



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## “Signándole a la infancia”: una metodología inclusiva en educación infantil.

### Noemi Fariña

Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja.

noemi.farina@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5346-5405>

### Silvia Rumeu

Instituto de Enseñanza Secundaria María Rosa Alonso, Consejería de Educación,

Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

silviarumeu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3882-098X>

Recibido: 2 de septiembre de 2021 / Aceptado: 9 de febrero de 2022

### Resumen

El presente estudio muestra la validación de una metodología bilingüe lengua oral/lengua de signos española, propuesta en el programa formativo “Signándole a la infancia”, evaluando su implementación en aulas ordinarias del primer ciclo de educación infantil, teniendo como objetivo hacer inclusivas dichas aulas. Se evaluaron 28 participantes de dos aulas de educación infantil, con edades comprendidas entre los 20 y 36 meses. La intervención tuvo una duración de siete meses y la evaluación se sustentó sobre tres ejes fundamentales: el equipo educativo, la infancia y las familias de los participantes. Los instrumentos de evaluación se elaboraron *ad hoc*, mediante una rúbrica, un cuestionario para las familias y dos hojas de evaluación (inicial y final), adecuándose al tipo de metodología, la implantación y desarrollo de esta. Los resultados mostraron que el uso de los signos en el aula facilita la comunicación e interacción de la infancia, propiciando la resolución de conflictos y produciendo nuevos aprendizajes en torno al bilingüismo. Asimismo, se mostró una extrapolación del uso de los signos fuera de las aulas, en contextos familiares y ajenos al ámbito educativo. Estos hallazgos constatan la eficiencia metodológica y las posibilidades de multiplicación exponencial de realidades inclusivas.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Bilingüismo; Signos; Infancia; Metodología; Aula.

## [en] “Signing to childhood”: an inclusive methodology to early childhood education.

### Abstract

The present study shows the validation of the bilingual methodology -signed and spoken language- proposed in the training program “Signándole a la infancia” (Signing to Childhood), by evaluating its implementation in regular early childhood classrooms, with the objective of making them inclusive. Two preschool classrooms were assessed over the course of seven months: a total of 28 participants with ages ranging from 20 to 36 months old. The evaluation was founded on three central factors: the teaching team, the children and their families. The evaluation tools were created *ad hoc*, through a rubric, a questionnaire for families and two evaluation sheets (initial and final), so they could adapt to the methodology and its implementation and development. The results showed that the use of signs in the classroom facilitates children’s communication and interactions, which promotes conflict resolution and brings about new learnings fostered by the bilingual environment. They also show an extrapolation of the use of signs outside the classroom, in the family setting and in non-educational contexts. These findings prove the efficiency of the proposed methodology and its potential to exponentially multiply inclusive realities.

**Keywords:** Inclusive education; Bilingualism; Signs; Childhood; Methodology; Classroom.

### 1. Introducción

Hacer inclusivas las aulas ordinarias para acoger de manera integral a la infancia es el reto para plantear. El personal técnico en educación infantil es el primer profesional en la vida escolar de la infancia. Con el objetivo de impulsar la calidad en la Formación Profesional mediante la mejora permanente de los procesos, tanto de gestión del centro, como de la actividad docente, se hace necesario actualizar las competencias profesionales del profesorado. Es por ello por lo que, en 2017, se presentó el proyecto de innovación educativa “La promoción en la infancia: de los primeros signos del nido a la inclusión en el aula infantil” (Gobierno de Canarias, 2017). Una parte de este ambicioso proyecto consistía en desarrollar una propuesta formativa que, por un lado, mejorase la empleabilidad del alumnado de educación infantil y, por otro, incorporase la innovación en la calidad docente para su posterior traslado a la actividad profesional. Dicha propuesta formativa dio como resultado una propuesta metodológica denominada “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019), la cual consiste en una metodología bilingüe (lengua oral/lengua de signos española) que se desarrolla en aulas ordinarias del primer ciclo de educación infantil y cuyo objetivo es hacer inclusivas las aulas ordinarias, mediante una formación previa de lengua de signos por parte de los equipos educativos de cada centro de un total de 90 horas, repartidas en dos fases de 45 horas cada una.

El primer ciclo de educación infantil no es obligatorio en el sistema educativo español y, por eso, las evidencias científicas que encontramos en cuanto a la aplicación del bilingüismo en esta etapa son mínimas en general, e inexistentes en lo que se refiere al binomio lengua oral/lengua de signos en aulas ordinarias integradas por niños y niñas oyentes únicamente. De ahí la innovación de la propuesta “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019).

Se trata, por lo tanto, de que estos profesionales cuenten con la formación y con los recursos metodológicos y didácticos necesarios para convertir las aulas ordinarias de infantil en aulas inclusivas, siendo conscientes de las capacidades y limitaciones de cada infante.

