Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales

Juan García Única

Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales © 2025 by Juan García Única is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Contenido

#00 / NEE, NEAE y otras cuestiones preliminares 7
Concepto de NEE 8
Concepto de NEAE 9
Relación entre NEE y NEAE 11
Bibliografía 12

#01 / La educación lingüística. Adaptación e integración curriculares 13
La educación lingüística y literaria 14
Adaptación e integración curriculares 16
Desarrollo de capacidades y bienestar 19
Bibliografía 24

#02 / La Competencia Comunicativa en alumnos con Necesidades Educativas Especiales 27
La Competencia Comunicativa institucional 28
La Competencia Literaria institucional 29
De la enseñanza de la lengua y la literatura a la educación lingüística y literaria 30
La paradoja de la educación lingüística y literaria y las NEAE 33
Bibliografía 35

#0x / Referencias bibliográficas 37

#00 / NEE, NEAE y otras cuestiones preliminares

Antes que nada, digamos unas palabras sobre cómo usar este manual. Aquí irán apareciendo de manera progresiva los temas de la asignatura tal como los habré ido completando durante el curso 2025-2026. Si te lo encuentras con posterioridad a enero de 2026, podría decirse que la versión que tienes a tu alcance es la definitiva, aunque me reservo, como es natural, el derecho a ir actualizando los materiales, la bibliografía y, por supuesto, mis propios puntos de vista tantas veces como lo considere oportuno. Al fin y al cabo, la idea de hacer un manual para mis asignaturas y ponerlo online (esto es, a disposición tanto de mi alumnado como de cualquier persona que quiera servirse de él), no surge de la intención de concluir y dejar cerradas las cosas de una vez y para siempre. Muy al contrario, se explica por mi deseo de mantener abierta una hipotética conversación. No solo abierta, de hecho, sino incluso tensa, pues las cuestiones importantes –y en esta asignatura, en particular, me parece que todas lo son– no deben dejarse dormir. Sírvete, pues, de este material a conveniencia si así lo estimas oportuno. Yo, por lo que pueda pasar, me anticipo: me disculpo por los numerosos fallos y errores de todo tipo que tendrán las próximas páginas; tanto como me alegraré si hay algo en ellas que te pueda resultar útil.

Pero entremos ya en harina, si te parece. Uno de los problemas que siempre le he visto a los programas de estudio universitarios es que rara vez, si es que alguna, incluyen un tema cero. Parece que se da por hecho que hay una serie de saberes básicos

que ya traen bien incorporados y aprendidos quienes se matriculan en un curso determinado; más todavía: parece como si en el campo académico en el que se inserta una asignatura todas las cuestiones fundamentales estuvieran ya resueltas. Sucede, sin embargo, que me aplico con bastante constancia, y desde hace años, el mismo lema de trabajo que aprendí de mis maestros intelectuales más queridos, que es a su vez una máxima vital: «Nunca dar por sabido lo sabido». Esto significa, entre otras cosas, que hay que empezar por lo básico, por la raíz conceptual misma desde la cual empezamos a construir nuestra visión particular o común sobre un tema determinado. En el caso de esta asignatura, además, observo que en su propia denominación ya encontramos los elementos necesarios para sabernos en un pequeño aprieto, pues esta tal vez recoja el estado de cosas imperante cuando se aprobó por primera vez el actual plan de estudios, hace ya más de tres lustros, pero no estoy tan seguro que sea justa con la percepción que tenemos hoy de cuestiones tan importantes como la diversidad y la inclusión educativas. Dicho de otro modo: ¿debemos seguir hablando de NEE (Necesidades Educativas Especiales) o conviene que lo hagamos de NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)? La cuestión es mucho menos baladí de lo que parece, así que digamos algo al respecto.

Concepto de NEE

El concepto de NEE se remonta a finales de la década de los setenta del pasado siglo. En concreto, al denominado Informe Warnock (1978), emitido en su día en Reino Unido para hacer un análisis del estado de la Educación Especial (EE) en aquel país. Algunas novedades que presenta este documento son las siguientes: se establece que el alumnado con NEE es aquel que o bien tiene mayor dificultad para aprender que el resto de alumnado de su edad o bien se define por una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente, precisando así, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas (Castaño Calle, 2010). Visto con perspectiva, el paso era importante, porque suponía pasar de las categorías diagnósticas, entendidas hasta entonces como criterios estancos y apenas modificables, a la consideración del diagnóstico como punto de partida necesario para hallar una respuesta personalizada, incluso en los casos en los que varios niños pudieran considerarse bajo una misma denominación (Luque Parra & Luque Rojas, 2013). En definitiva, la importancia de este informe radica en que de él arranca una nueva perspectiva que

considera las dificultades educativas como resultado de una interacción entre las características de los estudiantes individuales y el contexto en el que son educados (Calderón Almendros & Ainscow, 2025,).

En la actualidad, no obstante, con el término NEE se hace referencia a las dificultades o limitaciones que un determinado número de alumnos puede encontrar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea con carácter temporal o duradero, precisando así de recursos educativos específicos (Luque Parras & Luque Rojas, 2013). De este modo, el concepto de NEE recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, articulándose así como una concepción aplicada de respuestas para satisfacer necesidades. Hay que destacar que, si bien las NEE no poseen hoy por hoy una entidad diagnóstica, sí la tienen de valoración y orientación (Luque Parra et al., 2016). Según Ruiz Andrés (2020), en el concepto de NEE hay dos ideas fundamentales: por un lado, la de que los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos, de modo que todos, asimismo y a través de un currículo común y comprensivo, deben aspirar a alcanzarlos por igual; por otro, la de que las NEE pueden ser temporales o permanentes, así como tienen un carácter continuo, relativo e interactivo, de modo que no van a depender solo del déficit que presente el propio alumno en un momento determinado, sino de la ayuda y/o el ajuste educativo que se le ofrezca.

