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.