### 2. Lengua de signos en la infancia: evidencias científicas

En cuanto al uso de la lengua de signos en la primera infancia, los resultados del estudio empírico de caso desarrollado por Goodwyn et al. (2010) proporcionan evidencias sólidas de que los gestos

simbólicos no obstaculizan el desarrollo verbal e incluso pueden facilitarlos. De manera simultánea, Barnes (2010) desarrolló una revisión sobre el uso de la lengua de signos con bebés oyentes y sordos, donde concluye una serie de evidencias. El primer lugar, según los resultados de esta revisión, el uso de los signos provoca una aceleración en el desarrollo del vocabulario y parece mejorar las puntuaciones en pruebas de inteligencia, aunque Barnes (2010) afirma que no hay evidencia suficiente para que exista una relación directa. Asimismo, los resultados de Acredolo y Goodwyn (2000, como se citó en Barnes, 2010) muestran que el uso de los signos por parte de los bebés estimula su desarrollo cerebral, fortaleciendo las conexiones neurológicas que facilitan la comunicación. Esto podría dar oportunidad a que niños y niñas con necesidades educativas especiales y dificultades en la expresión oral, tales como apraxia del habla, trastorno del espectro autista o síndrome de Down, puedan avanzar en el desarrollo de la comunicación a través de los signos, independientemente de su edad o desarrollo auditivo, disfrutando además de la lengua de signos como algo divertido y de fácil acceso.

Por otro lado, en lo que se refiere al bilingüismo lengua de signos/lengua oral, Capirci et al. (1998) afirma que éste ofrece ventajas particulares al alumnado oyente que aprende lengua de signos, al obtener mejoras en la atención, discriminación visual y memoria espacial. Por último, cabe resaltar que la defensa de la modalidad bilingüe se apoya, fundamentalmente, en los beneficios que reporta al desarrollo cognitivo de la infancia durante los primeros años de vida. De hecho, son varios los estudios que avalan un mejor desarrollo lingüístico en aquellos menores expuestos a dos o más lenguas, independientemente de cuáles sean (Gort, 2008; Hoff, 2005; Nicoladis, 2010; citados en Humphries et al., 2014).

Echeita (2004), refiriéndose a las personas con algún diagnóstico de discapacidad, afirma que:

Cuando el entorno social que les rodea se hace accesible, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. (p.32)

Mayberry (2002) garantiza que, proporcionarle a la infancia sorda un desarrollo de sus competencias en lengua de signos desde una edad temprana, asegura una adecuada habilidad lingüística en general. Por lo tanto, si creamos un ambiente donde el bilingüismo sea una constante entre la infancia oyente, los niños y niñas estarán preparados de manera natural para recibir a cualquier otro que presente un déficit auditivo y, con ello, dar oportunidad a la infancia sorda al uso de la lengua de signos de forma integradora, desarrollando su habilidad lingüística y fomentando una vida autodeterminada y con calidad.

En España, existe la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Esta constituye el marco legal que sustenta el derecho a la educación bilingüe, y tal y como se señala en el Título I, capítulo I, artículo 7:

Las administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, haya optado por esta lengua. (p. 43.255)

El Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias explicita en su preámbulo lo siguiente:

La educación inclusiva consiste en mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y las alumnas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar. Significa trasladar el foco de atención del alumnado al contexto, en el sentido de que no son tan determinantes las condiciones y las características del alumnado como la capacidad que tenga el centro educativo para acoger, valorar y responder a la diversidad de necesidades que estos plantean. (p.7806)

Es a raíz de esta perspectiva inclusiva, en donde los espacios y contextos educativos deben reeducar su mirada para universalizarse y que acojan cualquier realidad, que se propone la inclusión del programa formativo de innovación educativa “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019) en el curriculum del ciclo formativo de grado superior en Educación Infantil. Dicho informe resalta el objetivo de dar una formación específica sobre lengua de signos a los educadores, responsables de crear estos contextos de relación y aprendizaje para toda la infancia, y concluye con una apuesta por un cambio de paradigma pedagógico, asentado en el principio de promoción de la persona, en donde todos somos agentes de transformación de la realidad.

Sería un error pensar que introduciendo únicamente la lengua de signos en las escuelas resolveremos todos los problemas educativos de las niñas y niños sordos (García y Gutiérrez, 2012). Tal y como reveló el análisis de Muñoz et al. (2013), el principal recurso con el que cuentan las experiencias bilingües en el interior de las escuelas para contribuir a su desarrollo efectivo es la implicación y participación de toda la comunidad educativa, esto es el equipo directivo, profesorado, alumnos y padres, tanto sordos como oyentes. Asimismo, en relación a la participación de los padres en las experiencias bilingües en la infancia de sus hijos, Moreno (2011; como se citó en Fundación CNSE, 2011) afirma que «esto incentiva a los padres para que estén más tiempo con los hijos a edades más tempranas, que es cuando el contacto parece ser que es más importante para la emotividad y el desarrollo afectivo». Existe una evidente demanda formativa por parte de los profesionales educativos, así como interés por parte de las familias por acoger una realidad tan compleja, lo cual nos conduce a intervenir sobre la infancia completando así el triángulo de actuación, que es la escuela, la infancia y la familia.