Las implicaciones que esto tiene no son menores. Feria Gómez et al. (2021) se ocupan de las amenazas que afronta el alumnado con NEE, notando que la principal de ellas es que se encuentra en un mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar, y por ello se hace necesario prestar especial atención a la calidad y equidad de su educación. Por otro lado, y aunque a menudo los veamos íntimamente asociados y muy utilizados, los términos de discapacidad y el de NEE no son intercambiables (Luque Parra & Luque Rojas, 2013). Esto explica que un sector del alumnado con discapacidad no tenga por qué presentar NEE, al tiempo que estas no tengan tampoco por qué deberse exclusivamente a discapacidad alguna.

Hasta aquí, una definición más o menos común y aceptada del concepto de NEE, aunque en los últimos años haya cobrado fuerza el de NEAE, del que nos ocupamos a continuación.

Concepto de NEAE

En general, se entiende por alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) aquel que requiere determinados apoyos y atenciones específicas por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos

graves de conducta, por evidenciar dificultades específicas de aprendizaje, por poseer altas capacidades intelectuales, por haber vivido una incorporación tardía al sistema educativo o por manifestar determinadas condiciones personales o de historia escolar, así como por cualquier otro motivo (Castaño Calle, 2010). De cara a la práctica docente, esto nos demanda una serie de actitudes:

- La primera de ellas es la adopción de una filosofía que se base en el reconocimiento de las diferencias individuales y la adecuación de la respuesta educativa a esas diferencias, cosa que no es fácil en una institución, la escuela, asociada a unos sistemas educativos modernos cuya intención primigenia fue más bien la de estandarizar y homogeneizar a los sujetos que pasaban por ella.
- La segunda se explica por la predisposición, que deberíamos naturalizar, a hacer planificaciones que favorezcan los desarrollos curriculares, escolares, personales o sociales del alumnado, pues tal como veremos en el tema 1 de esta asignatura, nuestra aproximación va a sustentarse sobre un objetivo claro: procurar fomentar el bienestar, el desarrollo de las capacidades y la calidad de vida de los niños y niñas que presenten algún tipo de NEAE.
- La tercera nos requiere hacer el esfuerzo de superar, por ende, la perspectiva tradicional de las categorías diagnósticas como indicadoras de un desarrollo que con frecuencia ha sido percibido como inmodificable, buscando por el contrario caminos que puedan –digámoslo así– librar a los niños y niñas con NEAE de un destino tan empobrecedor como el encajonamiento y la predeterminación; o dicho de otra manera: procurar –y bien que merece la pena– centrar nuestros esfuerzos en ensanchar todo lo posible el horizonte vital y la capacidad de desarrollar los talentos, capacidades y habilidades que los niños con NEAE poseen (con frecuencia tan ignorados, por desgracia).
- La última, de corte mucho más profesional, nos requiere hacer énfasis en la correcta asociación y en el balanceamiento ponderado del triángulo alumnado-profesorado-recursos, siempre dentro de un ámbito integrador, normalizador y cooperativo (Luque Parra & Luque Rojas, 2015). Si tuviera que establecer un punto de partida para darle sentido al concepto de NEAE dentro del aula lo tendría claro: la educación es una forma de intervención de la comunidad en la naturaleza humana y solo desde el trabajo comunitario puede prosperar o fracasar cualquier proyecto. De nosotros (en plural) depende que sepamos generar

o no una comunidad regida por los valores de la inclusividad y la empatía hacia lo diferente, lo no percibido como normativo.

Pero todavía nos queda una última y pequeña cuestión por resolver: la manera mediante la cual los conceptos de NEE y NEAE se miran el uno al otro.

Relación entre NEE y NEAE

Observa Ruiz Andrés (2020) que los alumnos con NEAE son aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, ya sea –en su opinión, y completando la de Castaño Calle (2010)– por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. De este modo, podría decirse que el concepto de NEE ha ido quedando poco a poco restringido a su asociación con la discapacidad o los trastornos graves de conducta, sin llegar a abarcar por sí solo todo el rango de especificidades que, como vemos, se le atribuyen hoy al concepto de NEAE. Por esa razón, Luque Parra & Luque Rojas (2013) defienden que el término NEE, más asociado en su percepción social a la llamada Educación Especial, debería quedar subsumido y normalizado dentro del término NEAE. He de decir que, por mi parte, me encuentro bastante más próximo a esta última observación. No por nada, sino porque pienso que la escuela atiende todo los días y a todas horas a lo específico y solo en momentos puntuales a lo especial, con todas las connotaciones que puedan tener estos términos y que sería muy largo ahora discutir aquí. No obstante, y dado que el programa de esta asignatura es el que es, para evitar trabar demasiado los temas emplearé indistintamente ambos términos sin reparar en distinciones constantes a propósito de ellos, si bien aclaro desde ya que, por lo que a mí respecta, cuando digo NEE entiendo lo que en este tema cero se define como NEAE.

Bibliografía

Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 57-76. https://doi.org/10.14201/teri.32438

Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas. *Hekademos. Revista Educativa Digital, 3*(7), 23-42.

Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 27-40.

Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, 54*(2), 59-73. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333

Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST, 10*(2), 57-72. https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141

Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST, 13*(2), 33-44. https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203

Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula, 26*, 149-168. https://doi.org/10.14201/aula202026149168

¿Es lo mismo hablar de enseñanza de la lengua y la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria? Si nos situamos en el punto de vista de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (de aquí en adelante, DLL), la respuesta es no. Cuando hablamos de enseñanza, hablamos, a grandes rasgos,

#01 / La educación lingüística. Adaptación e integración curriculares

de la transmisión de una serie de contenidos o saberes especializados sobre un campo concreto, que en este caso sería la Lengua y la Literatura. Podría decirse así que, cuando hablamos de enseñanza, hablamos, en suma, de un proceso de transferencia que va del docente al discente. Pero hablar en términos de educación implica, sin embargo, adoptar una óptica muy diferente, porque la educación, por mucho que incluya la idea de enseñanza, no es reducible a esta. El concepto de educación nos remite a una perspectiva holística, que podemos identificar con la persecución del bienvivir y que, en tanto tal, va más allá de la mera acumulación de saberes especializados sobre un área concreta de la realidad.

