá un pequeño matiz crítico, puesto que se destaca la importancia de movilizar de manera consciente un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes en diferentes formatos, evitando así los riesgos de manipulación y desinformación y favoreciendo la comunicación eficaz con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La importancia que se le concede a la CCL radica en la consideración fundamental de que es objeto como herramienta para el desarrollo del pensamiento propio y la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por tanto, su desarrollo está vinculado a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos y a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para aprender y pensar.

En un sentido muy similar, el portal Educagob la considera imprescindible para interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Si la CCL se considera entre las competencias clave del currículo, ello se debe a que, por una parte, se concibe como la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber, mientras que, por otra, se destaca que su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender.

Cuando hablamos de la relación que mantiene la competencia comunicativa con las demás áreas curriculares, hemos de subrayar, en primer lugar, su transversalidad. En general, todas las habilidades profesionales que deben desarrollarse, así como las relaciones personales y el modo de interactuar en comunidad, están relacionadas con la competencia comunicativa (Díaz Pareja & Cámara Estrella, 2022, p. 346).

De este modo, el concepto de competencia comunicativa se presenta como superación del aprendizaje aislado de estructuras sintácticas y se reviste de una orientación práctica y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Parejo & Ahern, 2023, p. 5). Dado el carácter transversal, transdisciplinar e instrumental de la competencia comunicativa, esta se convierte en elemento clave que actúa como vía de acceso y mejora al resto de competencias y a las demás materias (Rubio Millares et al., 2025, p. 107).

Fundamental resulta la relación entre competencia comunicativa y géneros discursivos específicos. Según García-Parejo & Ahern (2023, pp. 4-5), el lenguaje académico destaca por una mayor sustantivación, densidad conceptual y complejidad sintáctica, características que determinan funciones comunicativas propias para cada tipología textual específica en las diferentes áreas del currículo. De todo ello puedo dar buena cuenta un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa. Esta contempla, a su vez, el desarrollo de la llamada competencia digital y multimodal, la cual se define como una conjunción de saberes desde una perspectiva holística, innovadora y humanizada, condicionada por los entornos digitalizados (López Valero et al., 2022, p. 10). Hay que observar a este respecto, en primer lugar, que los modos de codificación del pensamiento han cambiado, relegando la palabra a un segundo plano y dando paso a lo verboicónico. Además, se destaca la hibridación

La competencia comunicativa en las otras áreas curriculares

de contextos, que requiere la construcción de una competencia mediática acompañada del pensamiento narrativo, a través de una aproximación digital y el fomento del desarrollo de la competencia comunicativa (López Valero et al., 2022, p. 17). En este caso, la comunicación se caracteriza por sus modos multidireccionales, integrando la tecnología en el día a día, pero poniéndola a disposición de la comunicación y el pensamiento. El mensaje, además, debe ser protagonista por encima del medio, asociando emociones, actitudes y creencias.

Esto último nos indica de qué modo la competencia comunicativa contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Gràcia et al. (2018, pp. 2-3) subrayan la importancia de crear ambientes estimulantes para desarrollar la competencia pragmática en diversas lenguas, permitiendo a los alumnos preguntar, pedir explicaciones, hacer demandas de información, cuestionar, plantear dudas, argumentar, rebatir y reflexionar sobre el lenguaje en situaciones diversas, ya sean formales, académicas, o relacionadas con contenidos, interlocutores, contextos y objetivos diversos. También Rubio Millares et al. (2025, p. 108) señalan que el desarrollo de la competencia comunicativa ayuda a mejorar la resolución de problemas matemáticos. Todo ello, si se contempla de modo global, indica que la competencia comunicativa contribuye asimismo al mejor rendimiento escolar. García-Parejo & Ahern (pp. 6-7) destacan las mejoras que produce el desarrollo de esta competencia, especialmente en asignaturas como ciencias, historia e inglés como lengua extranjera, subrayando además la importancia de desarrollar una alfabetización crítica y multimodal desde los primeros cursos de Educación Primaria. No en vano, el desarrollo de la competencia comunicativa contribuye al éxito académico en las demás áreas si se lleva un trabajo sistemático, coordinado y unificado en todas las materias, siguiendo criterios comunes y otorgándole importancia en la evaluación (Rubio Millares et al., 2025, p. 113).

En el terreno de la convivencia escolar, la competencia comunicativa conlleva la adquisición de un conjunto de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes necesarias para el desarrollo de las relaciones interpersonales y la convivencia (Díaz Pareja & Cámara Estrella, 2022, p. 346). Por ello mismo, su importancia se ha ponderado en la medida en que la competencia comunicativa puede actuar como un mecanismo de compensación social, abordando problemas como las desigualdades sociales, el hambre, la pobreza (no solo económica, sino de todo tipo), la exclusión social, las guerras, los fanatismos religiosos, la corrupción, el desempleo, la inseguridad social, el narcotráfico y los problemas ambientales, entre otros (Rubio Millares et al., 2025, p. 107). Para abordar estos desafíos, la escuela debe apostar por criterios de inclusión y equidad social, poniendo el foco en determinar metas de

aprendizaje que estén al alcance de la inmensa mayoría del alumnado, en la línea de las consideradas como competencias básicas. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa se relaciona con el desarrollo de la convivencia, ya que se observa una reducción de las conductas contrarias y graves, así como una disminución del absentismo (Rubio Millares et al., 2025, p. 116). Iglesias Casal & Ramos Méndez (2020, pp. 90-92) conectan la competencia comunicativa con el concepto de *mediación*, que ya vimos que está presente en la ampliación de 2020 del MCERL. El objetivo ya no es alcanzar un dominio lingüístico que tome como modelo a un hablante nativo ideal, sino ver al hablante como un agente social que crea puentes y ayuda a construir y transmitir significado. Esto puede hacerse en su mismo idioma (mediación intralingüística), a través de la comunicación transmodal, o entre lenguas distintas (mediación translingüística). Tengamos en cuenta que la comunicación intercultural no debe definirse en términos de perfección, sino de suficiencia, siendo un proceso negociado y construido por los sujetos implicados, con la mediación como piedra angular. De esta manera, se llega al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI), que se entiende como un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que permiten manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, favoreciendo un grado de comunicación suficientemente eficaz.

Aunque una capa de pintura posterior la borró parcialmente, en el muro bajo que rodea el patio circular de la cafetería de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada hubo durante años una inscripción que, aunque tendía a pasar desapercibida, estaba algo mejor que bien elegida. En concreto, esta:

Aspectos didácticos

Volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustituis en su espíritu la autoridad por la razón nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás. (Rousseau, 2011, p. 261)

De este modo puede decirse que, en su *Emilio o De la educación*, el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau funda los principios vectores del constructivismo y, de paso, la pedagogía moderna, sustentada sobre la visión de la

educación natural. Ahí está la idea de que la educación ha de entenderse como desarrollo de las propias capacidades, de que la curiosidad es el estímulo que ha de desplazar al precepto adquirido, es decir, de que la educación es lo contrario de la instrucción. Encontramos asimismo la idea de que no existe una versión ya cerrada, acabada y definitiva de las cosas que necesita ser apprehendida, puesto que el conocimiento que tenemos de ellas se construye y aprende mediante la participación de los sujetos discentes. No asumir la creencia de que las cosas ya nos vienen dadas en una versión cerrada y acabada implica, a su vez, poner el acento, cuando de educación hablamos, no tanto en la evaluación de los resultados cuanto en la importancia de los procesos. Esto nos lleva a nosotros a considerar que es necesario trabajar en favor de (y también *a partir de*) un concepto de educación lingüística y literaria abierta. Valverde Berrocoso (2010) cifra la idea de educación abierta en los siguientes principios: a) el conocimiento debe ser libre y abierto, para usarlo y reutilizarlo; b) se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento; c) compartir conocimientos debe ser recompensado por su contribución a la educación y la investigación; y d) la innovación educativa necesita comunidades de práctica y reflexión que aporten recursos educativos libres.

Quizá el principio didáctico que podemos extraer de todo esto es animar a nuestros alumnos a que exploren lingüísticamente su realidad inmediata. Qué vocabulario específico se emplea en las profesiones que se encuentran en su entorno (empezando por la docente) o qué rasgos particulares tiene la lengua –o las lenguas– que hablan en su contexto pueden ser descubrimientos muy valiosos.

Bibliografía

- Decreto núm. 101/2023 de Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de 9 mayo. Establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, D 101/23, 90 BOJA 1 (2023). <https://goo.su/WQxu7t>
- Díaz Pareja, E. M., & Cámara Estrella, Á. (2022). Percepciones de los alumnos universitarios sobre su competencia comunicativa. *Edu Review. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 10(4), 345-357. <https://doi.org/10.37467/revedu.v10.3422>
- García-Parejo, I., & Ahern, A. (2023). Andamiar el aprendizaje de la escritura para aprender en las áreas y lenguas del currículum. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (14), 4-9. <https://doi.org/10.1344/did.2023.14.4-9>
- Gràcia, M., Adam Alcocer, A. L., Carbó, M., Rouaz, K., & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3>
- Iglesias Casal, I., & Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- López Valero, A., Hernández Delgado, L., Jerez Martínez, I., & Encabo Fernández, E. (2022). Competencia comunicativa, didáctica de la lengua y adaptación sociosanitaria: ¿Una aceleración de la cuarta revolución industrial? *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 7-20. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.7-20>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículum: Hacia un enfoque competencial. *Biblioteca de Educación*. <https://goo.su/zo4ql>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). *Competencia en comunicación lingüística*. Educagob. Portal del sistema educativo español. <https://goo.su/KN3E>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las

enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, RD 157/22, 52 BOJA 1 (2022).
<https://goo.su/F4mBoWo>

Rubio Millares, R., Romero Claudio, C., & Heredia Ponce, H. (2025). La competencia en comunicación lingüística como estrategia sistémica para una educación inclusiva e igualitaria. Un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 100(39.1), 105-122. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.113421>

Valverde Berrocoso, J. (2010). El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida». *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180. <https://doi.org/10.15366/tp2010.16.009>