Podemos concluir que la estimulación de la comunicación temprana en la infancia a través del bilingüismo lengua oral/lengua de signos, está repleta de connotaciones positivas y posibilita la sensibilización de la infancia hacia la diversidad. Además, existe una demanda social y el amparo legal de hacer inclusivas las aulas ordinarias para acoger de manera integral a la infancia. El programa formativo “Signándole a la Infancia” (Rumeu et al., 2019), fruto de un proyecto de innovación educativa, nace de la inquietud por cubrir estas necesidades, pero siempre respaldándose en las evidencias científicas. Es por ello por lo que se hacía necesario una validación de esta metodología bilingüe lengua oral/lengua de signos, la cual es el objetivo del presente estudio.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

En el estudio e intervención participaron 28 niños y niñas de entre 20 y 36 meses (datos de octubre de 2018 al comienzo de la intervención) asistentes de una escuela infantil que aplica el programa formativo de innovación educativa “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019). Los participantes estaban divididos en dos aulas, cada una con su respectiva educadora infantil. De la clase A participaron 5 niños y 7 niñas, y de la clase B, 8 niños y 8 niñas.

**Tabla 1.**

*Distribución de participantes por aula y género*

Aulas	Masculino	Femenino	Total por aulas
Clase A	5	7	12

<b>Clase B</b>	8	8	<b>16</b>
<b>Total por género</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>28</b>

Fuente: elaboración propia

De los 28 participantes, tres presentaban ciertos retrasos en el desarrollo. Si bien no existía un diagnóstico cerrado, en la clase 1 dos de los niños tenían un seguimiento clínico por rasgos de espectro autista, y en la clase 2 una de las niñas, operada del corazón tras su nacimiento, presentaba un cierto retraso en el desarrollo. Los tres asisten semanalmente a la llamada “Aula despertar”, un recurso de la escuela infantil donde a través de la psicomotricidad relacional se estimula a los niños y niñas con necesidades específicas. Dicha aula está dinamizada por una experta en psicomotricidad.

### 3.2. Instrumentos y materiales

Los instrumentos utilizados para la valoración de los resultados han sido elaborados *ad hoc*. Esto es así dado que no existen experiencias previas registradas con rúbricas o cuestionarios adaptados a edades tempranas, de manera que los instrumentos, de creación propia, han sido elaborados en base al objeto de intervención.

Estos constaron de una rúbrica de lenguaje y comunicación, con un total de diez ítems, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para las familias de los participantes, y dos hojas de evaluación que se pasaron al inicio y al término de la intervención respectivamente.

### 3.3. Procedimiento

Se intervino con los 28 participantes de la muestra dentro del contexto aula, con la implementación de un programa bilingüe lengua oral/lengua de signos en las rutinas y contextos de aprendizaje de las dos aulas de educación infantil (ver tabla 2) durante el periodo de tiempo comprendido entre los meses de octubre del 2018 y abril del 2019.

**Tabla 2.**

Contextos de aprendizaje del programa de intervención

<b>Rutinas</b>	<b>Tipo de aprendizaje</b>	<b>Actividades (espontáneas o estructuradas)</b>
<b>Asamblea</b>	Lenguaje natural y espontáneo	Canción de buenos días Qué día de la semana es hoy ¿Qué tiempo hace hoy? Juego del “Veo-veo” con signos Bautizo del nombre de cada uno en lengua de signos española
<b>Desayuno/ Almuerzo</b>	Lenguaje dirigido por objetos reales	Presentación del frutero ¿Qué comemos hoy?
<b>Cuentos</b>	Lenguaje dirigido por información visual	Cuentos de la colección “De la cuna a la luna” (Rubio y Villán, 2005a, 2005b, 2005c, 2014a, 2014b, 2014c, 2017, 2018, 2019) Cuentos de la colección “La Cereza” (Benegas y Cabol, 2015; Benegas y Lalalimola, 2015; Benegas y Comín, 2019; Benegas y Guijarro, 2019; Benegas y Vera, 2019) Cuento “El monstruo de colores” (Llenas, 2012) Cuento “Todos bostezan” (Bijsterbosch, 2015)

		Cuento “El pequeño conejo blanco” (Ballesteros y Villán, 2020)
<b>Canciones</b>	Lenguaje dirigido y repetitivo	Canciones infantiles de tradición oral como “Un barquito chiquitito”, “La arañita pequeñita”, “El cocherito leré”, “Al pasar la barca”, “Un elefante se balanceaba”, “La primavera”, “Invierno”, “Con mi burrito sabanero”, “Luna, lunera”, “Los siete días de la semana”, “Veo-veo”
<b>Conceptos sistemáticos según el centro de interés</b>	Lenguaje aprendido sistemáticamente	Centros de interés con los que se hayan introducido vocabulario: - Los medios de transporte - Frutas - Números - Días de la semana - Colores - Estaciones

Fuente: elaboración propia

Al inicio de la intervención se realizó una primera sesión en la que se completó una evaluación inicial por parte de las educadoras infantiles, con el fin de conocer la acogida que tendría la propuesta por parte de la infancia. Una vez finalizada la intervención se les pasó a las educadoras infantiles una rúbrica de comunicación y lenguaje, elaborada para cada participante, donde se recogen los criterios de evaluación, tanto a nivel expresivo como receptivo, y una hoja de evaluación final, donde se evalúa la efectividad y eficacia del programa metodológico. Asimismo, con el propósito de obtener unos resultados holísticos, se les pasó a las familias un cuestionario al finalizar la acción, en el cual se planteaban preguntas cerradas y abiertas acerca del uso, interés y aprendizaje de los signos por parte de los menores.

