

La lengua de signos en Educación Infantil: un camino hacia la inclusión y la concienciación social

Irene Abellaneda Segovia

CPEIBas Nuestra Señora de los Dolores – Dolores de Pacheco (Torre Pacheco)

Resumen

Esta revisión examina el papel de la Lengua de Signos Española (LSE) en centros ordinarios, centrándose en la etapa de Educación Infantil. Se examina la conceptualización del colectivo sordo, así como la metodología educativa implementada durante su etapa escolar temprana. Se traza su evolución desde un enfoque oralista sin profesorado especializado hasta un modelo inclusivo que busca equilibrar los derechos de alumnado sordo y oyente. Desde este modelo inclusivo, se ha conseguido incrementar el porcentaje de personal educativo especializado en Lengua de Signos, aunque aún existen una gran brecha con respecto a otras modalidades bilingües. Otra problemática aún por paliar es la escasa inclusión de la Lengua de Signos en las aulas ordinarias, pese a la consideración que posee como lengua cooficial, un hecho reconocido por el Estado Español desde 2007. Como consecuencia de esta evolución, está comenzando a asentarse el término de bilingüismo bicultural, ofreciendo la posibilidad de introducir el sistema bimodal desde edades tempranas Infantil. En consecuencia, se ofrecen recursos y experiencias de aprendizajes llevadas a cabo en centros escolares de la Región de Murcia. Finalmente, se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente y el compromiso institucional para garantizar una inclusión real.

Palabras clave: lengua de signos, educación infantil, bilingüismo bicultural, sistema bimodal.

Sign Language in Early Childhood Education: a path toward inclusion and social awareness

Abstract

This review examines the role of Spanish Sign Language (LSE) in mainstream schools, focusing on the Early Childhood Education stage. It explores the conceptualization of the deaf community and the educational methodologies implemented during their early schooling. The study traces the evolution from an oralist approach without specialized teachers to an inclusive model aimed at balancing the rights of deaf and hearing students. Within this inclusive framework, the number of educators trained in LSE has increased, although a significant gap remains compared to other bilingual models. Another ongoing challenge is the limited inclusion of LSE in regular classrooms, despite its status as a co-official language recognized by the Spanish government since 2007. As a result of this progression, the concept of bicultural bilingualism is gaining ground, opening the door to introducing the bimodal system from early ages. Accordingly, the review presents resources and learning experiences carried out in schools in the Region of Murcia. Finally, it emphasizes the need to strengthen teacher training and institutional commitment to ensure genuine inclusion.

Keywords: sign language, early childhood education, bilingual biculturalism, bimodal system.

Introducción

La Lengua de Signos (LS en adelante) es un código lingüístico visogestual, un vehículo de comunicación básico de la comunidad sorda (Benito-Moreno y Agra-Gasqué, 2021).

La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), recomienda el uso del término “personas sordas”, en línea con organismos internacionales. El término médico usado es el de “hipoacusia”, aunque, en sentido estricto, se refiere a un grado profundo. Actualmente, es más aceptado utilizar el de “personas con diversidad funcional auditiva”, o bien, “personas con discapacidad auditiva”. Ambos se usan indistintamente a nivel legislativo y social.

No obstante, cabe señalar que todos ellos son relativamente recientes. En el siglo XIX, el término “sordo” hizo frente a la expresión más habitual, “sordomudo” (*deaf-mute* en inglés). Durante muchos años este término, junto al de *dumb*, que contaba con una connotación más despectiva, ya que significa “estúpido”, han sido los que designaban esa incapacidad de expresarse de manera comprensible por medio de la palabra (Dudley, 1885). El abandono del término “sordomudo” se acreditó a lo largo del siglo XX. Al principio, no se percibía como ofensivo, algo que comenzó a sentirse con la entrada de los docentes oralistas.

En los años 40 surgió un debate para cambiar el nombre del periódico *La Gaceta de los sordomudos*, dada la necesidad de dejar atrás el término “mudo”, pues este se utilizaba para referirse a personas con diferentes grados de sordera, desde aquellos con sordera profunda hasta quienes no desarrollaban lenguaje oral. Fue a partir de ahí cuando comenzaron a designarse como “silenciosos” (*silents* en inglés), siendo una designación muy popular en Estados Unidos.

En torno a 1960 y 1970, surgieron términos, como “deficiente auditivo” o “discapacitado auditivo”. Ya en los 80 se creó la nomenclatura BIAP68 (Bureau International d’Audiophonologie) a manos del Laboratorio Paul Veit, que clasificaba las deficiencias auditivas en 4 categorías en función del promedio de las pérdidas de audición tonales a 500, 1000 y 2000 Hz (Organización Mundial de la Salud, 1980), como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de las deficiencias auditivas

Categoría	Promedio de la pérdida auditiva (dB HL)	Porcentaje de población sorda afectada
Leve	20-40%	55%
Moderada	40-70%	33%
Severa	70-90%	9%
Profunda	Superior al 90%	3%

Nota. Adaptado de “Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad” por la Organización Mundial de la Salud (1980). Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf>

En la actualidad, se estima que más del 5% de la población mundial padece algún tipo de pérdida de audición discapacitante. Para que se reconozca esta pérdida, tiene que ser superior a 35 dB en el oído que mejor oye, o bien, cuando el umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 20 dB (Organización Mundial de la Salud, 2024).

