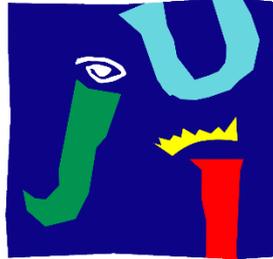


TRABAJO FINAL DE MÁSTER



UNIVERSITAT  
JAUME·I

**Disney para *todos*: el texto descriptivo  
a través de un proyecto de audiodescripción**

Máster en Profesor/a de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas

Curso 2021-2022

**Autora:** Vanessa Gumier García

**Tutor:** Francisco Javier Vellón Lahoz

**Especialidad:** Lengua Castellana y Literatura

**Modalidad:** Mejora educativa

## **Resumen**

Este trabajo describe una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura cuyo principal objetivo es mejorar la competencia comunicativa de alumnos de 3.º de la ESO. La unidad se articula en torno a un proyecto de audiodescripción que permite a los alumnos trabajar simultáneamente el texto descriptivo escrito y el texto descriptivo oral.

Se trata de un proyecto de mejora educativa que se ha implementado en el instituto IES Jaume I de Burriana durante el curso académico 2021-2022 y que toma como base la teoría constructivista del aprendizaje y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque comunicativo con el objetivo de que los conocimientos adquiridos por los alumnos durante la implementación sean más significativos y fácilmente transferibles.

**Palabras clave:** didáctica de la Lengua, texto descriptivo, constructivismo, Aprendizaje Basado en Proyectos, enfoque comunicativo, audiodescripción para personas ciegas.

## **Abstract**

This work describes a Spanish Language and Literature teaching unit whose main aim is improving third-year Compulsory Secondary Education students' communicative competence. The unit is structured around an audio description project, which allows students to simultaneously dig into written and spoken descriptive text.

It is an improved education project implemented at IES Jaume I secondary school in Burriana in the academic year 2021-2022. The project is based on the constructivist learning theory and active methodologies such as Project-Based Learning and the communicative approach so as to make knowledge acquired by students during the implementation more significant and easily transferable.

**Keywords:** language pedagogy, descriptive text, constructivism, Project-Based Learning, communicative approach, audio description for the blind.

## Índice de contenido

1.	Introducción .....	5
2.	Marco teórico .....	6
2.1.	El constructivismo.....	6
2.2.	La interdisciplinariedad: el Aprendizaje Basado en Proyectos .....	7
2.3.	El enfoque comunicativo .....	12
2.4.	La audiodescripción en la enseñanza de Lengua .....	14
3.	Contexto.....	20
3.1.	Centro.....	20
3.2.	Grupo.....	21
3.3.	Asignatura.....	23
4.	Propuesta didáctica: Disney para <i>todos</i> .....	24
4.1.	Presentación.....	24
4.2.	Concreción curricular .....	25
4.3.	Objetivos.....	29
4.4.	Contenidos .....	30
4.5.	Competencias.....	33
4.6.	Metodología.....	34
4.7.	Temporalización.....	34
4.8.	Evaluación .....	35
5.	Programación de las actividades.....	41
5.1.	Actividad 1: Producción inicial.....	42
5.2.	Actividad 2: Actividad de inmersión .....	43
5.3.	Actividad 3: Análisis de una AD.....	45
5.4.	Actividad 4: Práctica de la AD.....	47
5.5.	Actividad 5: Confección del guion .....	48
5.6.	Actividad 6: Locución .....	51
5.7.	Actividad 7: Evaluación.....	52
6.	Conclusiones .....	55
6.1.	Resultados obtenidos y valoraciones .....	55
6.2.	Propuestas de mejora .....	57
7.	Referencias bibliográficas y fílmicas.....	59
7.1.	Bibliografía.....	59

7.2. Filmografía .....	61
Anexo 1. Ficha de la producción inicial.....	62
Anexo 2. Muestras de producciones iniciales.....	63
Anexo 3. Ficha de la actividad de inmersión.....	65
Anexo 4. Cuaderno de trabajo .....	66
Anexo 5. Solucionario del cuaderno de trabajo .....	74
Anexo 6. Contenidos específicos trabajados en el cuaderno de trabajo .....	75
Anexo 7. Presentación de Power Point «El texto descriptivo en la AD» .....	77
Anexo 8. Fichas de investigación .....	96
Anexo 9. Guiones de la profesora.....	102
Anexo 10. Guiones de los alumnos.....	119
Anexo 11. Producto final .....	133
Anexo 12. Notas de la UD .....	134

## **1. Introducción**

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) desarrolla una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura que permitió a los alumnos de 3.º de la ESO A del IES Jaime I de Burriana trabajar el texto descriptivo, tanto en su vertiente escrita como en su vertiente oral, a través de un proyecto de audiodescripción para personas con discapacidad visual. El proyecto consistió, concretamente, en audiodescribir 6 cortometrajes animados de Disney.

Tras el período de observación del grupo de 3.º de la ESO A durante el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en enero de 2022, se llegó a la conclusión de que los alumnos no habían desarrollado debidamente la competencia comunicativa, dado que tanto la comprensión como la producción de textos suponía un enorme reto para ellos. Se detectaron, específicamente, dificultades para producir textos descriptivos, ligadas principalmente a una evidente pobreza léxica y a la falta de sistematización de los recursos gramaticales propios de dicha tipología textual. Es por este motivo por el que la unidad adoptó un enfoque comunicativo y tomó como unidad de comunicación la audiodescripción para personas ciegas, un texto esencialmente descriptivo.

Durante este mismo período, se detectó cierto desfase en las metodologías empleadas para impartir los contenidos de Lengua, ya que predominaba la clase magistral y no se permitía a los alumnos trabajar en grupo. Además, los conocimientos solían evaluarse casi exclusivamente a través de exámenes. Todas estas cuestiones impactaban negativamente en la motivación de los alumnos. Por ello, la unidad se planteó en forma de proyecto. El Aprendizaje Basado en Proyectos permitía, principalmente, situar a los alumnos en el centro del aprendizaje, de conformidad con la teoría constructivista del aprendizaje, e impulsar su motivación.

Por otra parte, la unidad también encuentra su origen en la formación académica y trayectoria profesional de la autora, graduada en Traducción e Interpretación y con dos años de experiencia como traductora audiovisual autónoma. El interés por la accesibilidad audiovisual en particular nace de los años que pasó como becaria en el grupo TRAMA (Traducción para los Medios Audiovisuales y Accesibilidad), durante los cuales pudo participar en proyectos como ITACA (Inclusión social, Traducción Audiovisual y Comunicación Audiovisual), que perseguía mejorar la accesibilidad de las obras

audiovisuales para personas con ceguera y sordera. Es por esta razón por la que el texto descriptivo que articula la unidad es la audiodescripción, una modalidad de traducción audiovisual que sirve para hacer accesibles los productos audiovisuales a personas con discapacidad visual. Esta temática, además, permitía desarrollar la competencia social y cívica de los alumnos, tan esencial para vivir en sociedad como el resto de competencias.

Por lo que respecta a la estructura del trabajo, este TFM se divide en siete apartados.

El primero es este, el de la introducción, en el que se introduce la propuesta, se indican las metodologías empleadas y se describe la estructura del trabajo.

El segundo se corresponde con el marco teórico, que se compone, a su vez, de cuatro capítulos: el constructivismo, la interdisciplinariedad y el Aprendizaje Basado en Proyectos, el enfoque comunicativo y la audiodescripción en la enseñanza de Lengua.

El tercer apartado establece el contexto en el que se ha desarrollado la unidad, prestando especial atención al centro en el que se ha implementado la propuesta, a las características del grupo con el que se ha trabajado y a la asignatura en la que se ha enmarcado la unidad.

Los dos apartados siguientes, el cuarto y el quinto, se han dedicado al desarrollo de la propuesta. En el cuarto apartado, se ha descrito la propuesta de forma más general: se ha presentado la unidad, se ha enmarcado en el currículo y se han establecido sus objetivos, sus contenidos, las competencias implicadas, la metodología empleada, su temporalización y su evaluación. El quinto apartado, por su parte, se ha reservado para la programación de las actividades. En él, se han descrito en detalle las siete actividades que han conformado la unidad.

En el sexto apartado, se han plasmado las conclusiones del trabajo: se han descrito los resultados obtenidos y se han expuesto propuestas de mejora.

Por último, el séptimo apartado recoge las referencias tanto bibliográficas como fílmicas de este TFM.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El constructivismo**

El constructivismo es una teoría psicológica del siglo XX sobre cómo aprenden las personas, impulsada por el psicólogo suizo Jean Piaget, el psicólogo ruso Lev Vygotsky

y el psicólogo británico Frederic Bartlett, que defiende que para adquirir conocimientos nuevos nos apoyamos sobre nuestros conocimientos previos, y que dichos conocimientos previos determinan la manera en la que integramos los conocimientos nuevos (Ruiz, 2020: 49-56).