### 3.4. Diseño

En este estudio se plantea un diseño no experimental y de tipo descriptivo, de naturaleza cuantitativa, cuyos resultados provienen de los instrumentos elaborados, expuestos anteriormente.

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados del cuestionario de evaluación inicial

Se muestran los resultados producto de la evaluación inicial llevada a cabo por las educadoras infantiles responsables de las aulas de 2-3 años. Asimismo, la educadora infantil de la clase A, la cual es un aula mixta porque en ella se integran los más pequeños (a partir de 18 meses), destaca que la mayoría de los niños y niñas de su aula no reconocen la lengua de signos como aquella que utilizan las personas Sordas, algo común dada la corta edad de los participantes. Por el contrario, en la clase B, donde se integran los participantes de mayor edad, la educadora infantil del aula afirma que la mayoría de sus niños sí la reconocen como tal. En ambas aulas, el total de los participantes demuestra interés por la lengua de signos y ha disfrutado de la sesión inicial.

### 4.2. Resultados de la rúbrica de lenguaje y comunicación

En la figura 1 se recogen los resultados de la rúbrica de lenguaje y comunicación de los 28 participantes en el estudio empírico, que se pasó al final de la intervención (Rumeu et al., 2019). Los mismos están organizados en cuanto a expresión (participación, interés comunicativo, expresión de vocabulario, acompañamiento signado, expresión corporal) y comprensión (relación de significados, atención, identificación de vocabulario, interés, comprensión global), respectivamente. Como podemos ver en la figura 1, 22 participantes han integrado la totalidad de

los ítems, presentándose una leve diferencia de aleatoriedad más elevada en el proceso de la expresión frente al de la comprensión.

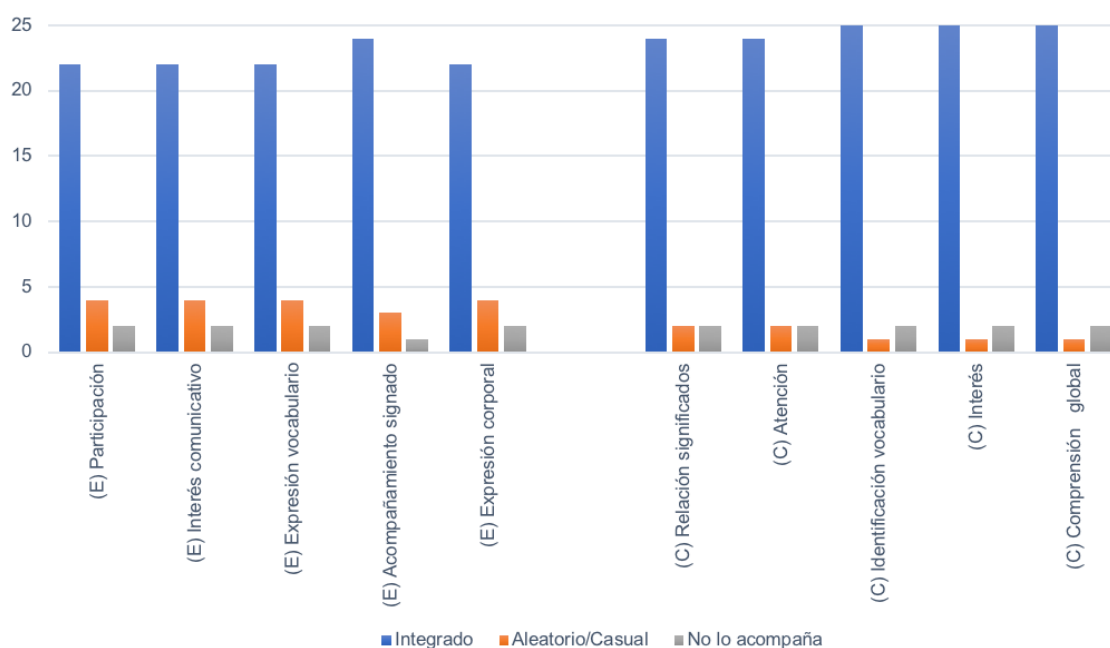


Figura 1. Resultados de la expresión y comprensión en lengua de signos española tras finalizar la intervención.

Dos participantes no acompañan los signos en ningún ámbito. Uno de ellos es uno de los dos niños que tiene un seguimiento clínico por rasgo de espectro autista. El otro niño que no acompaña los signos es el más pequeño de todos los participantes, quien se incorporó al aula de 2-3 años tres meses después de comenzar la intervención.