Por ello, la legislación vigente en este momento habla más en términos de educación que de enseñanza. En este primer tema vamos a perseguir tres objetivos concretos: el primero de ellos será delimitar qué idea de educación lingüística y literaria se desarrolla en los actuales currículos, tanto en el estatal como en el autonómico de Andalucía; el segundo será exponer qué entenderemos por adaptación e integración curriculares a lo largo de esta materia, poniendo especial énfasis en la relación que ambos términos mantienen con una concep-

ción inclusiva de la educación; el tercero pasará por presentar todo lo anterior dentro de la óptica de la persecución del bienestar. Aunque esto último parece exceder el propio temario de la asignatura, lo cierto es que aquí lo consideraremos una cuestión central, toda vez que lo que justifica la acción docente en la Educación Primaria no es otra cosa que el contribuir a fomentar el bienestar de la infancia.

Comencemos.

La educación lingüística y literaria

Cuando hablamos de educación lingüística institucional hemos de establecer lo que se entiende por tal en el BOE y lo que se entiende por tal en el BOJA. El concepto de educación lingüística que se expone 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, adopta sobre todo un enfoque comunicativo. En ese sentido, se centra en la formación de personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética, enfatizando la importancia de la reflexión sobre el lenguaje, la diversidad lingüística y la comunicación no discriminatoria. Algunos de sus puntos clave son los siguientes: la *reflexión lingüística* debe estimular la reflexión sobre el uso del lenguaje, promoviendo la comprensión de las diferencias entre la lengua oral y escrita, así como entre distintos géneros discursivos, en contextos significativos y vinculados a la realidad del alumnado; la *diversidad lingüística,* la cual se reconoce y valora como una fuente de riqueza cultural, ayuda a los estudiantes a apreciar las diferentes lenguas y dialectos presentes en su entorno, fomentando el respeto y la igualdad en las diferencias; la *escucha activa,* que busca que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación asertiva y la resolución dialogada de conflictos; la *capacitación ciudadana,* que promueve la idea de que la educación lingüística debe capacitar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, contribuye a la construcción de comunidades más equitativas y democráticas; y, por último, el *enfoque por competencias,* por el cual se establecen formas de saber hacer específicas que incluyen la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje, como veremos en el próximo tema. De este modo, la educación lingüística se presenta en el currículo estatal como un proceso integral que no solo busca la competencia comunicativa, sino también la formación de ciudadanos responsables y respetuosos en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

Por su parte, el Decreto núm. 101/2023 de la 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. En este decreto se hace hincapié tanto en el desarrollo de la llamada Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) como en la Competencia Plurilingüe (CP). La primera (CCL) implica interactuar de manera coherente y adecuada en diferentes contextos y con diversos propósitos comunicativos, movilizando conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes en diferentes formatos (orales, escritos, signados o multimodales), sin dejar de enfatizar la importancia de evitar la manipulación y desinformación, promoviendo así una comunicación ética y respetuosa. La segunda (CP) se refiere a la capacidad de utilizar diferentes lenguas de manera apropiada y eficaz, lo que implica reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que faciliten la mediación y la transferencia entre lenguas, sin dejar de integrar una dimensión intercultural que busca valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, fomentando así la convivencia democrática. Así pues, se promueve una educación lingüística que no solo se centra en la adquisición de habilidades comunicativas, sino que aboga de paso por el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en un contexto educativo inclusivo.

En cuanto al concepto de educación literaria, el concepto que se expone en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, se ofrecen las siguientes claves: *aproximación a la literatura,* entendiendo la educación literaria como un acercamiento a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas, que busca fomentar experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales, incluyendo una diversidad de autores y autoras, cosa que contribuye a la representación e interpretación simbólica; mediante el *desarrollo de habilidades literarias* se enfatiza la importancia de favorecer destrezas literarias a través de diversas prácticas, como la lectura, la exploración de la escritura, el recitado, las tertulias dialógicas y la dramatización, que buscan todas ellas contribuir al disfrute de la lectura y a la creación de un hábito lector, así como a la interpretación de textos literarios; gracias al *conocimiento de convenciones literarias,* la educación literaria incluye el conocimiento y la aplicación de las convenciones literarias básicas, especialmente en poesía, teatro y narrativa, lo cual implica que los estudiantes deban familiarizarse con elementos como el verso, la métrica, el ritmo y el lenguaje figurado, así como con la estructura de los textos narrativos; se subraya el acercamiento al *contexto cultural y patrimonio,* toda vez que se presta especial atención al contexto lingüístico, histórico y cul-

tural de las obras literarias, buscando enriquecer el conocimiento literario y valorar el patrimonio cultural; además, se incluye el *fomento de la creatividad y la expresión,* promoviendo la creación de textos de intención literaria y permitiendo a los estudiantes experimentar con la escritura y la dramatización, con lo cual se busca que los alumnos utilicen recursos expresivos y creativos en sus producciones, lo que les ayuda a desarrollar su identidad lectora y su capacidad crítica. El currículo estatal presenta, pues, la educación literaria como un proceso integral que no solo busca la comprensión y producción de textos literarios, sino que también promueve el disfrute de la lectura, la reflexión crítica y el aprecio por la diversidad cultural y literaria.