Partiendo de esta teoría, dado que para aprender necesitamos crear una conexión entre el conocimiento nuevo y alguno o algunos de nuestros conocimientos previos, puede afirmarse que, cada vez que incorporamos un conocimiento nuevo sobre un tema específico, se crea una nueva oportunidad para engarzar más conocimiento relacionado con el mismo tema. Del mismo modo, cuantas más conexiones con conocimientos previos creamos al adquirir un conocimiento nuevo, más sólido se vuelve el aprendizaje y más fácil resulta evocarlo posteriormente, puesto que pueden activarlo más contextos diferentes.

Lo arriba expuesto tiene dos implicaciones claras en el ámbito educativo. Por un lado, resulta primordial evaluar los conocimientos con los que los alumnos llegan a clase para poder así crear engarces e impulsar su aprendizaje. Por otro lado, se vuelve crucial emplear metodologías activas que permitan que los aprendizajes de los alumnos sean significativos, de forma que puedan convertirse en puentes hacia nuevos conocimientos en un futuro.

Ambas implicaciones se han tenido en cuenta al desarrollar la unidad presentada en este TFM. Por un lado, se han evaluado los conocimientos previos de los alumnos a través de una prueba diagnóstica. Por otro lado, se han empleado metodologías activas.

Respecto al segundo punto, la teoría constructivista del aprendizaje está latente en el contenido de la LOMCE (2015), precisamente, a través de las metodologías educativas por las que apuesta. Se trata de metodologías activas que se basan en la naturaleza constructivista del aprendizaje. Dos de esas metodologías, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque comunicativo, son la seña de identidad de la unidad didáctica descrita en este TFM y, por ello, se desarrollan a continuación.

## **2.2. La interdisciplinariedad: el Aprendizaje Basado en Proyectos**

La palabra *interdisciplinariedad*, entendida como «una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas» (Van der Linde, 2007: 10) es una constante en la LOMCE (2015: 5), que ya en su preámbulo establece lo siguiente:

Las metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinarios, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y, en términos generales, cualquier otra metodología propia de una educación inclusiva y orientada al aprendizaje por competencias, contribuirán a una mayor motivación del alumnado, a un mayor grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de la correspondiente etapa por parte de este, y consecuentemente, a una mejora de sus resultados.

A continuación, se procederá a describir con más detalle una de las metodologías educativas que cumple con las características expuestas por el currículo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (de ahora en adelante ABP), ya que ha sido la metodología empleada durante la implementación de la unidad desarrollada en el presente trabajo y la que la ha dotado de un carácter *interdisciplinar*.

Este enfoque educativo encuentra su base teórica en el constructivismo, pero la primera publicación sobre aprendizaje por proyectos se atribuye al docente de universidad y pedagogo americano William Kilpatrick. Así pues, aunque el trabajo por proyectos no era entonces nada nuevo, Kilpatrick fue el primero en plasmar la idea por escrito en *The Project Method* en 1918.

Centrándonos, por lo tanto, en el concepto de ABP, Kilpatrick (1918) defendía que era crucial enseñar a los alumnos desde la acción y la ética para que pudieran después vivir en sociedad como agentes activos y críticos, es decir, que era esencial que la educación fuera una representación de la vida misma, de la vida democrática. Por ello, proponía organizar la educación en torno a *proyectos* que pudieran llevar a cabo los alumnos con la guía del profesor y que crearan en ellos un propósito. A poder ser, dichos proyectos también debían estar comprometidos socialmente. Un buen propósito, en contraposición con la coerción propia de la educación tradicional, y el compromiso social derivarían en aprendizajes más significativos.

Jones et al (1997: 6) nos ofrecen una definición más clara y actualizada del término, ampliamente utilizada por los teóricos del ABP. Según estas autoras, el ABP podría definirse como:

Un conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de

manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás.

Los alumnos deben completar el proyecto por grupos en un tiempo fijado y, para ello, deben recuperar conocimientos adquiridos en una o más asignaturas. Se trata, por lo tanto, de proyectos *interdisciplinares*.

Actualmente, el ABP cobra más sentido que nunca en el ámbito educativo, ya que, como indica Vergara (2015: 18), vivimos en una sociedad conectada en la que los estudiantes tienen la oportunidad de *aprender* constantemente y en la que, por lo tanto, el docente deja de ser el único transmisor de información y es el alumno quien debe regular su propio aprendizaje.

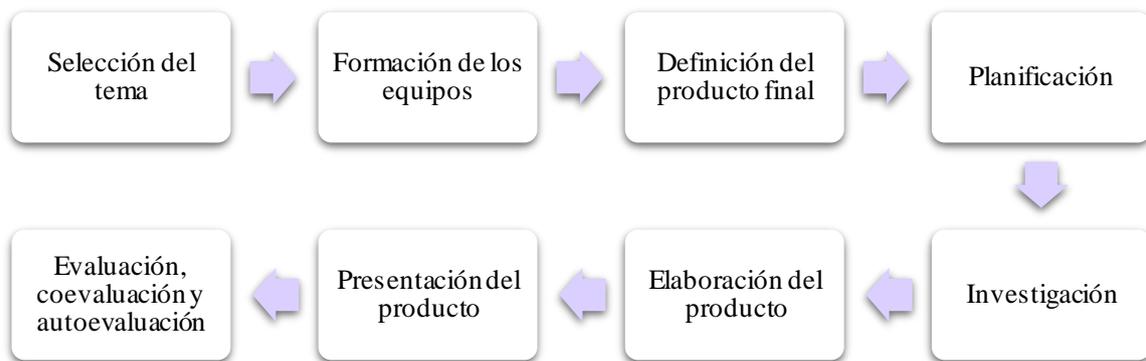
Ahora bien, para implementar lo arriba expuesto en un aula, el docente debe contar con una serie de recursos y estructurar el proyecto en fases bien definidas.

Por lo que respecta al primer punto, siguiendo con las aportaciones de autores más actuales, según Trujillo (2015: 49), se necesitan tres tipos de recursos para implementar el ABP en un aula:

- 1. Recursos de aprendizaje.** Entre ellos, se incluyen tanto la información que pueda llevar a los alumnos a adquirir conocimientos como el propio docente, que hace de guía durante el proceso.
- 2. Recursos metodológicos.** Se trata de todos los conocimientos ligados a la metodología del ABP, que son imprescindibles para su correcta implementación.
- 3. Recursos TIC.** Las herramientas tecnológicas resultan necesarias para que los alumnos puedan gestionar su aprendizaje y buscar información por sí mismos. Asimismo, siendo el objetivo principal de los proyectos imitar la vida real, actualmente, no podría concebirse un proyecto sin el uso de las TIC.

En el apartado 5, se profundizará, específicamente, en los recursos de aprendizaje y recursos TIC empleados durante el desarrollo de las actividades que han conformado la unidad.

En cuanto al segundo punto, según Aula Planeta (2015a) y Trujillo (2015: 51-71), todo proyecto debe pasar por diez fases. Para este trabajo, dichas fases se han reducido a ocho, atendiendo a las necesidades del proyecto aquí desarrollado:



*Tabla 1. Fases de un proyecto (basado en Aula Planeta, 2015 a; Trujillo, 2015: 51-71)*

Por lo que respecta a la primera fase, el tema debe ajustarse a la realidad de los alumnos para motivarlos a aprender y debe permitir trabajar elementos del currículo (objetivos, contenidos y competencias) que se correspondan con el curso en el que se lleve a cabo el proyecto.

Durante la segunda fase, deben formarse grupos heterogéneos y deben asignarse roles. El aprendizaje cooperativo, por lo tanto, también es clave en un proyecto y promueve tanto el aprendizaje como el desarrollo de competencias básicas, como la social y ciudadana, la de aprender a aprender y la de comunicación lingüística.

En la tercera fase, debe establecerse el producto final en concordancia con las competencias que se quieran trabajar. Se recomienda mostrar a los alumnos las rúbricas con las que se les evaluará para que sepan en todo momento qué se espera de ellos.

En la cuarta fase, tanto los alumnos como el docente establecen un plan de trabajo para completar el proyecto.

La quinta fase se dedica a la investigación y a la búsqueda de información sobre el tema propuesto. Es recomendable que en esta fase los alumnos también tomen la voz.

Durante la sexta fase, los alumnos aplican lo aprendido en la fase anterior elaborando el producto final.

En la séptima fase, los estudiantes muestran su trabajo a sus compañeros.