#### 4.3. Resultados del cuestionario a familias

Se recogen las respuestas de las familias de los participantes al cuestionario ante la propuesta de bilingüismo lengua oral/lengua de signos. Con los resultados mostrados podemos valorar en qué medida la aplicación de la propuesta en el contexto escolar trasciende más allá del aula y se extrapola a los diferentes contextos en los que la infancia participa.

En la figura 2 se muestra cómo más del 75% de las familias reconocen haber recibido información al inicio del curso respecto a la implementación del proyecto. El mismo porcentaje de familias señalan que sus hijos oyentes utilizan los signos aprendidos en el aula. Un 78% indica que el uso de signos se da en el contexto de su hogar y un 70% revela que también lo hace en otros contextos. Solo un 36% de las familias dialogan con sus hijos en torno a la realidad de las personas Sordas. El 82% de las familias ha despertado su interés por la lengua de signos a partir de la implementación del proyecto. Cabe destacar que el 100% de las familias se mostró a favor de continuar con la propuesta el próximo curso escolar.

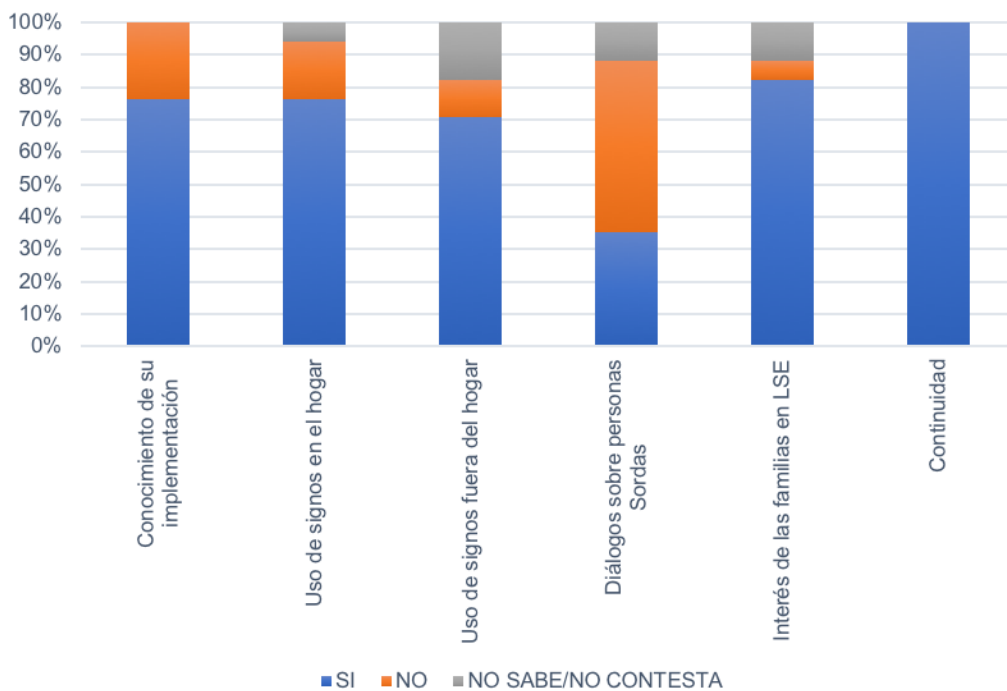


Figura 2. Respuestas de las familias ante las preguntas cerradas sobre la propuesta de bilingüismo

En cuanto a los centros de interés y uso de los signos fuera del aula, destacan con un 25% los colores frente a los demás. Resulta lógico, dado que este contenido es complementario a todos los demás, incluso al centro de interés de las emociones, pues en el aula se trabajan en relación uno con otros. Le siguen los animales y la naturaleza con un 19%, ambos centros de interés presentes todo el curso escolar a través del paso de las estaciones. A continuación, las emociones con un 16%, seguidas de los medios de transporte y las canciones, con un 14% para ambos centros de interés. El centro de interés con menos frecuencia de uso fuera del aula corresponde a la familia, con un 12%.

En relación con los recursos didácticos, canciones y cuentos que más impacto tienen fuera del aula según las familias, la canción “El monstruo de colores” (Llenas, 2012) es, con un 64%, la más cantada entre los participantes. El cuento “Luna” (Rubio y Villán, 2017), con un 40%, es el más solicitado en casa, pudiendo darse este resultado debido a que este cuento forma parte del repertorio de narradores orales dirigidos a esta edad y es uno de los más vendidos de la colección editorial.

Por último, en cuanto a los resultados del cuestionario a las familias, los contextos externos al aula en donde los participantes utilizan los signos son muy diversos (ver figura 3), lo cual indica positivamente una alta generalización de su uso. Con un 23%, el supermercado es el contexto en el que más utilizan los signos. Esto se debe a la gran variedad de atributos presentes y relacionados con los contenidos practicados en el aula. El parque, con un 19%, ocupa la segunda posición, seguido del coche y de la casa de los abuelos/tíos, con un 15%, así como los paseos por la calle, con un 12% de uso respecto al total. En estos cuatro contextos se repiten rutinas cotidianas, se cuentan cuentos y se cantan canciones en los ambientes cerrados especialmente (coche y casa) y son momentos de elevada interacción también en espacios abiertos (parque y paseos por la calle). La playa y la iglesia, con un 4% de uso en ambos contextos, son donde menos utilizan los signos.