Existen diferentes causas que la denotan, según sea la etapa evolutiva y sus periodos críticos pertinentes:

Periodo prenatal (concepción/40 semanas de edad gestacional):

- Factores genéticos.
- Infecciones intrauterinas (rubéola, infección por citomegalovirus...).

Periodo perinatal (nacimiento/7º día de vida fuera del útero materno):

- Asfixia perinatal.
- Hiperbilirrubinemia.
- Bajo peso al nacer.
- Otras morbilidades perinatales y su tratamiento.

Infancia, adolescencia y juventud (desde los 0 a los 25 años):

- Otitis crónicas.
- Presencia de líquido en el oído.
- Meningitis y otras infecciones.

Edad adulta y edad avanzada (desde los 25 años al final de la vida):

- Enfermedades crónicas.
- Tabaquismo.
- Otosclerosis.

- Degeneración neurosensorial relacionada con la edad.
- Pérdida de audición neurosensorial repentina.

Además, pueden darse una serie de factores que actúan con independencia a los periodos críticos evolutivos, como:

- Tapón de cerumen.
- Traumatismo en el oído o la cabeza.
- Ruidos o sonidos fuertes.
- Medicamentos ototóxicos.
- Productos químicos ototóxicos en el ámbito laboral.
- Carencia nutricional.
- Infecciones virales y otras afecciones del oído.
- Retraso en la aparición de la audición o pérdida progresiva de esta por causas genéticas.

Entre los años 80 y 2000 surgió un movimiento en EE. UU de reconocimiento social de la comunidad sorda y la inclusión de personas sordas en cargos académicos. Este colectivo reivindicaba constituir una minoría lingüística, no una discapacidad, exigiendo el reconocimiento de la lengua de signos como medio de comunicación propio y un derecho educativo.

Esta lengua comenzó a designarse como “gestos”. Intentaron crear un neologismo entre “gestuar” y “gestizar” hasta que apareció la expresión “lengua de señas”. Se pretendió que este término fuese universal, lo que no convergía con la idea difundida y equívoca de que la lengua de señas es universal (Lengua de Signos Española-LSE, Langue des Signes Française-LSF, Lingua Italiana dei Segni-LIS, British Sign Language-BSL...). No obstante, desde hace casi dos siglos, casi toda la población mundial sorda emplea la seña del dedo índice que muestra la oreja y la boca para referirse a su condición de sordo (Figura 1). Actualmente, la lengua de signos es dinámica y abierta a neologismos, llegándose a crear palabras nuevas casi a diario.



Figura 1. Configuración del signo “sordo”

Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

Históricamente, la educación para personas sordas fue conflictiva. Durante el siglo XIX, la educación de las personas sordas era reconocida como una querella. En torno a 1880, predominó el método oralista, que prohibía el uso de señas (Congreso Internacional de Milán, 1993). Tras la Segunda Guerra Mundial, se asentaron profesiones como la logopedia y el uso de prótesis auditivas. En esta misma línea, surgieron Centros de Reeducción del Oído y de la Palabra (CROP).

En 1805 se fundó el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid. Además, se crearon otros centros privados, tales como los de “La Purísima”, donde eran internados. Gracias a esto, fue con la Ley de Instrucción Pública de 1857 cuando se hacía obligatoria la educación elemental de las personas sordas.

La educación especial consiguió institucionalizarse entre 1910 y 1923, separándose las enseñanzas de sordomudos y ciegos. Por su parte, la Ley General de Educación de 1970 consiguió mejorar la calidad pedagógica, aumentándose la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años.

Hasta los años 80, el alumnado sordo asistía principalmente a Centros de Educación Especial (CEE). En España, desde 1996 se garantiza la escolarización de todo el alumnado sordo.

En referencia a lo expuesto, la evolución de los modelos de comunicación para personas sordas ha pasado por:

- Modelo dual. Educación separada en centros ordinarios y especiales, con predominio del método oralista y poca formación especializada.
- Modelo de integración. Compartición de espacios y recursos, apoyos especializados incipientes, aunque con falta de formación específica en lengua de signos.
- Modelo inclusivo. Participación plena del alumnado sordo en todas las actividades escolares, respetando sus capacidades y promoviendo su desarrollo integral.

Siguiendo a Muntaner (2019), gracias a los avances históricos el modelo inclusivo es el más expandido en nuestro país. Esto también se debe a:

1. La entrada en vigor del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, el alumnado con necesidades educativas especiales pasa a ser atendido en las escuelas ordinarias.
2. La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas [...], momento en el que se reconoció formalmente la

Lengua de Signos Española (LSE en adelante).