La última fase se corresponde con la evaluación. Dado que el ABP presta atención al proceso de aprendizaje, la evaluación debe ser continua: no solo debe evaluarse el

producto final, sino también el proceso (los roles de los alumnos, el trabajo en grupo, etc.). Además, es recomendable que no solo el docente evalúe el trabajo, sino que los alumnos también se coevalúen y autoevalúen, ya que impulsará su aprendizaje. Pueden emplearse distintos instrumentos de evaluación, como la rúbrica o la observación directa, entre otros.

Así pues, siguiendo con lo expuesto en Aula Planeta (2015b), dadas sus características, el ABP presenta una serie de ventajas frente a otras metodologías más tradicionales.

- 1. Motiva a los estudiantes a aprender.** Esto se debe en gran medida a que el proyecto tiene una base real y a que, por lo tanto, el aprendizaje está contextualizado.
- 2. Desarrolla su autonomía.** Los alumnos se vuelven autónomos porque son ellos quienes aprenden *haciendo* guiados por el docente.
- 3. Fomenta su espíritu crítico.** Los estudiantes evalúan su trabajo y el de sus compañeros, y aprenden así a ser críticos con el trabajo realizado.
- 4. Refuerza sus capacidades sociales.** Los alumnos colaboran con sus compañeros durante todo el proceso, lo que les permite mejorar sus habilidades sociales.
- 5. Impulsa su alfabetización mediática e informacional.** Los alumnos buscan y contrastan información, es decir, aprenden a aprender.
- 6. Promueve su creatividad.** Su creatividad se ve impulsada especialmente a través de la elaboración del producto final.
- 7. Atiende a la diversidad.** En un proyecto, los alumnos pueden mostrar distintas facetas y, además, se ayudan entre ellos durante el trabajo en grupo.

Tampoco cabe olvidar, como señalan Travieso y Ortiz (2018: 132), que la naturaleza interdisciplinar del ABP propicia que los alumnos *construyan* sus conocimientos de forma integrada, haciéndolos así más transferibles, en consonancia con lo indicado en el apartado 2.1.

En la unidad desarrollada en este TFM, se trabaja una tipología textual, la descriptiva, a través de un proyecto de audiodescripción, por lo que, durante el desarrollo de la propuesta, se verán reflejados todos los puntos aquí descritos.

### 2.3. El enfoque comunicativo

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, como apunta el currículo de Lengua Castellana y Literatura (LOMCE, 2015: 728), la importancia de la competencia comunicativa en la vida en sociedad es la que hace necesaria la existencia de asignaturas dedicadas íntegramente al estudio de la lengua, como es el caso de la de Lengua Castellana y Literatura:

La inclusión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria responde a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Así, por una parte, debe aportar herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida académica, familiar, social y profesional y, por otra, debe servir para el afianzamiento de la competencia comunicativa necesaria en todos los ámbitos de la vida adulta.

Con el objetivo de desarrollar las distintas vertientes de la competencia comunicativa en el alumnado, el contenido de la asignatura se organiza en cuatro bloques: «Comunicación oral: escuchar y hablar», «Comunicación escrita: leer y escribir», «Conocimiento de la lengua» y «Educación literaria». Ahora bien, tomando como base la teoría constructivista del aprendizaje presentada en el apartado 2.1, el currículo indica que todos los bloques deberían enseñarse «como un todo integrado» para garantizar que los conocimientos puedan ser fácilmente transferibles posteriormente.

Una vez desarrollado el concepto de *competencia comunicativa*, cabe centrarse en lo que, a efectos prácticos, recomienda el currículo para impulsar al máximo el desarrollo de la misma, habiéndose ya superado metodologías más tradicionales, como las estructuralistas, que no contemplaban la dimensión social de la lengua (Maati, 2013: 116). En este sentido, como puede apreciarse en las siguientes líneas, lo que aconseja el currículo (LOMCE, 2015: 730) es dar un enfoque comunicativo a la asignatura:

Desde el punto de vista metodológico se propone el enfoque comunicativo como planteamiento didáctico básico para el aprendizaje y la evaluación. Desarrollar la competencia comunicativa supone adquirir conocimientos a través de la práctica y participación activa en ámbitos sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. En este sentido, se deben diseñar tareas o situaciones de

aprendizaje que posibiliten, imiten o reproduzcan de la manera más fiel posible situaciones reales de interacción, comprensión y expresión oral y escrita, de manera que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos aprendidos.

A partir de lo expuesto en el currículo, seguidamente, se desarrollan algunos de los puntos esenciales de dicho enfoque.

Por un lado, como apunta Taleb (2018: 523), la lengua empieza a considerarse un medio de comunicación y, por lo tanto, el texto se convierte en la unidad comunicativa por excelencia, ya que, en palabras de Bajtín (1982; apud Taleb, 2018: 523), «el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de textos (orales y escritos)».

Por otro lado, según Caballero de Rodas et al (2001; apud Taleb, 2018: 524), pasa a ser crucial el uso en el aula de textos auténticos orales o escritos que respondan a las necesidades comunicativas de los alumnos. En este sentido, tal y como señala Bernárdez (2008; apud Taleb, 2018: 524), ese nuevo concepto de *lenguaje en uso*, que implica una programación dirigida a la producción de textos que puedan ser eficaces en el proceso comunicativo, obliga a poner el foco en nuevos conceptos vinculados al texto, como es el caso de las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión). Impulsa, por lo tanto, el desarrollo de la competencia discursivo-textual.

Por último, retomando de nuevo el apartado 2.1, el enfoque comunicativo se considera una metodología activa, ya que los estudiantes se convierten en los protagonistas de su aprendizaje: se parte de sus necesidades comunicativas y se crean situaciones comunicativas en el aula en las que son ellos mismos los que deben producir textos orales o escritos (Maati, 2013: 114-115).

Así pues, a partir de lo expuesto, la unidad desarrollada en este TFM toma como unidad comunicativa la audiodescripción para personas ciegas, un texto esencialmente descriptivo. La elección de la descripción como núcleo central de la unidad responde a las dificultades observadas en los alumnos a la hora de describir cualquier situación, dificultades ligadas principalmente a una notable pobreza léxica y de los recursos gramaticales propios de la mencionada tipología. Se trabaja el texto descriptivo a través del análisis de muestras *reales* de audiodescripciones y de la posterior producción escrita y oral de una audiodescripción, siendo el objetivo final que los conocimientos sobre el texto descriptivo, incluidos los relacionados con las propiedades textuales, adquiridos por los alumnos durante la implementación de la unidad sean transferibles a cualquier

situación escrita u oral en la que los estudiantes, fuera del ámbito educativo, tengan la necesidad de describir. Los alumnos, además, durante la unidad, desempeñan un papel activo, ya que producen sus propias audiodescripciones. Asimismo, retomando la definición de *competencia comunicativa*, los contenidos sobre el texto descriptivo se presentan de forma integrada, ya que los alumnos trabajan paralelamente el texto descriptivo oral, el texto descriptivo escrito, los mecanismos lingüísticos vinculados a la descripción e incluso algunos referentes literarios en materia de descripción.

## **2.4. La audiodescripción en la enseñanza de Lengua**

En la unidad descrita en este TFM, tal y como ya se ha mencionado, el texto descriptivo se trabaja a través de un proyecto de audiodescripción para personas ciegas (de ahora en adelante AD), de modo que, en este apartado, se profundizará en la utilidad de la AD como recurso didáctico en una clase de Lengua.

Para ello, en primer lugar, resulta necesario definir el término y la metodología que comporta.

La AD es un tipo de traducción. Concretamente, se trata de una modalidad de traducción audiovisual (TAV). Por lo tanto, primero se procederá a definir dicho concepto. La TAV, en palabras de Chaume (2004: 143-144), es:

Una modalidad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia inter- o intralingüística. Estos textos, como su nombre augura, aportan información (traducible) a través de dos canales de comunicación que vehiculan significados codificados en diferentes sistemas sígnicos de manera simultánea: el canal acústico, por el que se transmiten las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos palabras, la información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales; y el canal visual, por el que se transmiten las ondas luminosas a través de las que recibimos imágenes, colores, movimiento, pero también carteles o rótulos con signos lingüísticos, etc.

La TAV, por lo tanto, abarca la traducción de todo producto *audiovisual*, es decir, de todo producto que ofrezca información por dos canales: el acústico y el visual. Son ejemplos de productos audiovisuales las series, las películas e incluso las obras de teatro.

Existen distintas modalidades de TAV, entre las cuales destacan el doblaje, la subtitulación y la accesibilidad. A continuación, se ahondará en la tercera, que es la que nos ocupa.

La accesibilidad audiovisual tiene como objetivo ofrecer contenidos audiovisuales accesibles que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad visual o auditiva (AENOR, 2012: 4). Es decir, trata de hacer los contenidos audiovisuales accesibles «para todos», en concordancia con lo expuesto en la Ley de Igualdad, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU, 2003: artículo 2).