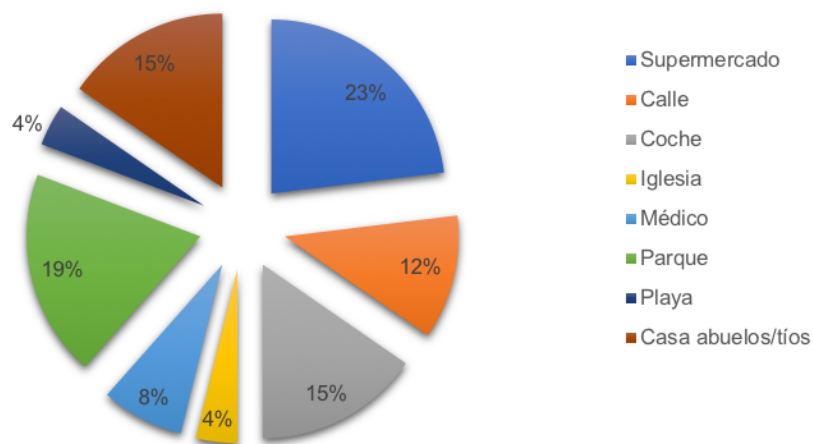


Figura 3. Contextos externos al aula donde se utilizan los signos aprendidos

#### 4.4. Resultados del cuestionario de evaluación final

Tras el vaciado del cuestionario de evaluación final, cuyos resultados son de carácter cualitativo, ambas educadoras refieren positivamente que los contenidos en lengua de signos española trabajados en el aula facilitan la comunicación e interacción de los niños y niñas. Añaden en observaciones que, incluso, muchos de ellos interiorizan y expresan antes un contenido en lengua de signos que en lengua oral. Tanto es así que en una de las aulas el uso de la lengua de signos ha facilitado la resolución de algunos conflictos.

El interés de la infancia mostrado por las actividades signadas ha sido muy elevado en ambas aulas. Con una participación equilibrada y con peticiones reiteradas por profundizar en algunas actividades signadas, ambas educadoras refieren haberse producido nuevos aprendizajes en torno al bilingüismo.

Durante los aprendizajes, los niños y niñas se muestran contentos y motivados, por ello, una de las educadoras opina que los recursos para la implementación de la lengua de signos en el aula se podrían ampliar aún más, de cara al próximo curso escolar.

Tanto las educadoras de las aulas, como el equipo educativo del centro al completo manifiestan su compromiso por continuar con la propuesta, a la vista de los resultados tan positivos que han experimentado este año, y a pesar de que, en una de las aulas, apenas una minoría de las familias han mostrado interés por la misma.

Por último, a las educadoras les consta que la infancia utiliza los signos aprendidos fuera del contexto escolar en la medida en que, en numerosas ocasiones, las familias preguntan dudas de signos que hacen sus hijos con ellos, en la entrada y a la salida de la escuela infantil, cuyo significado desconocen.

### 5. Discusión y conclusión

A continuación, se presentan las repercusiones de los resultados precedidas por las conclusiones de los mismos, estructuradas en base a los tres ejes sobre los que se sustentó la propuesta: equipo educativo, infancia y familias.

#### 5.1. Equipo educativo

Los educadores infantiles son los primeros profesionales en la vida escolar de la infancia, abarcando las edades comprendidas entre los cero y tres años (primer ciclo de educación infantil).

Dada su no obligatoriedad en el sistema educativo español, son mínimas las evidencias científicas que encontramos en cuanto a la aplicación del bilingüismo lengua oral/lengua de signos en estas aulas. Es por ello por lo que se hacen necesarios trabajos en este ámbito de estudio, no únicamente por su escasez, sino por la relevancia que supone la estimulación de la comunicación temprana en la infancia y las posibilidades de sensibilización hacia la creación de aulas ordinarias inclusivas. En este contexto, se formó a las educadoras infantiles responsables de las aulas de 2-3 años que participarían en el estudio, y se les ofrecieron variedad de recursos para poder implementar la metodología, cuya eficiencia valoramos a continuación:

De los resultados obtenidos en esta área, las educadoras constatan la eficiencia metodológica, dado que ha facilitado la comunicación e interacción entre la infancia, precediendo en muchas ocasiones el signo a la palabra. Asimismo, ha propiciado la resolución de algunos conflictos en el aula y ha favorecido nuevos aprendizajes; todo ello en un ambiente de entusiasmo, por lo que se concluye su validez desde el punto de vista profesional.