3. Una década más tarde, en 2016, y a nivel internacional, el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoció el derecho a la educación inclusiva. A partir de aquí, comenzaron a tomarse medidas para asegurar el aprendizaje de la LS, así como promover la identidad lingüística de la comunidad sorda.
4. El Currículo de la Lengua de Signos Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria (Esteban et al., 2017). A partir de este momento y de forma oficial, el Mediador Comunicativo y el Intérprete de LSE se convierten en una las piezas inquebrantables de nuestro sistema educativo y de la realidad de las aulas.
5. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), añade el “principio de inclusión”, frente al de integración. No será hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) cuando se elimine el “principio de integración” y solo se hable de inclusión.

Esta inclusión implica la asunción de medidas metodológicas y organizativas, además de elaborar propuestas de actividades motivadoras y significativas, aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), personalizando los recursos materiales y contando la presencia de varios profesionales según las necesidades del alumnado (Espada et al., 2019). Para ello, se precisa de un equipo multidisciplinar, compuesto por:

- Orientador. Su principal misión es ofrecer una respuesta educativa en función de las necesidades percibidas y desarrollar las medidas pertinentes. También se encarga de orientar y coordinar a los docentes y familias con otros profesionales de ámbito social o sanitario.
- Intérprete en LSE. Suele asignarse al alumnado sordo signante o a centros educativos donde está implementado el Programa ABC.
- Docente especializado en Audición y Lenguaje (AL). Presta su intervención al alumnado con alteraciones en la comunicación. Por ejemplo, podría incorporar pictogramas en el aula con el alfabeto dactilológico o con vocabulario funcional (escribir, leer, levantar la mano, ir al baño, beber agua, almorzar, etc.).
- Docente especializado en Pedagogía Terapéutica (PT). Atiende al alumnado con específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Por ejemplo, podría ayudar al desarrollo de la LS como sistema de comunicación,

redirigiendo los signos naturales a los oficiales de este sistema.

- Tutor o tutora de aula. Es imprescindible que incorpore a su práctica educativa estrategias que ayuden al desarrollo comunicativo del alumnado sordo. Las Administraciones educativas suelen ofrecer cursos de formación permanente en LS, aunque olvidan otros sistemas de comunicación (dactilológico en palma, palabra complementada, lectura labio-facial, Benson Schaeffer, Bliss, Minspeak, etc.).

En este sentido, es necesario señalar que la escolarización debe atender a la variabilidad de personas sordas, pues cada una tiene que construir el lenguaje de acuerdo a sus necesidades y aspectos positivos de su desarrollo (fortalezas), por lo que nunca se han de formar el lenguaje solamente atendiendo a su condición (debilidades). Por ello, según (Alcina, 2021), puede que un contexto bilingüe, en un centro ordinario, que use la modalidad bimodal, sea lo más enriquecedor para todo el alumnado.

De acuerdo con Valle (2024), este sistema bimodal es entendido como un sistema de comunicación que usa de forma simultánea los signos y la lengua hablada. Podría decirse que usa conjuntamente la modalidad oral-auditiva y la visual-gestual. En este caso, la estructura gramatical la marca la lengua oral (LO en adelante), y no la LS. Por tanto, ayuda a la aproximación de las personas sordas y la LO y también sirve como sistema de comunicación aumentativa para personas con dificultades graves de expresión oral.

Debe aclararse que el sistema bimodal no es una lengua independiente sino, más bien, una herramienta complementaria de comunicación, convirtiéndose en un recurso didáctico valioso para acceder al lenguaje y a la interacción de la vida diaria. Este ayuda en gran medida al desarrollo comunicativo y social del discente, dado que presenta las palabras en el mismo orden que lo hace la LO, usada por sus compañeros de aula y las personas de su entorno cercano. Así, los recursos y estrategias para el alumnado sordo también pueden ser utilizados por cualquier persona que forma parte su vida (iguales, docentes implicados en el aula, familiares sean o no sordos...).

La introducción del sistema bimodal en los centros ordinarios de educación pública presenta grandes beneficios, tales como los del estudio longitudinal de Pérez et al. (2019):

- Evolución del vocabulario en ambas lenguas (LO y LS). Al principio, adquieren mayor vocabulario en LS. Una vez que el tratamiento logopédico, junto al implante, favorecen la audición, se hace notable un mayor vocabulario en LO.

- La LS no supone un impedimento, obstáculo o retroceso para el desarrollo de la LO. Se podría decir que las personas sordas con LS con lengua materna obtienen resultados óptimos en LO, los cuales potencian el aprendizaje de la LS, siempre que esta se hubiese iniciado antes de los 3 años.
- Mejora de la percepción del orden de las palabras.
- Promueve la competencia fonológica, con una mayor visualización y aclaración de los fonemas, dado que nos podemos apoyar en la labiolectura.
- Mayor capacidad para interiorizar múltiples visualizadores fonéticos o gestos recuerdo, que permiten el trabajo de la articulación.
- Abecedario dactilológico, un gran recurso para crear representaciones gráficas manuales y establecer conexiones entre la LS, la LO y el lenguaje escrito.