Asimismo, se distinguen dos modalidades dentro de la accesibilidad audiovisual: la SPS (subtitulación para personas sordas) y la AD. Dado que la AD es la modalidad trabajada en la unidad, a continuación, se ofrece una definición de la misma. Tal y como se indica en AENOR (2005: 4), la AD es:

Un servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con el objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve.

Resulta necesario destacar que la AD no es una modalidad de TAV convencional, en la que el contenido lingüístico se traduce de un idioma a otro. En este caso, lo que se *traduce* es la imagen, y se convierte en palabras locutadas, ya que sus principales destinatarios son las personas con discapacidad visual. El idioma de la AD, por lo tanto, es el mismo que el de los diálogos.

Además, de acuerdo con AENOR (2005: 6-10), durante la elaboración de una AD, se siguen seis fases. Para este trabajo, dichas fases se han reducido a cuatro, atendiendo a las necesidades del proyecto aquí descrito:



Tabla 2. Fases en la elaboración de una AD (basado en AENOR, 2005: 6-10)

En la primera fase, se comprueba si la obra puede ser audiodescrita, ya que debe contener suficientes huecos de mensaje que permitan incrustar la AD.

Por otro lado, para la confección del guion, deben tenerse en cuenta diversas pautas:

- **Qué se describe:** Deben describirse las imágenes (especialmente, el cuándo, el dónde, el quién y el qué), los sonidos difíciles de identificar y el texto en pantalla (logotipos, títulos, subtítulos, carteles y créditos). Es decir, todo aquello que una persona ciega no puede percibir por la falta de visión.
- **Cómo se describe:** La descripción debe ser fluida, sencilla, precisa, rica y objetiva. Por otro lado, el léxico debe adecuarse a la obra y el tiempo de la descripción debe ser el presente.
- **Cuándo se describe:** Debe audiodescribirse durante los huecos de mensaje (silencios, sonidos de fondo, música o conversaciones en segundo plano) y en sincronía con la acción.
- **El formato de la AD:** Una AD debe componerse de un título en el que se identifique la obra audiodescrita (título, dirección y año) y de una serie de códigos de tiempo (iniciales y finales) seguidos de los distintos bocadillos de información.

Durante la tercera fase, debe locutarse la AD. Normalmente, hay un solo narrador y la locución debe ser neutra y de dicción correcta. Es decir, la entonación, el ritmo y la vocalización deben ser adecuados.

Por último, en la cuarta fase, se incrusta la grabación en la obra audiovisual.

A través de [este enlace](#), puede consultarse un ejemplo de AD del inicio de la película *A ciegas* (Bier, 2018)<sup>1</sup>, en el que pueden observarse las características expuestas. A continuación, también se ofrece una muestra del guion.

#### **Audiodescripción de un fragmento de *A ciegas* (Bier, 2018)**

**00:00:01-00:00:08**

Letras blancas emergen de un fondo blanco y se vuelven rojas: «Netflix». En letras blancas, sobre fondo negro: «Netflix presenta».

**00:00:10-00:00:13**

Un río cubierto de niebla cruza un bosque de pinos.

*Ilustración 1. Muestra del guion de la AD de “A ciegas”*

<sup>1</sup> Esta AD, que también forma parte de la unidad didáctica, la elaboraron Guiomar Badenas Mañas, Fernando Pérez López y la autora de este TFM como parte del trabajo final de la asignatura de Accesibilidad audiovisual de 4.º de Traducción e Interpretación. Por lo tanto, es de elaboración propia.

Una vez contextualizado el término, cabe profundizar en su utilidad como recurso didáctico para enseñar Lengua.

A lo largo del siglo XX, se han empleado distintos métodos y enfoques en la didáctica de lenguas, como ya se apuntaba en el apartado 2.3. La traducción, un recurso didáctico muy socorrido en este ámbito, ha ido incorporándose al aula de distintas formas. Hasta mediados del siglo XX, el método predominante era el de gramática-traducción, que consistía en enseñar una lengua, concretamente una lengua extranjera, combinando la explicación de conceptos gramaticales con ejercicios de traducción directa e inversa de frases. En cambio, poco a poco, el método fue perdiendo popularidad, dada su artificialidad, el papel pasivo que desempeñaban los estudiantes, el poco protagonismo que otorgaba a la oralidad y la creciente importancia que se empezaba a dar al monolingüismo durante la enseñanza de una lengua extranjera (Zaro, 1999; apud Marzà et al, 2018: 117). La traducción quedó relegada de las aulas hasta que, a principios de los ochenta, gracias a la aparición de los enfoques comunicativos y de los enfoques de aprendizaje activo como los basados en proyectos, volvió a utilizarse como recurso didáctico por su valor como actividad comunicativa auténtica (Marzà et al, 2018: 117).

Tal y como indican estos mismos autores, todas las ventajas que supone el uso de la traducción en el aula pueden extrapolarse a la especialidad de la TAV, que, como señala Talaván (2013; apud Marzà et al, 2018: 118), además, permite crear un entorno de aprendizaje activo, multisensorial, participativo y altamente realista, dada la implicación de las TIC y el uso de vídeos auténticos. En este sentido, si bien es cierto que la mayor parte de estudios sobre TAV y didáctica de lenguas se han centrado en la subtitulación, todas sus modalidades tienen potencial didáctico, incluida la AD (Marzà et al, 2018: 120).

Tras esta breve descripción de la trayectoria de la traducción y de la TAV en la enseñanza de lenguas, a continuación, se ahondará en el potencial de la AD para la didáctica de Lengua.

Antes de ello, cabe destacar que todos los estudios encontrados sobre el uso de la AD como recurso didáctico en el aula, al igual que la mayoría de los vinculados al resto de modalidades de TAV, se centran en la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) y no en la enseñanza de la lengua materna (L1), que es el caso expuesto en este TFM. Aun así, puesto que la traducción puede usarse en el aula no solo para enseñar una lengua extranjera, sino también para trabajar o afianzar la lengua materna (Cummins, 2014; Malakoff y Hakuta,

1991; apud Marzà et al, 2018: 118), seguidamente, se recopilan las aportaciones didácticas de la TAV y de la AD que se han expuesto en dichos estudios y que se consideran transferibles a la didáctica de la L1.

Desde un punto de vista más amplio, centrándonos en los beneficios de la TAV como recurso didáctico, como indican Ibáñez y Vermeulen (2014: 289), la AD, al igual que ocurre con el resto de modalidades de TAV, al partir de un material audiovisual auténtico, permite conectar directamente con el día a día de los estudiantes, que actualmente son grandes consumidores de productos audiovisuales, lo que impulsa su motivación. Este punto guarda relación directa con el enfoque comunicativo, que defiende, tal y como se ha descrito anteriormente, el uso de textos reales en el aula.

Además, según Marzà et al (2018: 121), la implicación de las TIC y el uso de vídeos impulsa también el desarrollo de las conocidas como *inteligencias múltiples*, ya que permiten activar distintos niveles de inteligencia simultáneamente. Como expone Gardner (1983: 11), pueden distinguirse siete inteligencias: la lingüística y la logicomatemática, que son las que más cabida han tenido en la escuela; la musical; la espacial; la cinestésicorporal; y la personal, que se compone de la interpersonal y de la intrapersonal. La AD, en particular, permitiría desarrollar, sin duda, la inteligencia lingüística durante la producción y locución de la misma, pero también la logicomatemática, dado que los alumnos trabajan con códigos de tiempo; la espacial, ya que deben describir los lugares en los que se desarrolla la acción; y la interpersonal, puesto que aprenden a identificar las necesidades de los demás, como las de las personas ciegas. En esta misma línea, no cabe duda de que este tipo de proyectos, además, permiten adaptar el aprendizaje a la diversidad del aula (Calduch y Talaván, 2018: 2).

Asimismo, como apunta Torralba (2016: 36), el uso de la AD y de otras modalidades de TAV en la enseñanza de lenguas se ve justificado por el propio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que establece cuatro actividades clave ligadas a las cuatro habilidades lingüísticas básicas en el aprendizaje de toda lengua: la expresión (oral y escrita), la comprensión (auditiva, de lectura y audiovisual), la interacción (oral y escrita) y la mediación (oral y escrita). Por un lado, la AD, como modalidad de TAV, garantiza la práctica de la comprensión audiovisual. Por otro lado, la traducción es un tipo de mediación. La AD, en particular, como ya se ha mencionado, implica convertir información visual en una descripción lingüística.

Concretando un poco más, tal y como señalan Ibáñez y Vermeulen (2014: 289), la AD en particular, dada su naturaleza, permite trabajar simultáneamente la competencia comunicativa y la competencia social y cívica.