Dicho esto, cabría preguntarse la repercusión que supondría que todas las educadoras infantiles implementaran esta metodología en sus aulas. Se convertirían en agentes de transformación social de la realidad y estaríamos apostando radicalmente por la inclusión en aulas ordinarias de una gran diversidad de niños y niñas, tal y como apuntó Barnes (2010):

La infancia con necesidades educativas especiales tales como apraxia del habla, autismo o síndrome de Down que tiene dificultades en el habla, avanza en el desarrollo de la comunicación a través de los signos, dado que supone un atractivo para estos aprendices visuales, y también para aquellos que independientemente de su edad o desarrollo auditivo disfrutan de la lengua de signos como algo divertido y de fácil acceso. (p.27)

Asimismo, Fernández y Bao (2021), en su estudio sobre la educación inclusiva y bilingüe de los alumnos sordos, concluyeron que la inclusión de este alumnado está estrechamente relacionada con la cuestión lingüística, pero además destacan la relevancia de la formación del profesorado en lengua de signos o los programas de sensibilización hacia la comunidad sorda, siendo estos indicadores necesarios para la inclusión del alumnado sordo.

Por lo tanto, si implementamos esta propuesta metodológica estaríamos, además, multiplicando exponencialmente las realidades inclusivas en las que “la discapacidad se diluye y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad” (Echeita, 2004).

No obstante, cabría reseñar que, en lo que refiere a la formación de los profesionales educativos, si bien es cierto que previamente a este estudio recibieron una formación básica de cincuenta horas para poder implementar la metodología y un seguimiento en la aplicación de los recursos didácticos creados *ad hoc* para ello, se hace insuficiente si lo que se pretende en el futuro es universalizar esta propuesta.

## 5.2. Infancia

Teniendo en cuenta que la falta de respuesta a la necesidad de unas aulas ordinarias inclusivas en educación infantil ha sido la base de este proyecto se puede concluir que la infancia es la protagonista de este trabajo.

Los resultados de la rúbrica sobre lenguaje y comunicación concluyeron varias evidencias. En primer lugar, la amplia integración por parte de los participantes de los componentes expresivos y comprensivos de la lengua de signos, adaptados a su edad. En segundo lugar, la reducción de la frustración comunicativa ante el recurso expresivo de los signos. En último lugar, el éxito del componente lúdico que repercutió, no solamente en el disfrute de los participantes y las constantes

peticiones de repetición de las actividades, sino en la extrapolación de los signos a los contextos ajenos al aula.

Por lo tanto, si desde bebés, antes de que su motricidad bucofonatoria les permita articular sus primeras palabras, enseñamos a la infancia los signos más básicos, independientemente de sus limitaciones auditivas o verbales, estaremos contribuyendo a la mejora de interacciones comunicativas satisfactorias, disminuyendo así en diversas ocasiones episodios de frustración debidos a la falta de comunicación y petición de necesidades básicas. Si, además, sistematizamos su aprendizaje posteriormente una vez se incorporen a las aulas a través de la metodología propuesta, se estarían multiplicando las experiencias inclusivas desde la infancia, lo cual repercutirá en una juventud sensibilizada con la diversidad.

Asimismo, el desarrollo de la comunicación por parte de los niños fomenta la metacognición y la creación de un entorno educativo que promueve espacios de reflexión, donde los niños pueden adquirir el hábito de pensar acerca de lo que hacen y así construir aprendizajes significativos (Portilho, 2012).

### **5.3. Familias**

Siendo la familia la primera y más importante figura de apego de la infancia, cabe señalar aquí que el uso de los signos favorece la comunicación entre ambos, fortaleciendo así el vínculo afectivo. Al igual que ocurría en el aula, también en el hogar en numerosas ocasiones, el signo precede a la palabra, aunque sólo sea porque la lengua visogestual les resulta más tempranamente accesible que la lengua oral.

En este sentido, los resultados recogidos a través de los cuestionarios a las familias nos permiten concluir que los aprendizajes en lengua de signos trascienden al contexto del aula de manera contundente. No hay niño o niña que no utilice los signos fuera del mismo, y no solo eso. La diversidad de ambientes en los que son utilizados nos da una idea de la repercusión y lo globales que son estos aprendizajes.

Durante el periodo que duró el estudio, se les ofreció a las familias una sesión de aprendizaje de signos a través de los cuentos y las canciones practicadas en el aula con una regularidad mensual, con el fin de facilitar un acompañamiento de las mismas durante el proceso de aprendizaje de sus hijos. La asistencia a las dichas sesiones de aprendizaje por parte de las familias fue mínima. Por lo tanto, resulta evidente que la comunicación con la familia, en términos generales, debe mejorarse explorando nuevas vías que faciliten su implicación en la propuesta.

A pesar de esto, todas las familias que participaron en el estudio, sin excepción, mostraron su deseo por que continúe la propuesta durante el próximo curso escolar, lo cual nos permite validarla también desde esta perspectiva.

Con todo ello, si además tenemos en cuenta lo que supone para la sociedad que las familias aumenten su sensibilidad hacia la diversidad, sumándose así a los equipos educativos como agentes de transformación social, estaríamos hablando de un tejido social que supera con creces al ámbito educativo.