A pesar de estos beneficios, la administración educativa no exige requisitos específicos de formación en LSE a la comunidad educativa, lo que supone un obstáculo que compromete la calidad de la educación.

Entonces, ¿es posible introducir el bilingüismo entre la lengua oral y la lengua de signos?

De acuerdo con Pérez et al. (2014), en España, el bilingüismo entre estas lenguas se está dando en contextos variados:

- Uso de la LS como apoyo a la comunicación oral.
- La LS como forma de comunicación bimodal.
- Utilización de la LS para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, sobre todo, en situaciones de educación especial.
- La LS como impulso de la integración escolar.

Pensemos que, en un alto porcentaje de casos, este alumnado recibe una educación simultánea en LO y LS en casa. Su familia, generalmente oyente, suele utilizar el sistema bimodal: usan el vocabulario de la LS, mientras que acuden a la sintaxis y al orden de la oración que se usa en la LO, lo que permite la expresión simultánea de ambas (Robles, 2012).

En el otro lado se encuentran las familias sordas en las que la LS se inicia desde el mismo nacimiento. En este caso, se observa mayor velocidad en el

desarrollo comunicativo-lingüístico, promovido por la facilidad para adaptarse a las necesidades que puedan presentar sus hijos e hijas.

Por su parte, debemos ser conscientes de que este bilingüismo en el aula acarrea una serie de dificultades, siendo la más habitual, el desfase en el desarrollo gramatical y de vocabulario que se daría en ambas lenguas, existiendo una pequeña ralentización en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida (Hoff & Core, 2015). Una problemática que también se da cuando existen dos lenguas maternas, por ejemplo, español-árabe, español-inglés, español-francés, etc.

En virtud de todo lo expuesto, cabe preguntarse: ¿es viable introducir la LSE en su modalidad bimodal en aulas ordinarias desde edades tempranas?

Justificación y objetivos

Para dar respuesta a la incógnita planteada es necesario justificar los motivos por los que he elegido este tema de investigación.

En primer lugar, como docente de la etapa de Educación Infantil en un centro ordinario público, considero fundamental dar una respuesta educativa a la amplia gama de necesidades que plantea el alumnado de tu aula, estando o no vinculadas con necesidades educativas especiales.

Cuando te asignan un grupo en esta etapa, especialmente, el nivel de 3 años, es frecuente que casi ningún discente tenga un diagnóstico clínico o un dictamen de escolarización previo. A medida que pasa el tiempo, solemos descubrir comportamientos y conductas en algunos de ellos que se desvían del desarrollo normativo de ese grupo de edad, lo que precisa de una serie de pautas de actuación, designadas en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Por lo general, el alumnado sordo comienza su andadura escolar con su condición, es decir, esos discentes suelen tener una sordera prelocutiva (antes del nacimiento) o postlocutiva, la cual suele iniciarse antes de la escolarización. No obstante, su detección podría darse a partir de la escolarización, ya que el docente puede percibir en las diferentes dinámicas del aula que existe algún problema de audición.

En cualquier caso, los docentes debemos estar mínimamente formados en relación a atención a la diversidad, aunque la realidad difiere en gran medida, en especial, en lo referido a la sordera y la ceguera. La mayoría de los docentes no

cuentan con una base en LSE, a pesar de que es una de oficiales de nuestro país y, durante su formación, tampoco se les han inculcado recursos, estrategias u otros sistemas de comunicación alternativos a la lengua oral.

Por todo ello y de acuerdo con lo expuesto, con este análisis bibliográfico se pretende:

De forma general:

- Analizar el papel de la Lengua de Signos Española en el sistema educativo español, centrándome en la etapa de Educación Infantil.

De este objetivo se derivan otros, como:

- Comprobar si la Lengua de Signos Española es un elemento facilitador de inclusión desde edades tempranas.
- Resaltar las ventajas de la utilización de la Lengua de Signos Española en el aula ordinaria de Educación Infantil.

A partir de ellos y, de forma práctica y real, se propone:

- Incentivar la inclusión del sistema bimodal en las aulas de Educación Infantil desde diferentes experiencias de aprendizaje.

Resultados

En base al sistema bimodal sobre el que se basa esta revisión bibliográfica se han desarrollado nuevos conceptos en torno a esta modalidad de comunicación. Entre ellos, se encuentran el de bilingüismo bicultural (Herranz y Benito, 2024). Este engloba a toda la comunidad sorda, que se define como:

- Bilingüe, porque aprende dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral, pudiendo existir una “lengua adicional” como consecuencia de la lengua cooficial utilizada en su Comunidad Autónoma (gallego, euskera, catalán, aranés), que puede ser comunicada de forma oral y/o signada.
- Bicultural, porque este colectivo goza de los mismos derechos que la comunidad oyente a la que pertenecen por cuestión territorial (familia, escuela, localidad...) y, evidentemente, se sienten miembros de la comunidad sorda por su condición física.