El concepto de educación literaria que se expone en el Decreto núm. 101/2023 se centra en una aproximación a la literatura que busca familiarizar al alumnado con sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas, enfatizando la importancia de crear experiencias placenteras que conecten a los estudiantes con referentes literarios y culturales diversos, lo que les permitirá acercarse a la representación e interpretación simbólica de los textos y sentará las bases para consolidar el hábito lector y fomentar una progresiva autonomía en la lectura. Además, se propone trabajar en el aula con una selección de obras literarias adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, organizándolas en itinerarios lectores. Esto permite que los alumnos establezcan relaciones entre los textos y construyan un mapa literario, sirviendo como punto de partida para diversas actividades que incluyen la lectura guiada y dramatizada y la creación de textos con intención literaria. La educación literaria también se vincula con la construcción de la identidad lectora, promoviendo la expresión de gustos e intereses y la valoración crítica de las obras leídas. En general, se busca que los estudiantes no solo lean, sino que también interpreten y analicen los textos, estableciendo conexiones con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Adaptación e integración curriculares

Dentro del binomio entre adaptación e integración curriculares, la adaptación curricular es definida por la legislación como «una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (Junta de Andalucía, 2024, p. 34). Si ponemos matices al concepto, habremos de considerar que las adaptaciones curriculares pueden ser tanto individuales como grupales, así como que se llevarán a cabo en todos o algunos de los elementos del currículo, de acuerdo con la natura-

leza de las necesidades a las que traten de dar respuesta. Al mismo tiempo, requieren de la responsabilidad del profesor tutor, que será el encargado de coordinar el proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento del proceso de la adaptación, corresponsabilizándose de ello todo el profesorado que atiende al alumno, buscando cada cual la colaboración dentro de su materia con el resto del equipo y contando con el asesoramiento de los servicios de orientación (Castaño Calle, 2010, p. 28). Dependiendo del grado de modificación del currículo y de a qué elementos del mismo afecten, las adaptaciones curriculares constituirán un continuo que irá desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones más significativas, así como desde los ajustes temporales a las modificaciones permanentes (Ruiz Andrés, 2020, p. 162). Hablamos de adaptación curricular significativa cuando la modificación de los elementos del currículo afecta al grado de consecución de los objetivos, los contenidos y los aprendizajes imprescindibles que determinan las competencias básicas en la etapa, ciclo, grado, curso o nivel que corresponda (Castaño Calle, 2010, p. 28). Esta se puede realizar en la educación básica o puede ir dirigida al alumnado con NEE que la necesite, y requiere asimismo una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración siempre del profesorado que atiende al alumnado. En ella, la evaluación de las áreas o materias será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y, si el caso así lo requiere, se llevará a cabo en colaboración con el profesorado de apoyo.

La integración curricular, por su parte tiene una perspectiva institucional, la cual:

> Implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados. (Junta de Andalucía, 2024, p. 46)

Así pues, en una primera instancia, integración curricular quiere decir interdisciplinariedad, interconexión y enfoque holístico. Pero, si concretamos más, la integración curricular también tiene que ver con el concepto de inclusión; y este con la idea de escuela inclusiva. La inclusión tiene que ver con la búsqueda permanente de procedimientos cada vez más adecuados para responder a la diversidad, y tiene que ver con el proceso de participación de todas las personas en la escuela y sociedad (Feria Gómez et al., 2021, p. 28). Es, pues, todo un desafío –quizá el mayor– de los sistemas educativos modernos:

el desafío de salir del hábito, de la organización del currículum que sustenta el orden actual de las cosas en las escuelas, lo que pasa por el reconocimiento de que las comunidades escolares han de investigar sus propios contextos para adecuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitando para ello herramientas flexibles que hagan sentir a los profesionales de la educación que no saltan al vacío, así como un movimiento ciudadano que sustente el esfuerzo para realizar esas transformaciones (Calderón Almendros & Ainscow, 2023, pp. 72-73). ¿Cómo articulamos un poco mejor este concepto? Para Feria Gómez et al. (2021, pp. 28-29), hay tres pilares básicos que definen el concepto de inclusión: presencia, progreso y participación. La presencia tiene que ver con los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes, y da respuesta a la disyuntiva entre los centros ordinarios, compartidos entre iguales, y las escuelas específicas o segregadas para el alumnado con necesidades educativas específicas. El progreso comprende todas las medidas que el centro educativo adopta para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes, y tiene la finalidad de optimizar su rendimiento escolar en función de sus características y necesidades. Por último, la participación se entiende como la participación de todos los alumnos en todas las actividades, experiencias y situaciones, teniendo en cuenta que estas se plantean en el aula y en el centro educativo.

Calderón Almendros & Ainscow, por su parte, hablan de tres perspectivas sobre la educación inclusiva (2025, pp. 61-62):

- La primera perspectiva intenta explicar las dificultades educativas en función de las características de cada estudiante. Esta es la perspectiva dominante, según la cual las dificultades educativas se explican en función de las discapacidades particulares, los antecedentes sociales y/o los atributos psicológicos. El marco de referencia creado por esta perspectiva es el estudiante individual, para el cual se eligen respuestas que buscan cambiarlo o apoyarlo de cara a facilitar su participación en el proceso de escolarización. Tradicionalmente, las respuestas informadas por esta perspectiva han tomado la forma de retirar al estudiante del currículo general para que reciba ayuda especializada.

- La segunda perspectiva explica las dificultades educativas en términos de un desajuste entre las características de determinados estudiantes y las medidas adoptadas para ellos. En este caso, el apoyo puede estar dirigido a ayudar al estudiante a satisfacer las demandas y expectativas del sistema, o bien a realizar modificaciones para ampliar el abanico de estudiantes que pueden acogerse a ellas. Las respuestas actuales

«en auge» (por ejemplo, la educación diferenciada y la proliferación de maestros de apoyo) se basan en esta perspectiva, que se considera que es una postura surgida como resultado de la insatisfacción con la primera, vista desde aquí como un modelo deficitario. El marco de referencia de esta perspectiva interactiva vuelve a centrar la atención en los estudiantes individuales, pero esta vez enfocándose en las formas en que interactúan con contextos y experiencias particulares. Las respuestas elegidas a la luz de esta perspectiva incluyen adaptaciones curriculares, materiales alternativos para los estudiantes o apoyo adicional en el aula, si bien a veces se considera que estas respuestas benefician a otros estudiantes, además de a los etiquetados con necesidades especiales.