El objetivo principal de este estudio era evaluar la eficiencia de la metodología propuesta en el programa formativo “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019), una metodología bilingüe lengua oral/lengua de signos española que se desarrolla en aulas ordinarias del primer ciclo de educación infantil. Esta metodología se ha implementado a través de la planificación de los contextos de aprendizaje en los que se estructuran las rutinas infantiles (asamblea, desayuno, conceptos sistemáticos en función de los centros de interés que se trabajen, cuentos, canciones y almuerzo) y ha tenido en cuenta los tipos de aprendizaje en función del desarrollo madurativo de la infancia.

Tal y como Muñoz et al. (2013) reveló, el principal recurso con el que cuentan las experiencias bilingües en el interior de las escuelas para contribuir a su desarrollo efectivo es la implicación y participación de toda la comunidad educativa, algo que se ha dado y se ha podido demostrar en

los resultados de esta intervención. Con ello, podemos concluir que, tras el análisis de los resultados expuestos en base a los tres ejes que sustentaban esta intervención, la propuesta metodológica ha sido ampliamente validada.

## Referencias

- Acosta, V. M. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumno con sordera*. Ed. Masson.
- Ballesteros, X. y Villán, O. (2020). *El pequeño conejo blanco*. Kalandraka Editorial.
- Barnes, S.K. (2010). Sign language with babies: What difference does it make? *Dimensions of early childhood*, 38 (1), 21-30. <https://bit.ly/3e0QE18>
- Benegas, M. y Cabol, M. (2015). *Ñam-ñam*. Combel Editorial.
- Benegas, M. y Lalalimola. (2015). *¿Le pondremos un bigote?* Combel Editorial.
- Benegas, M. y Comín, M. (2019). *Cari-caricias*. Combel Editorial.
- Benegas, M. y Guijarro, M.R. (2019). *Tras-tras*. Combel Editorial.
- Benegas, M. y Vera, L. (2019). *Las arañitas de la risa*. Combel Editorial.
- Bijsterbosch, A. (2015). *Todos bostezan*. Combel Editorial.
- Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., y Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(2), 135-142. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014343>
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*. 6 de marzo de 2018, núm. 46, pp. 7805-7820.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42. <https://bit.ly/2MFz1w9>
- Fernández, A.M. y Bao, M.C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46-61. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i27.2819>
- Fundación CNSE. (2011). *Entiéndelo antes de hablar*. Ed. Fundación CNSE.
- García, M.C. y Gutiérrez, R. (2012). Uso de la Lengua de Signos Española en la educación del alumnado sordo. *Etic@net: Revista científica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 231-258. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i2.12018>
- Gobierno de Canarias. (2017). *Convocatorias de proyectos/talleres de innovación para el curso 2017/18*.
- Goodwyn, S., Acredolo, L. y Brown, C. (2000). Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development. *Journal of Nonverbal Behavior*. (24), 81-103. <https://doi.org/10.1023/A:1006653828895>
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C. Y Smith, S. (2014). Bilingualism: a pearl to overcome certain perils of cochlear implants. *Journal of medical speech-language pathology*, 21(2), 107. <https://bit.ly/307LCvg>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251-43259.
- Llenas, A. (2017). *El monstruo de los colores*. Editorial Flamboyant.
- Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of neuropsychology*, 8 (Part II), 71-107. <https://bit.ly/3Pfo0wK>

- Muñoz, I.M., Álvarez-Dardet Díaz, C., Ruiz, M.T., Ferreiro, E. y Aroca, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, 403-428. <https://bit.ly/310KIEs>
- Portilho, E.M.L. (2012). Educación infantil: Una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 21-29. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.957>
- Rubio, A. y Villán, O. (2005). *Cinco*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2005). *Cocodrilo*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2005). *Miau*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2005). *Pajarita de papel*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2014). *Árbol*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2014). *Violín*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2014). *Zapato*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2017). *Luna*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2018). *Veo-Veo*. Kalandraka Editorial.
- Rubio, A. y Villán, O. (2019). *Limón*. Kalandraka Editorial.
- Rumeu, S., Martínez, R., Afonso, M., González, B. y Sánchez, I. (2019). *Informe técnico sobre la propuesta de inclusión del programa formativo de innovación educativa “Signándole a la Infancia” en el curriculum del CFGS Educación Infantil*. Material no publicado. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. España. <https://bit.ly/3vhQvAi>

### Financiación

Esta investigación recibió el apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (España), respaldando durante tres cursos escolares consecutivos (2017-2020) el programa formativo de innovación educativa “Signándole a la infancia” (Rumeu et al., 2019) dentro del proyecto ENLAZA “La promoción en la infancia: de los primeros signos del nido a la inclusión en el aula infantil”.

### Contribución de autores

<b>% Contribución</b>	<b>Apellidos</b>	<b>Nombre</b>	<b>Contribución en el manuscrito</b>
50 %	Fariña Díaz	Noemi	Planificación, diseño, elaboración del manuscrito. Análisis de la información. Coordinación técnica de la obra.
50 %	Rumeu Navarro	Silvia	Planificación, diseño, elaboración del manuscrito. Validación y recolección de los datos. Análisis de la información.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons