

Actas del III Encuentro Internacional:

derechos lingüísticos como derechos humanos

CONVERSACIONES INS/URGENTES

Compiladoras

Luisa Domínguez

Sofía De Mauro



Área de
Publicaciones

Escuela de
Letras

Secretaría de
Extensión

ciffyh
Centro de Investigaciones
Fonéticas y Lingüísticas
Fonética y Lingüística



**Museo de
Antropologías**
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc

Actas del III Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: conversaciones insurgentes/Santiago Durante...[et al.]; Compilación de Sofía De Mauro; Luisa Domínguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1901-7

1. Derechos Lingüísticos. 2. Derechos Humanos. 3. Córdoba . I. Durante, Santiago II. De Mauro, Sofía, comp. III. Domínguez, Luisa, comp.

CDD 410.188

● ●
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Corrector de estilo: Patricio Pérez Andrade

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución

- No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Enseñanza de la lengua a estudiantes con autismo¹

Por María Laura Grosso²

Introducción

La perspectiva inclusiva retoma el paradigma de Derechos Humanos (DDHH) que considera a la persona en igualdad de condiciones, derechos y dignidad para acceder y participar civil y socialmente en cada ámbito que le corresponde (UNESCO, 1948, 1989, S/D, 1990, 1994^a, 1994^b, 1994^c, 1996, 2000, 2005, 2006, 2008). Se retoma la idea de igualdad, de equidad en la diversidad, desde la heterogeneidad (Grosso, 2020a). La inclusión escolar (Ley 26.206, 2006, Art. 42; Ley N° 27.044, 2014; Resolución Ministerial 311, CFE, 2016; Memorandum 02, 2017) garantiza el aprendizaje según cada programa educativo individual y personal (Grosso, 2021a, 2021b).

Igualmente, en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, se reconocen los derechos lingüísticos como DDHH. El lenguaje inclusivo supone, en términos de derechos lingüísticos, el reconocimiento a la igualdad de posibilidades de nombrar y ser nombrados. Desde este punto de vista, la enseñanza se propone 'en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social' (CIDPD, UNESCO, 2006, p. 20). La inclusión apela a diferentes lenguajes: la visualización de textos, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como la escritura o dibujos, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alter-

1 Este trabajo se enmarca en el Programa de Formación de Investigadores/as de la Facultad de Lenguas, 2022-2023 (RHCD N.º 315/2014, RHCD N.º 243/2015 y RHCD N.º 401/2015): GESTOS, LENGUAJE Y SIGNIFICADOS: Investigación sobre el lenguaje desde los enfoques corporizados y multimodales.

2 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

nativos de comunicación, comprendida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (CIDPD, 2006, p. 5).

Ahora bien, el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que constituye una condición diagnóstica con dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (OMS, 1990, 2018; APA, 2013, 2022). En la escuela, dichas características son consideradas necesidades educativas (NE, *Education Act*, 1996) derivadas de discapacidad³. Dichas NE dan cuenta de un estilo de aprendizaje que va a incidir en el modo en que se propone la enseñanza de la lengua española. Saber el modo en que se aprende, como, también, saber el modo en que no se aprende (dónde hay barreras o dificultades), guía el modo de enseñar conocimientos (*saber lengua*), habilidades (un *saber hacer con la lengua*), competencias (un *usar ese saber hacer*) y reflexiones (*saber usar ese saber hacer*) en lengua española.

La inclusión de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) responde a sus diferentes NE. Para ello, tanto las barreras educativas como las habilidades salientes se abordan a través de adecuaciones, según el perfil pedagógico de cada aprendiz. Un estudiante con TEA presenta dificultades de comunicación, de lenguaje, de interacción social y posee patrones de comportamiento e intereses restrictivos que dan cuenta de un estilo de aprendizaje atípico. Pero, sobre todo, comprometen la disciplina a enseñar justamente porque el objeto es la lengua española.

3 El paradigma actual define la *discapacidad* desde la perspectiva de los DDHH en cuanto a *condición* de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás. El concepto de *discapacidad* considera que la misma es el resultado de la interacción entre personas con una dificultad o problemática física, mental o sensorial y las barreras o límites mentales y ambientales que impiden su plena y efectiva realización y participación en la sociedad basada en la igualdad de oportunidades y de acceso.

Adecuación del enfoque al estilo de aprendizaje del autismo

*...le parole possono essere muri o ponti...*⁴
(Redattore Sociale, 2013)

El estilo de aprendizaje del TEA manifestaría atipicidades que requerirían adecuaciones tanto del contexto como de los programas curriculares. Las adecuaciones son ajustes que se realizan para andamiar las NE. Desde el punto de vista comportamental, las personas con TEA requieren una preparación y anticipación al cambio de contexto, según el modelo de las Funciones Ejecutivas (FE, Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Pennington et al., 1999; Czermainski, Bosa y Salles, 2013), de las actividades, con guías personales como sostenes emocionales (Lee y Hobson, 2006) y organizacionales. El estilo cognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una atención guiada de la información relacional relevante (Hobson, 1990, 1993), de situaciones concretas, explícitas, descritas en formatos preferentemente visuales (como pictogramas), con poca carga cognitiva-emotiva interactiva, con apoyos personales, concretos y permanentes. El estilo comunicativo del TEA requiere instancias explícitas del intercambio de información. Los presupuestos implícitos que están en la base de la interacción (la intencionalidad, por ejemplo, según las Teorías de la Mente (TM; Leslie, 1987; Pennisi, 2016), van evidenciados, temporalizados (generalmente, se tiende a una comunicación breve), mediados (con imágenes o TICS), explicitados (con repetición, señalización, visualización), controlados (los estímulos sonoros, como la prosodia), con ayudas organizativas, guías concretas, sostenes emocionales, andamiajes de la cognición social (Frawley, 2000). Es decir, que las comunicaciones cotidianas han de ser explícitas, breves, declarativas. El estilo neurocognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una preparación al contexto para guiar, adaptar, calibrar las situaciones comunicativas concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas (Karmiloff-Smith, 1994), con poca carga cognitiva-emotiva interactiva.

4 “Las palabras pueden ser muros o puentes”, trad. mía.

Por otro lado, las personas con TEA requieren una enseñanza con un enfoque que revise los presupuestos glotodidácticos para contemplar la heterogeneidad de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales, y la diversidad. La enseñanza inclusiva de lengua española a estudiantes con autismo requiere ajustes para potenciar el modo en que circula la información. En este sentido, el procesamiento atípico en el TEA requerirá apoyos para manejar la información de un modo global o general. Esto se manifiesta en las dificultades que manifiestan las personas con autismo en anticipar un plan de acción, prever consecuencias o resultados finales, completar un conjunto, relacionar diferentes dominios cognitivos, establecer actividades metareflexivas, metalingüísticas y de metanálisis, activar recuerdos, entre otros. Por otro lado, las personas con autismo manifiestan un estilo de aprendizaje que prioriza elementos que se procesan de un modo serial, secuencial, con pocas variables, con preferencia visual y estímulos o detalles sobresalientes.

Las limitaciones, derivadas de esta condición diagnóstica, se pueden paliar con adecuaciones que transformen esas dificultades en una zona de desarrollo próxima (ZDP, Vygotsky, 1964) donde realizar, paulatinamente, el andamiaje en las actividades de lengua. Igualmente, las potencialidades en el TEA (la memoria léxica, Frawley, 2000; la discriminación de rasgos, Happé, 1996) se pueden aprovechar para favorecer el aprendizaje y compensar las lagunas derivadas de las barreras.

Una didáctica inclusiva para el autismo se propone teniendo en cuenta las características individuales de cada aprendiz y realizando una programación individualizada (Proyecto Pedagógico Individual o PPI) con una adecuación del currículo de modo tal que estructure, explicita y controle de un modo guiado, gradual y focalizado los conocimientos, habilidades y competencias de lengua española (Grosso, 2022c).

Para realizar PPI, se tienen en cuenta el diagnóstico de discapacidad y el perfil dinámico funcional (PDF). Ambos documentos especifican las áreas de dificultad y las potencialidades de cada estudiante, independientemente de la edad cronológica. Se parte de la zona de desarrollo real (ZDR, Vygotsky, 1964). Son las necesidades de apren-

dizaje que determinan las adecuaciones, no las modalidades de educación, grado o nivel de instrucción.

Las adecuaciones al currículo se trabajan con el/la docente integrador/a o sostén, ya que los estudiantes con discapacidad entran en muchas instituciones acompañados por docentes de apoyo a la inclusión (Italia y Argentina; Grosso, 2021c). El/la docente integrador/a es un mediador externo que funciona según las NE del aprendiz entre la ZDR y las tareas a realizar con el soporte de un adulto (Grosso, 2022c).

Los enfoques estructurales, centrados en el sistema de la lengua, no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA porque tanto los elementos abstractos como metalingüísticos son áreas de dificultad en el autismo. Igualmente, los enfoques comunicativos que describen los usos no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA, ya que la variabilidad de contextos de usos y las reglas resultan limitantes. Según las FE y Frawley (2000), en el autismo la comprensión de cómo funciona comunicativamente el lenguaje o el lenguaje reflexivo, recursivo o el metalenguaje resultan problemáticos.

El enfoque por tareas es una metodología desarrollada a partir del enfoque comunicativo que se propone como objetivo final una macrotarea, después de una serie de pequeñas tareas que permitirán que el estudiante llegue hasta ese final con las herramientas lingüísticas, comunicativas y pedagógicas necesarias para su realización. Un enfoque por tareas se adecua al estilo de aprendizaje del autismo si propone tareas o proyectos reducidos, disminuyendo la variable 'cantidad' de elementos atencionales a controlar, ya que tener en mente una serie de cosas simultáneamente (múltiples tareas) es una habilidad de las FE que resulta comprometida en personas con autismo. Para ello, ha de privilegiar procesos inductivos, implícitos y procesales, tendiendo a la explicitud de un modo gradual y usando pocos elementos, controlables, redescribibles (Karmiloff-Smith, 1994). Por otro lado, este enfoque parte de la ZDR, ya que tiene en cuenta los intereses, necesidades y el cotidiano de los estudiantes, lo cual contribuiría a una enseñanza inclusiva.

Conclusiones

Adecuar el enfoque de lengua española a estudiantes con autismo responde al cómo enseñar lengua a aprendices con dicho diagnóstico y acata el paradigma actual de DDHH, para la formación del ciudadano participativo. Para enseñar lengua de un modo accesible, con equidad, inclusividad y sostenibilidad se parte de la diversidad para un aprendizaje significativo según la ZDR del estudiante en cuestión, en función del perfil psico-neuro-pedagógico.

Esta enseñanza implica ajustar del enfoque al estilo del TEA, según la propia condición cognitiva, afectiva, comportamental y personal. Por lo tanto, se requiere una selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de pocas tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función de sus puntos fuertes y sus limitaciones. De este modo, se pueden proponer intervenciones al currículo *adecuadas*.

Proponer *adecuaciones curriculares* es reflexionar sobre diferentes niveles de accesibilidad. Una programación inclusiva se concibe desde un área de experiencia personal del estudiante, como es lo que vive cotidianamente. Las adecuaciones que se realizan para favorecer el aprendizaje inclusivo derivan de cada estudiante. Cada aprendiz es único e irrepetible, por lo que es importante considerar la ZDR, que se expresa en los documentos personales, y tener en cuenta el perfil psicopedagógico que emerge de modelos psicológicos sobre el autismo. El nivel y el grado de instrucción va a depender del PPI que no sigue el currículo ministerial sino que va adecuado a su propia condición diagnóstica.

De este modo, se opera desde la interdisciplina (Piaget, 1972) y se proponen prácticas transdisciplinarias inclusivas de la glotodidáctica del español. El carácter transdisciplinar emerge desde la integración de los conocimientos de cada disciplina (la lingüística, la psicología, la didáctica inclusiva, la pedagogía) en la propuesta de un objeto que resulta de la práctica misma en el cruce de las disciplinas implicadas en diferentes niveles para la comprensión y la resolución de la complejidad que se aborda (Osorio, 2012).

Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- American Psychological Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. TR).
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 311 Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Czermainski, F., Alves Bosa, C., y Fumagalli de Salles, J. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão, *Psico, Porto Alegre*, 44/4, pp. 518-525. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262906280_Funcoes_Executivas_em_Crianças_e_Adolescentes_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_Uma_Revisao
- Education Act. (1996). Parliament of the United Kingdom.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Paidós.
- Grosso, M. L. (2020a): “Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA”, *Hispanista*, XXI/80. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>
- Grosso, M. L. (2020b). “La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, *Quintú Quimün*, 4. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2619>

- Grosso, M. L. (2021a). Programación Curricular Inclusiva en Escuela Secundaria de Córdoba (Argentina) para Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), *Búsqueda*, 8/1. Recuperado de <https://revistas.cec.ar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/e521>
- Grosso, M. L. (2021b). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones, *Revista española de discapacidad*, 9/1. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/743>
- Grosso, M. L. (2021c). Estudio comparativo de la normativa entre Italia y Argentina para la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista. *Espacio Logopédico*, n°446. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3673/estudio-comparativo-de-la-normativa-entre-italia-y-argentina-para-la-inclusion-escolar-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-autista-parte-i.html>
- Grosso, M. L. (2022c). Estrategias inclusivas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes con autismo. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla 2022*, 14/3/06, pp. 400-405. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6301120dec96dc51648779f0/1661014548053/Tomo+03+-+El+Conocimiento+al+Alcance+de+Todos+-+Puebla+2022.pdf>
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 7, pp. 873-877. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01483.x
- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97/1.

Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. Erlbaum Associates Ltd Hove.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2008). *Ley 26.378 de Adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y su Protocolo Facultativo*. Recuperado de http://www.mp.gba.gov.ar/turismo/downloads/Ley_Nacional_26.378.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.044 que Asigna a las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo jerarquía constitucional*. Boletín Nacional del 22 de Diciembre de 2014. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5OZ10rR5d2YJ:https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860+&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=it&client=safari>

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.

Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston NASSP.

Lee, A. y Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 547-565. <https://doi.org/10.1348/026151005X49881>

Leslie, A. (1987). Pretence and representation. The origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, pp. 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>

Memorándum N° 02. (2017). *Rectificación Memorándum 01 Asunto: Protocolo de Solicitud de Intervención ante la Detección de Estudiantes con NEDD*. Dirección General de Educación Se-

cundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/memorandum-y-resoluciones-2017/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre derechos del niño*. Nueva York. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (S/D). Carta Internacional de Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights/international-bill-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1990^a). *Declaración Mundial sobre educación para todos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994^b). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994^c). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. 7-10 junio de 1994. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos”. *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Educativo Mundial*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Sui diritti delle persone con disabilità* (CIDPD).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Ginebra: UNESCO.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990). *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. OMS. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Osorio, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de la nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, XX (1), pp. 269-295. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>

Ozonoff, S., Pennington, B. y Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind, *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 7.

Pennington, B., S. Rogers, L. Bennedetto, E. McMahon Griffith, D. Taffi Reed y V. Shyu (1999). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. En Russel. *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175). Editorial Médica Panamericana SA.

Pennisi, P. (2016). *Il linguaggio nell'autismo*. Il Mulino.

Sociale Redattore. (2013). *Il parlare civile*. Bruno Mondadori.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.