Este modelo garantiza la presencia, participación y aprendizaje de todo

el alumnado en las aulas, poniendo en valor los aprendizajes conjuntos y cooperativos, la concienciación social y el acceso a la educación, y no a cualquier educación, sino a esa educación real que lucha por esa igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, se propicia un acercamiento a la comunidad sorda y, por ende, a sus valores, costumbres e historia. Al trabajar las dos lenguas, el alumnado tiene acceso a una educación de calidad, en la que todos pueden alcanzar los mismos objetivos y contenidos/saberes básicos (CEIP El Sol, 2022).

Uno de los errores cometidos más comunes desde este modelo es que la intervención se plantee desde la LO o el colectivo oyente. Es preciso tener presentes a ambos enfoques, valorando a todo el alumnado desde una perspectiva más global y aprovechando los recursos existentes en el aula. Se podría decir que la mayoría de estos recursos están pensados para el alumnado oyente, pero es necesario que exploremos toda nuestra creatividad para saber adaptarlos al colectivo sordo. En la Figura 2 se aclara de forma visual este modelo inclusivo.

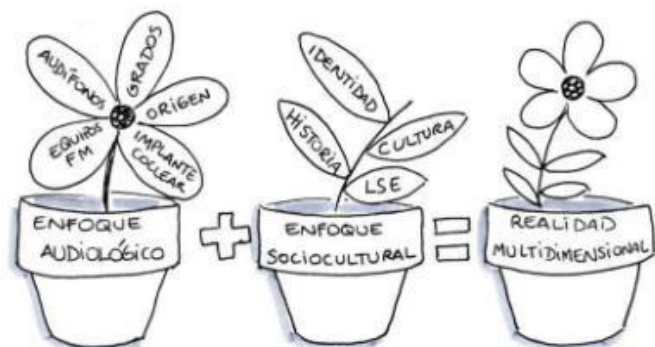


Figura 2. Explicación del modelo inclusivo: bilingüismo bicultural

Nota. Recuperado de “La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid” por Herranz, S. y Aliseda, R. (2024), Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES, 6, p. 145.

Desde este enfoque, se van a exponer una serie de propuestas y recursos en los que tendría cabida la promoción del sistema bimodal en la etapa de Educación Infantil.

Programas educativos

Entre los programas más extendidos se encuentra el Programa ABC, que se incluye en centros ordinarios que presentan un alto porcentaje de alumnado sordo matriculado. En ellos, la intervención se realiza dentro del aula, transmitiendo la información en su sistema de comunicación preferente. El docente encargado de este programa sigue la adaptación individual programada para cada infante, o bien, la programación del aula, siempre que no requiera adaptaciones en objetivos y contenidos. Asimismo, elabora material adaptado para cada uno de ellos.

En este programa intervienen Intérpretes de LSE, entrando en todas las aulas en las que hay sordos escolarizados. Por su parte, el equipo específico de discapacidad auditiva atiende de forma sistemática a los centros donde se desarrolla este programa.

En la Región de Murcia, este programa se desarrolla en el CEIP Santa María de Gracia (Murcia), el CEIP Alfonso García López (Lorca) y el CEIP Beethoven (Cartagena). Tal es la normalización que hacen del uso de la LSE, que el alumnado oyente la utiliza indistintamente junto a la LO.

De entre sus beneficios, el principal es que el alumnado sordo y oyente pueden comunicarse, dado que trabajan el mismo vocabulario y las mismas dinámicas en LSE. Además, la presencia de tantos materiales visuales ayuda al alumnado oyente, especialmente, en los ámbitos relacionados con el lenguaje. Incluso, se promueve un profundo desarrollo personal (Franco-García y Noguera, 2002).

Otro programa a destacar es el de DG Makers 4inclusion. Este impulsa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) por parte del alumnado oyente, utilizando diferentes herramientas tecnológicas para facilitar la vida de las personas con necesidades especiales. Por ejemplo, crea y construye materiales y recursos dirigidos a mejorar la calidad de vida de sus compañeros y compañeras sordos, siendo diseñados en base a sus necesidades particulares. De esta forma, consiguen un verdadero beneficio para la sociedad, innovan, crean, se preparan para el futuro y, lo más importante, aprenden a aceptar, valorar y ayudar a cualquier colectivo (Fundación Integra, 2023).

Experiencias de aprendizaje

Hoy en día aún existe escasez de experiencias de aprendizaje y de recursos materiales que incentiven el aprendizaje de la LSE dentro del aula, en comparación con los existentes para otras alteraciones del desarrollo o de la propia comunicación (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2021). Por ello, son muchos los docentes los que se decantan por confeccionar los suyos propios, de manera que ayuden a las necesidades presentes en su aula vinculadas con el colectivo sordo.

A continuación, se muestran algunas ejemplificaciones de recursos de aprendizaje dirigidos a la etapa de Educación Infantil, los cuales impulsan el aprendizaje de la LSE, así como el sistema bimodal.

1. Asamblea

En esta etapa educativa, el asentamiento del conocimiento se produce a través de la repetición y la ejemplificación (Danniels & Pyle, 2022).

Dado el avance de las TIC, resulta interesante introducir la LSE a través de una asamblea en formato digital. Se trata de apoyarse en el vocabulario funcional que se trabaja a diario (p. ej., días de la semana) para incluir, de manera natural por parte del docente, algunos gestos.

De forma innata, el alumnado comenzará a repetirlos durante la asamblea y, con el tiempo, serán capaces de reproducirlos en otros contextos cercanos (p. ej., juego en rincones o recreo) y, más tarde, fuera del aula (p. ej., hogar, parque...). En este sentido, se está incentivando la memoria de trabajo (véase la Figura 3).



Figura 3. Asamblea con días de la semana en LSE

Nota. Elaboración propia con Genially. Imágenes recuperadas de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

Por otra parte, otra dinámica que usualmente se trabaja durante la asamblea consiste en repasar el abecedario, pensando en palabras que comiencen, terminen o contenga alguna letra en específico. De forma simultánea, se puede añadir la LSE, indicando la configuración de esa letra. Para ello, es necesario tener en cuenta la incorporación de imágenes que permitan reconocer el gesto para que, progresivamente, puedan ejecutarlo ellos mismos sin necesidad de repetición por parte del docente (Figura 4).



Figura 4. Abecedario en LSE

Nota. Elaboración propia con Genially. Imágenes recuperadas de <https://aprendelenguadesignos.com/alfabeto-dactilologico-en-lse-posibles-actividades/>

2. Rutinas

Resulta esencial introducir recursos de aprendizaje en cada una de las rutinas diarias del aula, repitiendo fórmulas (“buenos días”, “adiós”, “hasta mañana” ...) o recordando vocabulario funcional (días de la semana, meses, números, animales, etc.).

Durante la asamblea, a primera hora de la jornada lectiva, estas rutinas suelen ser presentadas en forma de canciones infantiles. Introducir la LSE a través de la música supone combinar movimientos corporales, expresiones gestuales, musicales y paralingüísticas, de manera que se realza el mensaje de la canción. De esta forma, la canción evoca una serie de imágenes mentales y respuestas emocionales. Podría decirse que el movimiento de nuestro cuerpo hace visible el sonido, es decir, que la musicalidad es visual (Fisher, 2021).

De forma práctica, algunas canciones que promueven el uso de la LSE son:

- Buenos días: <https://www.youtube.com/watch?v=ERrV5XlInDw>
- Días de la semana: <https://www.youtube.com/watch?v=zz8vEaufGM4>
- Meses del año: https://www.youtube.com/watch?v=C-8tFJPgw_Q
- Estaciones del año: <https://www.youtube.com/watch?v=ifmJsZQ1YKw>
- Números: https://www.youtube.com/watch?v=C-8tFJPgw_Q

Además, podemos asociar algunas configuraciones a contenido de los proyectos. Por ejemplo, el pasado año escolar se llevó a cabo un proyecto sobre el Mar Menor y su situación medioambiental deplorable en un centro escolar de la Manga. Teniendo clara la línea del proyecto, buscaron una canción que tratase el contenido programado y eligieron la de “Sol y sal”, una canción de la banda cartagenera Nunatak, dedicada al Mar Menor y su situación actual. El alumnado aprendió su letra, entonación y signos, en su mayoría, del estribillo. Se reproducía en diferentes momentos de la mañana, como la asamblea, el almuerzo y antes de la salida. En la Figura 5 puede verse un musicograma pictografiado con signos del estribillo de esta canción.



Figura 5. Musicograma de la canción “Sol y sal” utilizando la LSE en sistema bimodal

Nota. Elaboración propia en Canva. Imágenes recuperadas de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

El musicograma sigue la estructura gramatical de la LO. Esto es beneficioso para todo el alumnado del aula, dado que existe una mayor significatividad e interiorización tanto de los signos como de los valores de la canción.

Esta dinámica también resulta beneficiosa para el alumnado con desconocimiento de idioma y/o con inmadurez en el lenguaje. Esto se debe a que adquiere con mayor facilidad el vocabulario en español, ya que desde un primer momento es capaz de realizarlo de forma manipulativa (configuraciones en LSE). Esto prepara el camino para su posterior evocación oral (García-Martínez, 2015).

3. Pictogramas

Otra forma de instaurar el sistema bimodal desde edades tempranas en las aulas es por medio de pictogramas. Esta metodología es frecuentemente usada con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante), ya que le permite tener una referencia visual de lo que se está comunicando por vía oral, así como secuenciar momentos (Kramer, 2023).

No obstante, este método también puede utilizarse para introducir los signos de la LSE. En lugar de acudir a los pictogramas de ARASAAC, pueden

tomarse como referencia los de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española). Respecto al alumnado con TEA, se estaría introduciendo un sistema de comunicación que no solamente se basa en el reconocimiento de imágenes, sino que también se le está ofreciendo la posibilidad de comunicarse a través de gestos.

En base a ello, también podría favorecer a aquellos con problemas en el desarrollo del lenguaje: retraso simple del lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), disfagia, disfasia, disfemia, macroglosia, desconocimiento de la lengua castellana..., o bien, en otros ámbitos del desarrollo, pudiendo beneficiar al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con retraso ligero del desarrollo, con parálisis cerebral, etc.

El uso de estos pictogramas en el aula puede darse en varias vertientes. Por un lado, podrían utilizarse para establecer secuencias, por ejemplo, evocando órdenes sencillas en el día a día del aula (Figura 6), o también, exponiendo los pasos para realizar alguna de las tareas gráficas (Figura 7).

JUGAR	COMER	BEBER	SENTARSE
			

Figura 6. Órdenes sencillas para el día a día en el aula
Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

1º ESCRIBIR	2º COLOREAR	3º GUARDAR
		

Figura 7. Secuenciación para tarea gráfica

Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

4. Juego simbólico

También resulta interesante el uso del juego simbólico para asentar el sistema bimodal. En estas edades, el alumnado se encuentra en el estadio preoperacional, un momento en el que el simbolismo toma un valor crucial (Piaget e Inhelder, 2022). Todos ellos son perfectamente capaces de “pensar por un momento” que son personas sordas, pudiendo enfrentarse a algunos de los problemas a los que sus pares de esta misma edad se enfrentan a diario.

En esta línea, en las aulas infantiles del CPEIBas Ntra. Sra. de los Dolores se usaron cascos de cancelación de ruido. Con ellos puestos, se le pedía al resto de compañeros que contasen una historia. A los pocos minutos, se le retiraban los cascos y se le preguntaba por lo que había entendido. El discente elegido no daba crédito y se impresionaba mucho cuando no lograba oír prácticamente nada.

Esta actividad pretendía, principalmente, la evolución de la empatía del alumnado hacia la realidad de sus iguales sordos y, por ende, al resto del colectivo sordo. Se intentó plantear esta situación cotidiana desde un punto de vista lúdico, sin que evocase miedo.

Los resultados arrojaron el interés positivo del todo el alumnado por vivenciar esa sensación de “no escuchar”. A partir de esta dinámica, no cesaron las preguntas sobre cómo se comunicaban estas personas si no podían escuchar y se preocupaban sobremanera porque no podían escuchar, algo a lo que ellos estaban totalmente acostumbrados.

5. Celebración de efemérides

Siguiendo a Ortiz, Ortega y Santamaría-Cárdaba (2023), la celebración de festividades y tradiciones populares forma parte de la cultura escolar. Algunas de ellas pretenden favorecer la inclusión de todo el alumnado, celebrándose días como el Día Nacional de la Lengua de Signos Española (14 de junio).

Por su parte, las redes sociales usadas por los centros escolares han impulsado la celebración de esta efeméride. Son muchos los que ya se suman a esta iniciativa, publicando vídeos en los que usualmente se ve al profesorado, o bien, al alumnado, signar una canción, como se muestra en las siguientes:

- Día de la violencia de género con “La puerta violeta” en <https://www.youtube.com/watch?v=DHblseGdrWs>
- Navidad con “Hecha a mano” en <https://www.instagram.com/reel/C1HIMXRq-Qa/?igsh=b3NjYmo0eDlyMHE0>
- Bienvenida del verano con “El mismo sol” en https://www.youtube.com/watch?v=eEJKfMXiFqg&list=PL9ad6tIro61Ap9k4_CkwRqgbG5CyleUYQ&index=3

Todos ellos denotan la progresiva extrapolación de la LSE a otros contextos en los que no están presentes únicamente personas sordas. Esta expansión es debida, en parte, a aquellas personas oyentes que intentan mejorar la sociedad, beneficiando a aquellos que tienen menos voz.

Otro ejemplo es el llevado a cabo en el CPEIBas Ntra. Sra. De los Dolores, donde se fotografió al alumnado, configurando cada una de las letras de su nombre. De esta manera, trabajaron el alfabeto dactilológico de forma significativa (véase la Figura 8).



Figura 8. Detalle para el alumnado por el Día Nacional de la Lengua de Signos Española

En este centro no había alumnado sordo, ni personal cualificado en el ámbito de la LS, pero sí había docentes implicados en la diversidad funcional existente en la infancia y la necesidad de introducir la LSE en los centros ordinarios desde edades tempranas.

Discusión y conclusiones

Hoy en día, la realidad educativa muestra que sigue siendo poco usual ver que el alumnado oyente conviva con el alumnado sordo. Esto se explica por el bajo índice de profesorado especializado en LS y por la escasa dotación que las administraciones educativas destinan a este respecto. Por tanto, uno de los principios de la educación, el de una educación de calidad para todos, expuesto tanto en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como en el artículo 27 de la Constitución, no se cumple en su totalidad.

Se reclama un mayor número de recursos materiales y humanos para que, desde edades tempranas, todo el alumnado sordo pueda acceder a las mismas condiciones educativas que posee el resto de sus pares. Para ello, se necesita la

colaboración e involucración de las administraciones educativas.

Con esta colaboración habría más docentes indagando y aplicando nuevas estrategias de aprendizaje en las que se incluya la LSE. De esta forma, podrían introducirse desde la etapa de Educación Infantil diversas metodologías, como la que se sustenta en el uso del sistema bimodal desde edades tempranas.

Por su parte, el bilingüismo bicultural tiene cada vez más presencia, aunque señalo que este bilingüismo debería existir por las dos partes, es decir, la comunidad oyente también debería implicarse en la enseñanza y aprendizaje de la LSE, como ya lo hace desde hace décadas, por ejemplo, con el inglés.

Sobre este aspecto, llama la atención que algunos países bonifiquen a los docentes especializados en enseñanza bilingüe inglesa. Si se repitiera este hecho en nuestro país, se aseguraría una mayor presencia de la LSE en los centros ordinarios, además de una inclusión efectiva y una atención a la diversidad funcional real.

Por todo ello, si el sistema educativo diera validez a este bilingüismo bicultural, todas las personas sordas se sentirían miembros activos de la sociedad y acatarían su pleno derecho a estar incluidos dentro de la comunidad mayoritaria, la oyente.

Referencias

Alcina, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa*, 13.

Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. McGraw Hill.

Benito-Moreno, S. C., y Agra-Gasqué, A. (2021). La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(1), 116-132.

CEIP El Sol (2022). *Veinte años de Educación inclusiva para alumnado*

sordo y oyente. CEIP El Sol. Recuperado de
<https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/c792ead1-81fe-476b-acfa-78aad1e90a31/DOCUMENTO%2020%20aniversario%20EL%20SOL%20con%20LICENCIA.pdf?t=165443385292424>

Confederación Estatal de Personas Sordas (2021). *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda. Informe de resultados*. Recuperado de https://www.cnse.es/media/k2/attachments/CNSE_Informe_Resultados_Estudio_Situacion_Educativa_Juventud_Sorda.pdf

I. (Orgs.), *A dinâmica do processamento bilingüe* (pp. 337-367). Pontes. Danniels, E., & Pyle, A. (2022). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers. *Early childhood education journal*, 1-11. Advance online publication.

Dudley, L. J. (1885). Deaf but not Dumb. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 30(1), 21-25.

Espada, R. M., Gallego, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Universal Design of Learning and inclusion in Basic Education. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218.
<http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Esteban, M. L., Aroca, E., Rodríguez, M., y Sánchez, D. (2017). *Currículo de la Lengua de Signos Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad.

Fisher V. (2021). Embodied Songs: Insights Into the Nature of Cross-Modal Meaning- Making Within Sign Language Informed, Embodied Interpretations of Vocal Music. *Front Psychol*, 22(12):624689.

Franco-García, M. D. y Noguera, R. (2002). Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/17.pdf>

Fundación Integra (2023). *STEAM + tecnología emocional*. Integra digital.

- García-Martínez, M. P. (2015). Una visión comprensiva de la realidad de los menores que utilizan SAAC desde los ámbitos familiar, profesional e iguales (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga).
- Herranz, S. y Benito, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6, 141-162.
- Hoff, E., & Core, C. (2015). What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89-99.
- Kramer P. (2023). Icono: a universal language that shows what it says. *Frontiers in psychology*, 14, 1149381.
- Muntaner, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48.
- Organización Mundial de la Salud (1980). Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2024). Sordera y pérdida de audición. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Ortiz, R., Ortega, V. y Santamaría-Cárdaba, N. (2023). Efemérides en la escuela. Análisis de celebraciones y festividades escolares desde la inclusión educativa. En Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva (pp.526-540). Octaedro
- Pérez, M., de la Fuente, B., Alonso, P., & Echeíta, G. (2019). Four Co-Enrollment Programs in Madrid: Differences and Similarities. *Co-Enrollment in Deaf Education*, 235-256.
- Pérez, M., Valmaseda, M., de la Fuente, B., Montero, I., y Mostaert, S. (2014).

Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(2), 85-97.

Piaget, J. e Inhelder, B. (2022). *Psicología del niño*. Morata.

Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, (1), 76-86.

Valle, F. L. (2024). *Diferencia entre la Lengua de Signos y el Sistema Bimodal*. GEU editorial.

Velasco, C., y Pérez, I. (2017). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93.