- La tercera perspectiva explica las dificultades educativas en clave de limitaciones curriculares, utilizando el término currículo en un sentido amplio que incluye todas las experiencias planificadas, así como las no planificadas, que se ofrecen a los estudiantes. Esta se basa en la preocupación por lo que se puede aprender de las dificultades que experimentan algunos estudiantes sobre las limitaciones de la oferta que se ofrece actualmente a todo el alumnado, y en ella se parte del supuesto de que los cambios introducidos para beneficiar a quienes experimentan dificultades pueden mejorar el aprendizaje de todos los demás. Quienes adoptan esta perspectiva critican las limitaciones de un marco de referencia individual y sostienen que se necesita un marco más amplio, centrado en el currículo, la organización y la práctica tal como se ofrece actualmente a todo el alumnado, tarea que implica buscar continuamente mejoras en las condiciones generales de aprendizaje, asumir que las dificultades actúan como indicadores de cómo se pueden lograr dichas mejoras y aceptar la posibilidad de que quienes adopten esta perspectiva favorezcan enfoques que fomenten la investigación como medio para lograr mejoras, como sucede, por ejemplo, con las diversas formas de investigación-acción colaborativa o participativa.

Desarrollo de capacidades y bienestar

Nuestra asignatura se alinea claramente con el llamado paradigma del desarrollo humano o de las capacidades, que como indica una de sus principales valedoras, la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum (2021) se plantea las siguientes

preguntas: por una parte, ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?; y, por otra, ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan? Para abordarlas, el paradigma del desarrollo humano se alinea dentro del enfoque de las capacidades, que establece para esta perspectiva unos fines de desarrollo que pasan por hacer que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos. El concepto de capacidad es extraordinariamente denso, aunque merece la pena indagar en él. El economista indio Amartya Sen lo define, en primera instancia, como la libertad de llevar adelante diferentes tipos de vida de acuerdo con las características personales y las disposiciones sociales, y, por lo tanto, como una parte importante de la libertad individual (Sen, 1993), aunque más adelante lo definirá como la oportunidad de alcanzar combinaciones valiosas de funcionamientos humanos, es decir, la oportunidad de alcanzar lo que una persona es capaz de hacer o de ser (Sen, 2005). Nussbaum (2021), adoptando y matizando la posición de Sen, introduce el matiz de la elección, de modo que las capacidades son para ella el conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionas) para elegir y actuar que tiene una persona.

Parece algo confuso todo esto, lo sé, pero no lo es. Menos aún si adoptamos la distinción entre tres tipos de capacidades que desarrolla Nussbaum. Por una parte, están las *capacidades combinadas,* que son las libertades sustanciales que surgen de la combinación de las facultades personales y el entorno político, social y económico en que se vive. Por ejemplo, una persona puede tener cierta facilidad, propensión o talento para la creación literaria, pero el desarrollo de esta capacidad dependerá en buena medida de que cuente con un entorno político, social y económico que la favorezca. Si vive dentro de un régimen político autoritario, probablemente la censura reprimirá esa propensión; si vive dentro de una sociedad que degrada el trabajo creativo, sus relaciones y prestigio se verán muy afectadas; y si vive dentro de un sistema económico que considera improductivo su trabajo, encontrará grandes dificultades para ganarse la vida con su capacidad de fabular. Más fácil será el desarrollo de esa capacidad si vive en un régimen democrático, que garantiza y preserva la libertad de expresión, si es miembro de una sociedad que valora su trabajo y lo integra como algo deseable, y si vive en un sistema económico que otorga valor a lo que hace. Nussbaum habla, además, de las *capacidades internas,* dentro de las cuales hay que distinguir entre las características y los estados de una persona. Las características de una persona las conforman los rasgos de su personalidad, sus destrezas intelectuales y emocionales, su estado de salud y forma física, su aprendizaje interiorizado y sus habilidades

de percepción y movimiento. Las características, se encuentren en un punto de desarrollo más o menos acentuado, son relativamente estables. Pero, por otra parte, nos encontramos con los estados de una persona, que a diferencia de las características no son fijos, sino fluidos y dinámicos. Imaginemos a una persona que tiene las siguientes características: es extrovertida, inteligente, empática, goza de una buena genética que la mantiene en buen estado de salud y de forma física, ha gozado de una educación adecuada que le ha permitido conducirse con un buen código ético por la vida y es hábil en la percepción de su entorno y ágil en su movimiento. Esas, decimos, son sus características. Pero los estados de estas características se encontrarán en puntos diferentes a lo largo de su vida, porque incluso una persona que las posea puede atravesar estados más o menos puntuales de introversión, abandono mental, falta de empatía, enfermedad y baja forma física, así como puede experimentar deficiencias en la aplicación vital de lo aprendido y de merma en su habilidad de percepción y movimiento. Bastaría una experiencia traumática o una enfermedad sobrevenida para cambiar el estado habitual de sus características. Y, aunque eso no puede controlarse, Nussbaum sí aboga por poner el acento en la construcción de paradigmas sociales que apuesten por promover las capacidades, apoyando el mejor desarrollo posible de las capacidades internas mediante la educación y la puesta en marcha de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional. Por todo ello, el apoyo a la atención y el cariño familiares, la implantación de un buen sistema educativo y otras muchas medidas son tareas que Nussbaum atribuye a la responsabilidad de las sociedades democráticas, en las que se otorga relevancia a la persecución de la justicia social. Puesto que las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas. Además, Nussbaum alude a las *capacidades básicas,* que son el modo que tenemos de referirnos a las capacidades innatas, tanto si son nutridas posteriormente como si no. Las capacidades innatas de la persona son las que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Pongamos un ejemplo muy sencillo: podemos llevar vidas plenas, satisfactorias y significativas o podemos llevar vidas vacías, desgraciadas y carentes de sentido, cierto, pero todas las persona nacemos con la capacidad de llevar adelante nuestra vida. Convendría, por ello, construir proyectos políticos que sienten las bases para que podeamos disfrutarla con una cierta calidad. Así es como, por último, Nussbaum llega a la idea de *capacidades centrales.* Estas son las que garantizan lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna; las mismas que un orden político aceptable está

obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas en un nivel mínimo. Ella cifra hasta diez: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; y juego. No se trata de garantizar el funcionamiento de estas capacidades, sino las capacidades en sí. Por ejemplo, de cara a la salud física, un orden político democrático debe garantizar que todo el mundo tenga la capacidad de acceder a un buen sistema sanitario que permita preservarla o atenuar el sufrimiento en el caso de perderla. Garantizar la posibilidad de elección, que no es lo mismo que obligar. Y es que para Nussbaum, como vimos antes, es fundamental el concepto de elección, lo que implica que podemos elegir entre diferentes funcionamientos dentro de esa capacidad, pues podemos optar, pongamos por caso, por seguir una dieta saludable o por todo lo contrario. Nadie ni nada debería obligarnos a optar por un funcionamiento determinado, lo que es muy distinto a establecer, incluso como compromiso político, social y económico, las bases para poder optar al mejor desarrollo posible de nuestra capacidad de alimentarnos.

Así es como la educación se compromete, por lo menos en el caso de esta asignatura, con el establecimiento de las condiciones básicas que permitan el desarrollo del bienestar tanto de docentes como de discentes (especialmente de estos). En concreto, nos va a interesar el concepto de bienestar social, para cuya apreciación se propuso en su día una escala (Keyes, 1998) que ha sido replicada en España sin muchas variaciones (Blanco & Díaz, 2005). Según Keyes (1998, pp. 122-123), hay cincos síntomas de los desafíos de la vida social que afectan al bienestar: 1) Integración social (*social integration*), o evaluación de la calidad de la relación de uno con la sociedad y la comunidad; 2) Aceptación social (*social acceptance*), o construcción de la sociedad a través del carácter y las cualidades de otras personas como categoría generalizada; 3) Contribución social (*social contribution*) o evaluación del valor social de uno; 4) Actualización social (*social actualization*) o evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad, la creencia en su evolución; y 5) Coherencia social (*social coherence*), o percepción de la calidad, organización y operatividad del mundo social, incluyendo la preocupación por conocer el mundo. La pregunta que nos hacemos es si esta escala nos sirve de algo a nosotros, y ahí quizá podemos plantearnos de qué modo la educación lingüística y literaria contribuye a la integración social (señalando el sentido de pertenencia y de percepción de lo que se tiene en común con los otros, ya sea la lengua o la participación en un patrimonio simbólico y literaria compartido), la aceptación social (propiciando una apertura a los otros que encontramos en la literatura y la escucha activa), la contribución social (afianzando la creencia en que uno puede aportar algo valioso a la sociedad, lo que implica leer, pero

también escribir), la actualización social (afianzando la apertura, a través de la literatura, a lo otro y al deseo de aprender y crecer) y la coherencia social: teniendo claro que la literatura es una forma idónea de aprender del mundo propio y del ajeno.

Bibliografía

Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema, 17*(4), 582-589.

Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 57-76. https://doi.org/10.14201/teri.32438

Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas. *Hekademos. Revista Educativa Digital, 3*(7), 23-42.

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

Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 27-40.

Junta de Andalucía. (2024). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria.* Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. https://goo.su/ORAdSUs

Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140. https://doi.org/10.2307/2787065

Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, 54*(2), 59-73. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333

Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST, 10*(2), 57-72. https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141

Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psi- copedagógica. *Summa Psicológica*

UST, 13(2), 33-44. https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203

Nussbaum, M. C. (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10ª). Paidós.

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

Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula, 26,* 149-168. https://doi.org/10.14201/aula202026149168

Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. https://doi.org/10.1093/0198287976.003.003

Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development, 6*(2), 151-166. https://doi.org/10.1080/14649880500120491

Debemos comenzar este tema con la misma pregunta con la que arrancábamos el anterior. Sin la más mínima variación, de hecho: ¿es lo mismo hablar de enseñanza de la lengua y la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria? Uno de los giros más destacados que se ha producido en

#02 / La Competencia Comunicativa en alumnos con Necesidades Educativas Especiales

las últimas décadas tanto en la didáctica tradicional como en las didácticas específicas es, sin duda, la introducción del enfoque competencial. Este asunto, me temo, es más complejo de lo que suele pensarse y, en lo personal, debo reconocer que no acabo de compartir del todo los postulados de dicho enfoque, el cual me parece que ha sido objeto de opiniones de todo tipo, desde las que portan sus más entusiastas defensores hasta las que exhiben sus más acérrimos detractores, sin que en realidad haya sido demasiado a menudo sometido a un análisis riguroso por parte de la teoría crítica, que por desgracia tiende a desentenderse de estas cuestiones. Con todo, como la elaboración de un manual es una tarea que pasa, antes que por cualquier otra cosa, por recoger el estado actual del saber sobre un determinado asunto, por exponer el consenso en torno a él, aunque este sea relativo, me limitaré aquí a recoger los ejes básicos que han quedado plasmados en la actual legislación.

En el portal Biblioteca de Educación, un recurso del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España, hay una definición del enfoque competencial que podemos considerar que recoge la visión paradigmática de este: «El enfoque competencial de la LOMLOE per-

sigue alejarse de un currículo sobrecargado de contenidos e identificar los aprendizajes imprescindibles y necesarios para garantizar a todo el alumnado el desarrollo personal y social» (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

Podría decirse así que el enfoque competencial se explica como el paso desde un modelo educativo basado en los contenidos a otro sustentado sobre la adquisición de habilidades clave que ser aplicadas en la realidad inmediata del alumnado y en el mundo en que vivimos hoy. Intentando no romper esta lógica de lo curricularmente establecido, hablaremos en este tema, en primer lugar, de la competencia comunicativa institucional, es decir, de la competencia comunicativa tal como se presenta en los currículos estatal y autonómico; en segundo lugar, y sin salirnos de esa línea, nos centraremos en exponer el concepto de competencia literatura institucional; por último, y conectando con el tema anterior, intentaremos justificar y profundizar un poco más en por qué no es lo mismo en la actualidad hablar de enseñanza de la lengua y de la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria.

Vamos allá.

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.

La Competencia Literaria institucional

En el Real Decreto 157/2022 se habla también de la Competencia Literaria, si bien esta, al no formar parte del grupo de las competencias clave, recibe una atención considerablemente menor. Como ya dijimos en el tema anterior y recalcaremos de nuevo en este, el concepto de Competencia Literaria (en adelante, CL) no se centra en la idea de enseñanza de la literatura, sino en la de educación literaria, la cual se entiende,

para el caso de Primaria, como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. En esta línea, se enfatiza la importancia de favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, incluyendo una diversidad de autores y autoras. Esto busca acercar a los estudiantes a la representación e interpretación simbólica, sentando las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. De cara al trabajo de aula, se propone trabajar con una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, organizados en itinerarios lectores. Esto permite que el alumnado establezca relaciones entre los textos y construya un mapa literario, sirviendo como punto de partida para diversas actividades que fomenten la lectura y la creación de textos con intención literaria. En definitiva, podría decirse que la competencia comunicativa se desarrolla a partir de la educación literaria, entendida como un proceso que involucra la lectura, interpretación y análisis de textos literarios, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico en un contexto educativo que valora la diversidad y la expresión personal.

Por su parte, el Decreto 101/2023 de la Comunidad Autónoma de Andalucía relaciona la CL directamente con la CCL, en la medida en que esta última incluye la capacidad de interactuar de manera oral, escrita, signada o multimodal en diferentes contextos y con diversos propósitos comunicativos. La CL se vincula así tanto a la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje en los géneros discursivos específicamente literarios como a la apreciación de la dimensión estética de la lengua. Una vez más, se aborda la educación literaria como un enfoque integral de la Competencia Literaria que no solo abarca la habilidad de leer y escribir, sino también la capacidad de disfrutar y crear textos literarios, lo que es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

De la enseñanza de la lengua y la literatura a la educación lingüística y literaria

Si nos centramos en lo que tradicionalmente se ha entendido como enseñanza de la lengua podríamos empezar por señalar tres palabras clave: contenidos, gramática y norma. Como ya señalábamos en el tema anterior, la enseñanza de la lengua se entiende como una transmisión de contenidos sobre la lengua que va de la figura docente a la discente; a su vez, la lengua se entiende en el contexto escolar como algo que queda codificado y sistematizado en la gramática; y la gramática, por último, se supone que recogería el uso abstracto o el buen uso

de la lengua, en una lógica más o menos circular.

Asimismo, bajo el concepto de enseñanza de la literatura se aglutinan una serie de prácticas que abordan la cuestión de la relación entre educación y literatura, o las prácticas de aula en torno a la literatura, reuniendo elementos de tres modelos de enseñanza de lo literario tradicionales (Núñez Ruiz, 2014): el modelo retórico, que pone el acento en la transmisión de contenidos que lleven al desarrollo del «buen decir» de los autores canónicos que componen la norma literaria; el modelo historicista, que privilegia la transmisión de una serie de saberes sobre historia de la literatura; y el modelo estilístico o del comentario de texto, que por su parte se centra en el análisis de fragmentos representativos de obras de autores canónicos de la historia de la literatura, en una especie de síntesis de los dos modelos que le preceden y de los que surge. A partir de trabajos como los de Colomer (1991) Mendoza Fillola (2005) o Cerrillo (2007, 2015, 2016), una serie de elementos tomados de estos modelos son vistos de manera unitaria como una suerte de constructo único al que se le atribuye un carácter tradicional y al que se le comienza a llamar «enseñanza de la literatura». Es así como poco a poco va implantándose la idea de que este modelo tradicional debe ser superado en favor de otro, más adaptado a la realidad actual, al que se denominará educación literaria. Pero antes de especificar qué se entiende por educación literaria, comentemos algunos de los supuestos que se le atribuyen al modelo de enseñanza de la literatura:

- La primacía del registro literario en la enseñanza de la lengua, que se concibe como el más excelso, canónico y normativo, de acuerdo con algunas de las claves del ya mencionado modelo retórico de enseñanza de la literatura.

- La enseñanza entendida como mera transmisión de saberes en torno a la literatura emitida por el profesor, según el criterio de autoridad que, nuevamente, propugna ese mismo modelo retórico, propiciando un tipo de interacción comunicativa que pone más énfasis en la verificación de la correcta comprensión (o no) del discente que en su proceso de construcción del conocimiento.

- La preeminencia otorgada a un canon de obras clásicas, en consonancia –de nuevo, sí– con las directrices del modelo retórico de enseñanza de la literatura, que suelen secuenciarse o programarse a partir del constructo histórico que proporciona el modelo historicista.

- El abordaje de esas obras a través de la práctica del comentario de tex-

to, cuando no paráfrasis, que postula el modelo estilístico.

Uno de los problemas que nos plantea este concepto, por cierto, es que en él suele haber espacio para un panteón de las grandes obras, panteón del que queda por completo excluida la LIJ.

Teniendo en cuenta todo este magma conceptual, el esfuerzo por desplazar en el currículo la idea de enseñanza de la lengua y la literatura por la de educación lingüística y literaria se ha llevado a cabo a partir de las siguientes claves:

- En primer lugar, ha sido necesario el abandono del compromiso con el conductismo educativo y la suscripción de un nuevo pacto con el constructivismo pedagógico. Esa lógica de fondo, que inscribe este asunto particular en un debate pedagógico más amplio, es lo que ha hecho que el concepto de educación lingüística y literaria se entienda como algo que se constituye en alternativa, cuando no directamente en oposición, al concepto de enseñanza de la lengua y la literatura (Colomer, 1991; Zayas, 2001).

- La educación lingüística y literaria no se entiende como algo que se adquiere o se recibe, sino como «desarrollo» de unas competencias específicas (la CCL y la CL). Por eso Colomer define la educación literaria, sin más, como «la adquisición de una competencia lectora específica» (1991, p. 22), si bien no es la única, toda vez que otros trabajos van también en esa línea (Cantero Serena & Mendoza Fillola, 2003; Moreno Bayona, 2005; Caro Velarde, 2014; Cerrillo, 2016; Martín Vegas, 2018; y Aguiar e Silva, 1980).

- En el plano epistemológico y de las prácticas de aula, todo esto implica una serie de supuestos que provienen, sobre todo, de la incorporación a las aulas de los postulados de la Didáctica de la Lengua y la Literatura frente al viejo monopolio de la filología. El texto literario deja de ser el registro predominante (Colomer, 1991), como la gramática pierde su rango de contenido único que enseñar, al ser abordadas ahora ambas cosas desde una perspectiva comunicativa. Hay así una reformulación de las ideas tradicionales de canon lingüístico (la gramática) y literario (los hitos de la historia de la literatura nacional) por la cual es necesario ampliar el corpus de obras que se llevan al aula, sobre todo para incluir la LIJ (Colomer, 1991, p. 30; Mendoza Fillola, 2005) y la dimensión comunicativa de la lengua, así como buscar alternativas de programación de los contenidos (Colomer, 1991; Zayas, 2001). Se abandona así

la idea de la clase de literatura o de lengua como mera exposición de contenidos que debe ser memorizada (Colomer, 1991; Mendoza Fillola, 2005), buscando que el alumno o alumna, sobre todo, comprenda, para lo cual se pone el acento en los procesos, en la relación placentera con el texto y en la incorporación del parecer de los discentes (Bombini, 2006). En definitiva, se incorpora la dimensión creativa, escrituraria y crítica al papel que cumplen en las aulas la lengua y la literatura.

La paradoja de la educación lingüística y literaria y las NEAE

Hasta aquí, nada hemos dicho de la relación que mantiene este enfoque competencial, con sus correspondientes trasuntos de educación lingüística y literaria, con el desarrollo de las necesidades de los niños y niñas con NEAE. Como siempre, el terreno de las NEE o de las NEAE puede ser delicado y requiere estudiar con precisión todos los contextos posibles. Por ejemplo, algunos niños y niñas con TDAH, o que estén dentro del TEA, pueden mostrar una capacidad de memorización extraordinaria de la norma y, al mismo tiempo, serias dificultades para la comunicación social o para recurrir a la imaginación. En primer instancia, podría parecer que un enfoque más tradicional, basado en la enseñanza de contenidos, puede favorecerles. En mi opinión (y recalco que esto es eso, opinión) no hay que tener miedo a recurrir a estrategias consideradas hoy en día más tradicionales cuando comprobemos que estas nos aportan algo y nos resultan de utilidad. Por supuesto que no, pero incluso en esos casos conviene aplicarse alguna cautela.

Cuando recurrimos a la idea de educación lingüística o literaria frente a la de enseñanza de la lengua o la literatura, con independencia de las estrategias que utilicemos para ello, no buscamos sin más que los niños y niñas demuestren que pueden memorizar una serie de contenidos sobre esas materias concretas. De hecho, yo animaría a cambiar el punto de vista para afrontar las situaciones en las que se requiera implementar estrategias con las que dar cabida en el aula a las NEAE. Dicho de otra manera, la pregunta clave no sería «¿qué puedo hacer para que este niño o niña con NEAE aprenda lengua y literatura?», sino más bien «¿qué pueden hacer la lengua y la literatura para que este niño o niña con NEAE aprenda?». La primera pregunta apunta a las consecución de objetivos curriculares estandarizados, mientras que la segunda surge de la intención de procurar a los niños y niñas con NEAE una mejor calidad de vida, mayores cuotas de bienestar y un

marco de integración (que no solo de aceptación) que facilite su estancia en el contexto escolar.

Los temas que nos quedan por delante en esta asignatura pretenden contribuir a afianzar esta última perspectiva.

Bibliografía

Aguiar e Silva, V. M. de. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa.* Gredos.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Libros del Zorzal.

Cantero Serena, F. J., & Mendoza Fillola, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Prentice Hall.

Caro Velarde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias. *Educatio Siglo XXI, 32*(3), 31-49. https://doi.org/10.6018/j/210961

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Octaedro.

Cerrillo, P. C. (2015). *Literatura, siempre.* Ediciones Universidad de Cantabria.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 9,* 21-31.

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

Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria.* Síntesis.

Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higueras, P. C. Cerrillo Torremocha, & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículum: hacia un enfoque competencial. *Biblioteca de Educación.* https://goo.su/z04ql

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Competencia en comunicación lingüística. *Educagob. Portal del sistema educativo español.* https://goo.su/KN3E

Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación,* 153-167.

Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria.* Universidad de Almería.

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

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas.* Octaedro.

#0x / Referencias bibliográficas

Aguiar e Silva, V. M. de. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa.* Gredos.

Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema, 17*(4), 582-589.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Libros del Zorzal.

Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 57-76. https://doi.org/10.14201/teri.32438

Cantero Serena, F. J., & Mendoza Fillola, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Prentice Hall.

Caro Velarde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias. *Educatio Siglo XXI, 32*(3), 31-49. https://doi.org/10.6018/j/210961

Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas.

Hekademos. *Revista Educativa Digital, 3*(7), 23-42.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Octaedro.

Cerrillo, P. C. (2015). *Literatura, siempre.* Ediciones Universidad de Cantabria.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 9,* 21-31.

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

Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 27-40.

Junta de Andalucía. (2024). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria.* Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. https://goo.su/ORAdSUs

Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140. https://doi.org/10.2307/2787065

Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, 54*(2), 59-73. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333

Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST, 10*(2), 57-72. https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141

Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST, 13*(2), 33-44. https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203

Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria.* Síntesis.

Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higueras, P. C. Cerrillo Torremocha, & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículum: hacia un enfoque competencial. *Biblioteca de Educación.* https://goo.su/z04ql

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Competencia en comunicación lingüística. *Educagob. Portal del sistema educativo español.* https://goo.su/KN3E

Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación,* 153-167.

Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria.* Universidad de Almería.

Nussbaum, M. C. (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10ª). Paidós.

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

Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula, 26,* 149-168. https://doi.org/10.14201/aula202026149168

Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. https://doi.org/10.1093/0198287976.003.003

Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development, 6*(2), 151-166. https://doi.org/10.1080/14649880500120491

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas.* Octaedro.