Por lo que respecta a la competencia comunicativa, la elaboración de una AD permite desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas que se mencionaban anteriormente (leer, escribir, escuchar y hablar) de forma integrada: los alumnos leen su propia AD al redactarla e incluso los textos en pantalla incluidos en la obra audiovisual para plasmarlos en su descripción, redactan su AD, escuchan los diálogos contenidos en la obra audiovisual para comprenderla y poder crear su AD y, finalmente, reproducen la AD oralmente durante la locución.

Por otro lado, una peculiaridad de este TFM es que esta modalidad de TAV se ha tomado como base para trabajar un género textual específico, el género descriptivo, ya que la AD es, en esencia, una descripción. Por lo tanto, también ha servido como recurso para profundizar en los distintos mecanismos de la lengua asociados a la descripción y, consecuentemente, para desarrollar la competencia textual o discursiva.

Además, estudios como el de Källkvist (1998; apud Torralba, 2016: 31), demuestran las ventajas de las tareas de traducción frente a las de composición libre, ya que la traducción obliga a los alumnos a encontrar equivalentes específicos, mientras que la composición libre les permite evitar aquellas estructuras o recursos léxicos que no dominan. Esto es todavía más evidente en una modalidad como la AD, en la que resulta crucial usar léxico muy preciso que permita a las personas ciegas recrear la escena en su cabeza con mayor exactitud.

Por otro lado, en lo que concierne a la competencia social y cívica, no cabe duda de que la AD tiene una función social, puesto que sirve para hacer los medios de comunicación accesibles para personas con discapacidad visual. Esta actividad permite sensibilizar a los alumnos en torno a la discapacidad y, por lo tanto, en la línea de lo expuesto en la LOMCE (2015: 13), educarlos en valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la igualdad y la solidaridad.

Además de estas dos competencias, la AD impulsa, sin duda, el desarrollo de la competencia digital, ya que las AD deben redactarse en un procesador de textos y grabarse para su posterior incrustación en el producto audiovisual.

Para cerrar este apartado, cabría relacionar la AD con los apartados 2.2 y 2.3 de este trabajo, los dedicados al ABP y al enfoque comunicativo. Por una parte, la AD resulta ideal para aplicar la metodología ABP, ya que los alumnos pasan a imitar la tarea de profesionales que existen en la vida real, como es el caso de los traductores y, más concretamente, de los audiodescriptores o de los locutores. Por otra parte, tal y como se adelantaba en el apartado dedicado al enfoque comunicativo, la audiodescripción es un texto descriptivo real que permite trabajar el género desde un punto de vista comunicativo.

### **3. Contexto**

En este apartado, se presentará el centro en el que se ha implementado la unidad, se expondrán las características del grupo con el que se ha trabajado y se ahondará en la asignatura en la que se ha enmarcado la unidad.

#### **3.1. Centro**

La unidad desarrollada en este TFM se ha implementado en el IES Jaume I, un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional que lleva en funcionamiento desde el curso 1968- 1969.

Se encuentra situado en la capital de la Plana Baja, Burriana (Castellón). Actualmente y de forma provisional, su actividad se concentra en unas aulas prefabricadas, ya que el edificio original está siendo reformado. El edificio original se ubica en un barrio de clase media-baja, por lo que el centro reúne a estudiantes con diferentes capacidades adquisitivas y también a muchos descendientes de inmigrantes, sobre todo marroquíes y rumanos, en su mayoría, plenamente integrados.

El instituto acoge a alumnado procedente de Burriana y del pueblo vecino, Alquerías del Niño Perdido. Actualmente, cuenta con más de 900 alumnos.

Desde el punto de vista metodológico, resulta necesario resaltar que, en el IES Jaume I, durante el curso 2017-2018, se produjo un cambio organizativo y metodológico a gran escala que culminó en la introducción del ABP en toda la ESO y de toda una serie de medidas adicionales, como el aprendizaje cooperativo, la codocencia, la cotutoría, el aprendizaje-servicio o la aplicación de los criterios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De hecho, el IES Jaume I fue uno de los primeros institutos valencianos en introducir el ABP en sus aulas de forma sistematizada. Con ello, tal y como figura en su

PEC (IES Jaume I, 2020) y en la línea de lo expuesto en el apartado 2.2, se perseguían tres objetivos básicos: ser un centro inclusivo, crear alumnado competente y mejorar la convivencia.

### **3.2. Grupo**

La unidad se ha implementado, concretamente, en 3.º de la ESO A, una clase compuesta por 27 alumnos de entre 14 y 16 años. En lo referente a la distribución por sexo, se trata, específicamente, de 15 chicas y 12 chicos.

Por lo que respecta a las características del grupo, cabe destacar que dos de los alumnos, una chica y un chico, son absentistas y que tres de los chicos repiten curso. Ninguno de los alumnos ha sido diagnosticado con ningún trastorno del aprendizaje. Por otro lado, un tercio de los alumnos provienen de familias inmigrantes, pero solo uno de ellos presenta dificultades con el idioma. En el aula, además, conviven alumnos con distintas capacidades adquisitivas.

Por otro lado, la relación entre los alumnos es buena, probablemente gracias a las metodologías de aprendizaje cooperativo por las que apuesta el centro. También lo es su actitud hacia el aprendizaje, si bien es cierto que las clases en ocasiones se ven interrumpidas por la actitud disruptiva de alguno de los alumnos.

Así pues, el rendimiento académico del grupo es variado, pero bastante bajo en lo que concierne, concretamente, a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

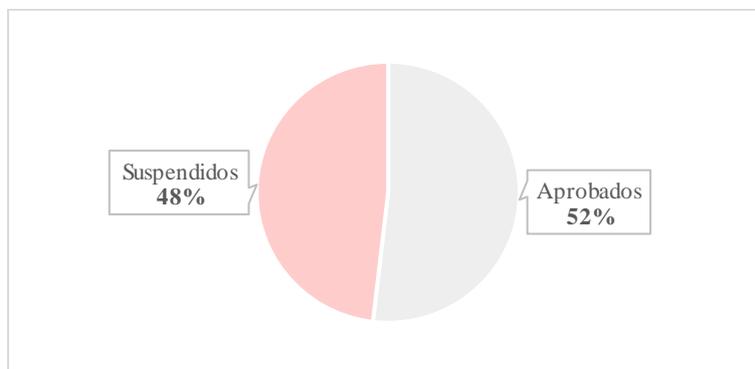
En este curso académico, se estudia, principalmente, la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVII y la sintaxis de la oración simple.

En cuanto a la sintaxis, que es uno de los ámbitos de la lengua vinculados con la unidad, han llegado a 3.º de la ESO sin saber qué es un sintagma y, por lo tanto, no son capaces de analizarlos. Por otro lado, conocen los complementos del verbo, pero cometen errores al tratar de localizarlos porque siguen preguntando al verbo. Tal y como indica su profesora de Lengua, estas dificultades podrían deberse a que la mayoría de ellos estudia memorizando, de modo que *vomitán* la teoría en los exámenes sin haberla asimilado.

Su profesora también indica que les cuesta mucho redactar cualquier tipo de texto. Piensa que puede deberse a una mala orientación de la asignatura desde Primaria, principalmente basada en actividades consistentes en rellenar huecos y no en actividades

orientadas a la producción. Durante la estancia de prácticas, también se ha observado, como se ha indicado anteriormente, una notable pobreza léxica en los alumnos.

Estas dificultades se ven reflejadas en sus calificaciones. De hecho, la nota media de la clase en el 2.º semestre de la asignatura, justo antes de la implementación de la unidad aquí desarrollada, era de 4,8 sobre 10. Aprobaron 14 alumnos y suspendieron 13.



*Tabla 3. Relación de aprobados y suspendidos en el 2.º semestre de la asignatura*

De todo ello, puede concluirse que el grupo presenta dificultades tanto para comprender como para producir textos. Es decir, los alumnos no han desarrollado debidamente la competencia comunicativa, aspecto en el que se centra la unidad propuesta en este trabajo.

Por otro lado, resulta necesario resaltar que, para explicar los contenidos, la profesora siempre emplea la clase magistral y raramente permite a los alumnos trabajar en grupo. Además, los conocimientos suelen evaluarse casi siempre a través de exámenes. Por lo tanto, quizás un cambio en la metodología, como el que propone este TFM, podría mejorar su rendimiento.

Así pues, dado que el grupo con el que se ha trabajado es el de 3.º de la ESO A, el aula en la que se ha implementado la unidad durante la mayor parte de las sesiones ha sido la asociada a dicho grupo. Se trata de un aula genérica con una pizarra y con ventanas a ambos lados orientadas al exterior. Cuenta con una mesa grande para el profesor, con su correspondiente silla, y 27 mesas y sillas individuales para los alumnos. Las mesas y sillas, al ser individuales, permiten su distribución por el aula para trabajar en equipo. Respecto al equipamiento informático, dispone de un ordenador de sobremesa, situado en la mesa del profesor, de un proyector y de una pantalla de proyección.

Adicionalmente, durante la implementación, también se ha hecho uso de la sala de visitas del centro. En concreto, esta aula ha servido de estudio de grabación para la locución de las AD. Se trata de un aula mucho más pequeña y con una sola ventana, pero suficiente para trabajar con grupos reducidos de alumnos cómodamente. Cuenta con una sola mesa grande y con ocho sillas dispuestas a su alrededor. No dispone de equipamiento informático.

Desde el punto de vista informático, también resulta necesario destacar que, en el despacho de la directora, hay instalados diversos armarios metálicos en los que se almacenan ordenadores portátiles. Dichos armarios hacen a su vez de estación de carga. Los portátiles pueden trasladarse a cualquiera de las aulas si los alumnos precisan de su uso.

### **3.3. Asignatura**

La unidad didáctica presentada en este TFM, pese a ser de Lengua, no se ha implementado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino en la asignatura de Proyectos.

La asignatura de Proyectos aparece a raíz del cambio metodológico producido en el centro que se mencionaba en el apartado 3.1. El IES Jaume I trabaja por proyectos en toda la ESO desde el curso 2020-2021. El centro se encargó, entonces, de repartir los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación del currículo entre las asignaturas convencionales y los proyectos.

Las horas semanales de Proyectos van disminuyendo conforme se avanza de curso porque se entiende que, en 3.º o 4.º de la ESO, los alumnos ya han desarrollado las competencias asociadas a este tipo de aprendizaje y se priorizan otros contenidos del currículo. Además, en cada curso académico, se imparten diversos proyectos y las distintas clases que lo conforman van rotando hasta completarlos todos. Las clases de Proyectos suelen ocupar 1 hora y 50 minutos, en lugar de los 55 minutos convencionales. Los alumnos de 3.º de la ESO, en concreto, tienen tres clases de Proyectos a la semana.

En sintonía con lo expuesto en el apartado 2.2, el centro apuesta por el ABP porque permite que el alumnado aprenda *haciendo*, que asuma responsabilidades y que trabaje en equipo. Además, esta metodología difumina las barreras entre las distintas materias, ya que, en cada uno de los proyectos, se trabajan al menos dos de las asignaturas del

currículo. Cabe destacar también que, en este centro, cada proyecto es impartido por dos docentes, cada uno especializado en una de las asignaturas implicadas, por lo que se hace uso de la codocencia.

Así pues, uno de los proyectos impartidos en 3.º de la ESO es el de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El proyecto fusiona dos asignaturas (Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia) y, en él, se desgranar los objetivos de desarrollo sostenible marcados por las potencias mundiales para el 2030 a la vez que se trabajan distintas tipologías textuales, como la expositiva, de conformidad con lo marcado por el currículo de Lengua (LOMCE, 2015: 741-746). Los alumnos elaboran, por ejemplo, informes o exposiciones orales sobre algunos de los puntos de la agenda. El proyecto es impartido por una profesora de Lengua Castellana y Literatura y por una de Geografía e Historia. Es en este proyecto en el que se ha impartido la unidad desarrollada en este TFM.

#### **4. Propuesta didáctica: Disney para *todos***

##### **4.1. Presentación**

La unidad didáctica (UD) propuesta perseguía trabajar el texto descriptivo tanto en su vertiente escrita como en su vertiente oral a través de un proyecto de AD para personas ciegas.

Tal y como ya se ha mencionado, la unidad se ha impartido a los alumnos de 3.º de la ESO A y se ha enmarcado dentro del proyecto ODS. Concretamente, la unidad se ha desarrollado cuando los alumnos debían estudiar el décimo ODS, reducción de las desigualdades, puesto que la AD es una modalidad de TAV que trata de paliar la desigualdad a la que hacen frente las personas con discapacidad visual en lo que concierne al tiempo de ocio. En este caso, dado que la AD es un texto descriptivo, la tipología textual que se ha trabajado paralelamente ha sido la descripción, en lugar de la exposición.

En definición de la RAE (s.f., definición 1), *describir*, del latín *describere*, es «representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje». Desde el punto de vista educativo, como apunta Álvarez (1999: 18), la descripción ocupa un lugar privilegiado en las aulas porque, más allá de su papel en la literatura, su uso es muy frecuente en la vida social. En cambio, se trata de un género que entraña una serie de dificultades para los estudiantes, tanto en la lectura como en la escritura. La descripción, como tipología textual, presenta unas características ortotipográficas, léxicas, sintácticas,

estilísticas y textuales específicas que deben conocerse y dominarse para *describir* correctamente. Por este motivo, es de suma importancia que se programen unidades que trabajen el género en profundidad, como es el caso de la unidad que se desarrolla a continuación.

#### 4.2. Concreción curricular

Dado que cualquier programación didáctica debe diseñarse de acuerdo con lo establecido por la LOMCE (2015), en las siguientes tablas, se plasman los contenidos, criterios de evaluación y competencias (CC) del currículo sobre los que se sustenta esta unidad. Por su naturaleza interdisciplinar, la unidad ha aunado contenidos y criterios de evaluación vinculados tanto a la asignatura de Lengua Castellana como a la de Geografía e Historia, si bien es cierto que la primera es la que mayor protagonismo ha cobrado, al tratarse de una unidad de Lengua. La información proporcionada en las tres primeras columnas de las tablas se ha extraído del currículo de 3.º de la ESO de las asignaturas mencionadas. La cuarta columna refleja cómo se han trabajado en el aula dichos contenidos y CC, es decir, plasma su aplicación.

<b>Lengua Castellana y Literatura</b>			
<b>Bloque 1: Escuchar y hablar</b>			
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>CC</b>	<b>Aplicación</b>
<p>Aplicación de técnicas de escucha activa y uso del diálogo igualitario.</p> <p>Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas.</p> <p>Asunción de distintos roles en equipos de trabajo.</p> <p>Valoración de la conversación como herramienta de las habilidades sociales, de mediación, de expresión de la creatividad y de respeto por las opiniones de los demás.</p> <p>Fomento de la solidaridad, tolerancia y del respeto y la amabilidad.</p> <p>Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo.</p>	<p>BL1.2. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, así como utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p> <p>[Criterio compartido con la asignatura de Geografía e Historia.]</p>	<p>CCLI</p> <p>SIEE</p> <p>CSC</p>	<p>El alumnado ha trabajado en grupos de entre 4 y 5 personas para producir una AD. Además, se les han asignado roles: coordinador/a, investigador/a, ajustador/a, ciego/a.</p>
<p>Características de los textos orales [en este caso, descriptivos].</p> <p>Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en el análisis de los textos [descriptivos].</p> <p>Análisis de la información [...] paralingüística (la dicción, la</p>	<p>BL1.3. Interpretar textos orales y audiovisuales de géneros, tipologías y registros diferentes [...] propios del ámbito personal, académico y social, analizando las características formales y de contenido y los elementos no verbales, utilizando, de manera autónoma, las estrategias de</p>	<p>CCLI</p> <p>CAA</p> <p>CSC</p>	<p>Los estudiantes han escuchado y analizado la AD de <i>A ciegas</i>.</p>

acentuación, el ritmo y el tono de voz).	comprensión oral adecuadas al texto y al propósito de la escucha, para formarse una opinión propia.		
Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en la producción oral de textos [descriptivos]. Aplicación de los elementos de expresión oral no verbales [...] y paralingüísticos: [...] tono, dicción, etc.	BL1.4. Producir de forma oral, con el apoyo de las TIC y la ayuda del profesorado, textos formales del ámbito académico y social de temas relacionados con el currículo y la actualidad [...] utilizando las estrategias de expresión oral y los elementos no verbales adecuados a la situación comunicativa y al objetivo propuesto, aplicando las propiedades textuales y la riqueza léxica, para practicar aprendizajes lingüísticos y estructurar el pensamiento.	CCLI CAA CSC SIEE	Cada miembro del grupo ha tenido que locutar una parte de la AD elaborada por su grupo, previamente escrita.
Aplicación de técnicas de evaluación, autoevaluación y coevaluación en las producciones orales. Utilización de [...] grabaciones. Evaluación de los elementos de expresión oral no verbales [...] y paralingüísticos: [...] tono, dicción, etc.	BL1.5. Evaluar, con la supervisión del profesorado y la utilización de guías y grabaciones, las producciones orales propias y de los compañeros, atendiendo a la cantidad, calidad, relevancia, pertinencia y claridad y a las normas de prosodia, para progresar en la competencia comunicativa oral.	CCLI CAA	Los alumnos han autoevaluado su locución y también la del resto de estudiantes a partir de grabaciones.
Conocimiento de los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del área. Autoconocimiento de aptitudes e intereses.	BL1.6. Buscar y seleccionar información sobre los entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos del nivel educativo, analizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e intereses para generar alternativas ante la toma de decisiones vocacional. [Criterio compartido con la asignatura de Geografía e Historia.]	SIEE CSC	El alumnado ha descubierto una nueva profesión. En concreto, desde el punto de vista oral, la del locutor de AD. Desde el punto de vista escrito, también la del audiodescriptor.
<b>Bloque 2: Leer y escribir</b>			
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>CC</b>	<b>Aplicación</b>
Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos escritos descriptivos. Uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora.	BL2.1. Interpretar textos escritos, del ámbito social, de tipologías diversas [en este caso, de la tipología descriptiva], a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo [...].	CCLI CAA CSC	Los alumnos han leído una AD y han analizado los mecanismos lingüísticos en lengua castellana ligados a la descripción del tiempo (cuándo), a la descripción del espacio (dónde), a la descripción de los personajes (quién) y a la descripción de la acción (qué). También han analizado los mecanismos lingüísticos ligados a la descripción de los sonidos y del texto en pantalla.
Producción de textos escritos descriptivos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias del género.	BL2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y	CCLI CAA CSC SIEE	Los alumnos han producido sus AD de forma escrita mediante Google Docs y han debido tener en cuenta, por un lado, los mecanismos lingüísticos asociados a la

Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo. Uso de procesadores de textos en la escritura.	social, de varias tipologías [en este caso, de la tipología descriptiva], aplicando las estrategias del proceso de escritura.		descripción de las imágenes (tiempo, espacio, personajes y acción), de los sonidos y del texto en pantalla, y, por otro lado, los rasgos ortotipográficos, léxicos, sintácticos, estilísticos y textuales (adecuación, coherencia y cohesión) de las AD.
Evaluación de las producciones propias o ajenas, como parte del proceso de escritura. Desarrollo del sentido crítico.	BL2.3. Evaluar, con la supervisión del profesorado, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura [...].	CCLI CAA	Los grupos han autoevaluado sus producciones y también las del resto de grupos teniendo en cuenta cómo se habían descrito las imágenes, los sonidos y el texto en pantalla.
Planificación y realización, de forma reflexiva y dialogada, de proyectos de trabajo [...] en equipo, sobre temas del currículo o sobre temas sociales, científicos, culturales y literarios motivadores para el alumnado siguiendo las fases del proceso: presentación, búsqueda de información, elaboración del producto final, presentación, evaluación.	BL2.5. Realizar con creatividad tareas o proyectos de trabajo [...] colectivos, de forma reflexiva y dialogada, sobre temas motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso de un proyecto de trabajo, para obtener un producto final original [...].	CAA SIEE	Los alumnos han llevado a cabo un proyecto de AD. Durante el proyecto, se han seguido las siguientes fases: selección del tema, formación de los equipos, definición del producto final, planificación, investigación, elaboración del producto, presentación del producto y evaluación.
Actuación eficaz en equipos de trabajo: gestionar el tiempo, sentirse motivado por los objetivos compartidos, intercambiar materiales, asumir compromisos individuales, usar estrategias de supervisión y resolución de problemas, realizar observaciones y evaluaciones del proceso y del resultado, comunicarse con confianza, etc. Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas, etc. Uso de herramientas digitales de búsqueda [...].	BL2.6. Realizar proyectos de trabajo [...] en equipos cooperativos, sobre temas del currículo o sobre temas sociales, científicos y culturales, del nivel educativo, buscando y seleccionando información en medios digitales de forma contrastada; crear contenidos por medio de aplicaciones informáticas de escritorio; y colaborar y comunicarse con otros filtrando y compartiendo información y contenidos digitales de forma segura y responsable.	CD CAA SIEE	Los alumnos han audiodescrito cortometrajes en equipo a través de Google Docs. Además, los alumnos que han desempeñado el papel de investigador/a han tenido que buscar información sobre los cortometrajes en internet.
Valoración del error como oportunidad. Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades. Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Superación de obstáculos y fracasos. Mostrar iniciativa, ideas innovadoras, perseverancia y flexibilidad.	BL2.7. Realizar con supervisión de forma eficaz tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando con supervisión soluciones alternativas.	SIEE	Los estudiantes han podido conocerse mejor a sí mismos a través del proyecto y del trabajo en equipo.
<b>Bloque 3: Conocimiento de la lengua</b>			
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>CC</b>	<b>Aplicación</b>

El verbo. Valores del presente.	BL3.1. Identificar las distintas categorías gramaticales que componen un texto, estableciendo la concordancia entre ellas; [...] reconociendo el papel gramatical, sintáctico y semántico que desempeñan en el discurso; y utilizarlas correctamente para avanzar en la comprensión y creación de textos [descriptivos].	CCLI	Se han analizado y estudiado los mecanismos lingüísticos ligados a la AD. Específicamente, los vinculados a la descripción del tiempo, del espacio, de los personajes y de la acción.
Uso de las comillas.	BL3.2. Crear [...] textos escritos aplicando correctamente las normas ortográficas de la lengua propias del nivel educativo.	CCLI CAA	Los alumnos han producido una AD de forma escrita y han debido contemplar aspectos como los signos de puntuación.
El cambio semántico. Causas y mecanismos (metáfora).	BL3.4. Explicar el cambio semántico que afecta al significado de las palabras y sus causas, identificando sus mecanismos (metáfora).	CCLI CAA	Como parte de los rasgos estilísticos de una AD, los alumnos han estudiado la comparación y la metáfora.
Clasificación de la oración simple según la naturaleza del predicado: oraciones atributivas y predicativas.	BL3.5. Analizar morfosintácticamente la oración simple, clasificándola según la naturaleza del predicado (oraciones atributivas, predicativas, [...]) para, de forma autónoma, expresarse y redactar textos [descriptivos] de diversas modalidades oracionales con mayor corrección y propiedad.	CCLI CAA	Como parte de los rasgos sintácticos de una AD, los alumnos han aprendido a diferenciar las oraciones atributivas de las predicativas, y las oraciones simples de las compuestas.
Reconocimiento de los elementos de la situación comunicativa y de las propiedades textuales en textos [descriptivos]. Análisis de la coherencia textual. Análisis de la cohesión textual: conectores textuales, mecanismos léxico-semánticos como repeticiones léxicas y relaciones semánticas, mecanismos de cohesión gramatical y mecanismos paralingüísticos. Análisis de la adecuación textual: tipología textual, en función de la finalidad del texto y de la intención del emisor; relación existente entre el emisor y el receptor; marcas lingüísticas de modalización y del uso de un lenguaje no discriminatorio; en función de los elementos de la situación comunicativa.	BL3.6. Reconocer los elementos de la comunicación que intervienen en textos [en este caso, descriptivos] y justificar si estos cumplen las propiedades textuales, atendiendo a los elementos de las mismas, propios del nivel educativo, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.	CCLI CAA CSC	Como parte de los rasgos textuales de una AD, los alumnos han aprendido qué se entiende por adecuación, coherencia y cohesión en una AD. En el ámbito léxico, también se ha enfatizado en el necesario uso de un léxico denotativo.

*Tabla 4. Contenidos, criterios de evaluación y CC de la asignatura de Lengua presentes en la UD*

El bloque 4 de la asignatura, «Educación literaria», no se ha incluido en la tabla porque, en la unidad, no se incluyen contenidos estrictamente literarios. En cambio, la materia no ha quedado totalmente relegada en la unidad, ya que, en la presentación explicativa (vid [Anexo 7](#)), se incorporan algunas muestras de textos literarios para ejemplificar también a través de esta disciplina los mecanismos lingüísticos vinculados a la descripción.

Geografía e Historia			
Bloque 3: El espacio humano			
Contenidos	Criterios de evaluación	CC	Aplicación
Desequilibrios territoriales, desigualdades políticas y sociales actuales (género, nivel de riqueza, desarrollo humano...).	BL3.6. Estimar el grado de idoneidad de algunas políticas sociales, económicas o territoriales en cuanto a su capacidad para generar conflictos políticos, desigualdades sociales y problemas medioambientales, adoptando una actitud crítica y elaborar propuestas basadas en el respeto a los derechos humanos y el desarrollo sostenible. [Específicamente, el ODS que se ha trabajado es el décimo, reducción de las desigualdades: potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.]	CSC SIEE	El alumnado ha sido consciente de la desigualdad que afecta a las personas ciegas en el ámbito del ocio y ha estudiado la modalidad de traducción que permite paliar dicha desigualdad: la AD. Como parte de los contenidos de este apartado, cabe prestar especial atención a todos aquellos aspectos vinculados a la AD desde un punto de vista no lingüístico, es decir, todo aquello que permite hacer el producto accesible más allá de la lengua: qué debe describirse, o sea, imágenes (el cuándo, el dónde, el quién y el qué), sonidos y texto en pantalla; cuándo debe describirse; y cuál debe ser el formato de una AD. Adquiere también relevancia en este punto el papel de la persona que desempeña el rol de ciego/a, ya que permite a los alumnos ponerse en su lugar.

Tabla 5. Contenidos, criterios de evaluación y CC de la asignatura de Historia y Geografía presentes en la UD

El contenido de ambas tablas se ha plasmado en la presente unidad a través de sus objetivos, sus contenidos, las competencias implicadas, su metodología e incluso su evaluación, aspectos que se desarrollan a continuación.

### 4.3. Objetivos

Según el CVC (s.f., párrafo 1), los objetivos describen lo que se espera que los alumnos logren tras la implementación de una UD. Así pues, los objetivos de la unidad propuesta han sido:

1. Trabajar el texto descriptivo.
  - a. Producir textos descriptivos escritos. Dominar los mecanismos lingüísticos vinculados a la descripción desde el punto de vista ortotipográfico, léxico, sintáctico, estilístico y textual.

- b. Producir textos descriptivos orales planificados. Dominar los recursos paralingüísticos ligados a la producción oral (pronunciación, entonación, volumen, ritmo y expresividad), así como las implicaciones de los signos de puntuación en la oralidad.
- 2. Dar a conocer la AD para personas ciegas. Aprender los elementos que hacen un producto audiovisual accesible para personas con discapacidad visual: qué debe describirse, es decir, imágenes (el cuándo, el dónde, el quién y el qué), sonidos y texto en pantalla; cuándo debe describirse; cómo debe locutarse; y cuál debe ser el formato de una AD.
- 3. Promover el trabajo en equipo.

#### **4.4. Contenidos**

Del mismo modo, los contenidos son los conceptos y procedimientos que los alumnos deben aprender para alcanzar los objetivos (CVC, s.f.: párrafo 1). En este sentido, a continuación, se desgranar los contenidos que se han incluido en la unidad con el objetivo de que los alumnos alcanzaran los objetivos arriba descritos:

- 1. El texto descriptivo.
  - a. El texto descriptivo escrito.
    - i. Rasgos ortotipográficos. Las mayúsculas y las minúsculas.
    - ii. Rasgos léxicos.
      - 1. Tipos de palabras.
        - a. El sustantivo. Los nombres propios.
        - b. El adjetivo.
          - i. La concordancia.
          - ii. La posición.
          - iii. Los grados.
        - c. El adverbio.
          - i. Los adverbios temporales.
          - ii. Los adverbios espaciales.
          - iii. Los adverbios de modo.
          - iv. Los adverbios de cantidad.
        - d. El verbo. El presente de indicativo.
    - 2. Léxico denotativo vs. léxico connotativo.

3. La precisión léxica.
- iii. Rasgos sintácticos.
  1. Tipos de sintagmas.
    - a. El sintagma nominal.
    - b. El sintagma preposicional.
    - c. El sintagma adverbial.
  2. La oración simple.
    - a. La oración atributiva.
    - b. La oración predicativa.
  3. La oración compuesta.
    - a. La oración coordinada.
    - b. La oración subordinada.
      - i. Subordinadas adjetivas.
      - ii. Subordinadas adverbiales.
- iv. Rasgos estilísticos.
  1. Las figuras retóricas.
    - a. La metáfora.
    - b. La comparación.
- v. Rasgos textuales.
  1. La adecuación. La síntesis.
  2. La coherencia. La progresión temática.
  3. La cohesión.
    - a. Artículo indefinido vs. artículo definido.
    - b. La anáfora.
- b. El texto descriptivo oral planificado.
  - vi. Rasgos paralingüísticos.
    1. La pronunciación.
    2. La entonación.
    3. El volumen.
    4. El ritmo.
    5. La expresividad.
  - vii. Los signos de puntuación.
    6. La coma.
    7. El punto y coma.

8. Los dos puntos.
  9. El punto.
  10. Las comillas («»).
2. La AD para personas ciegas.
    - a. ¿Qué se describe?
      - i. Las imágenes.
        1. El cuándo (el tiempo).
        2. El dónde (el espacio).
        3. El quién (los personajes).
        4. El qué (la acción).
      - ii. Los sonidos.
      - iii. El texto en pantalla.
        1. Los títulos.
        2. Los subtítulos.
        3. Los carteles.
        4. Los créditos.
        5. Los logotipos.
    - b. ¿Cuándo se describe?
      - i. Los huecos de mensaje.
      - ii. La sincronía.
    - c. ¿Cómo se locuta? El narrador.
    - d. ¿En qué formato se describe?
      - i. La identificación de la obra.
      - ii. Los códigos de tiempo.
      - iii. El cuerpo de la AD.
      - iv. Los símbolos. La pausa (/).
3. El trabajo en equipo.
    - a. El trabajo y la organización.
    - b. La participación.
    - c. La escucha activa.
    - d. El desempeño de roles.
      - i. Rol de coordinador/a.
        1. La coordinación.
        2. La gestión del talento.

3. La facilitación del consenso.
  - ii. Rol de ajustador/a. El ajuste.
  - iii. Rol de investigador/a. La gestión de recursos.
  - iv. Rol de ciego/a. La empatía.
- e. La responsabilidad.

#### 4.5. Competencias

En la misma línea, de acuerdo con el CVC (s.f., párrafo 1), las competencias son el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a los alumnos realizar acciones. Las competencias son las que permiten aplicar los contenidos y, en último término, alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estas son las competencias que se han visto involucradas en la presente unidad:

- 1. La Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI):** Los alumnos han aprendido a producir tanto de forma escrita como de forma oral textos descriptivos (concretamente, audiodescripciones). Destaca, en este punto, la competencia discursivo-textual.
- 2. La Competencia Social y Cívica (CSC):** La unidad contempla un problema social (la discriminación de personas con discapacidad visual en el ámbito del ocio) y, además, los alumnos han trabajado en equipo, pudiendo desarrollar sus habilidades sociales.
- 3. La Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE):** Los alumnos debían mostrarse resolutivos al producir sus propias AD y debían gestionar su propio aprendizaje.
- 4. La Competencia para Aprender a Aprender (CAA):** Los alumnos han podido desarrollar un espíritu crítico, especialmente, a través de las autoevaluaciones y coevaluaciones.
- 5. La Competencia Digital (CD):** Durante el proyecto, los estudiantes han hecho uso de Google Docs para redactar las AD y de Google para realizar búsquedas.
- 6. La Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (CEC):** En todo momento, durante la unidad, se trabaja a partir de productos audiovisuales. Concretamente, a partir de películas y series.

#### **4.6. Metodología**

Por lo que respecta a la metodología, desde un punto de vista más amplio, retomando lo expuesto en el marco teórico, cabe mencionar que la unidad ha tomado como base la teoría constructivista del aprendizaje. Es por ello por lo que la unidad se ha iniciado con una prueba diagnóstica, que permitiera partir de los conocimientos previos de los alumnos, y por lo que se ha implementado aplicando metodologías activas, como el ABP y el enfoque comunicativo.

En este sentido, en lo que concierne al ABP, se han seguido las fases expuestas en la Tabla 1. Asimismo, durante la sexta fase del proyecto, la de elaboración del producto, se han completado las fases vinculadas a la elaboración de una AD descritas en la Tabla 2.

Por otro lado, la unidad ha tomado la estructura prototípica de cualquier secuencia didáctica: producción inicial, actividades preparatorias para la producción final, producción final y evaluación.

Concretando un poco más, el método de enseñanza empleado, especialmente durante la parte teórica del proyecto, ha sido el inductivo: los alumnos, primero, analizaban las características del texto descriptivo a través de una muestra de AD y, posteriormente, se les explicaba en profundidad dicha característica a través de una presentación.

Por otro lado, los alumnos han trabajado durante la mayor parte del tiempo por grupos. Se trataba, concretamente, de 6 grupos de entre 4 y 5 personas. Los grupos ya venían formados de proyectos anteriores y se optó por mantenerlos, no sin antes comprobar que eran heterogéneos y que funcionaban bien. Todos los equipos eran mixtos y contaban con alumnos de distinto rendimiento académico. En una de las actividades, la actividad 5, los integrantes del grupo, además, han desempeñado roles, lo que ha supuesto incidir en el modelo de trabajo cooperativo.

#### **4.7. Temporalización**

En cuanto a la temporalización, la unidad se ha desarrollado a lo largo de 6 sesiones de 1 hora y 50 minutos. Es decir, ha ocupado aproximadamente un total de 12 horas. Los alumnos de 3.º de la ESO A tenían Proyectos los martes, los jueves y los viernes,

de modo que la unidad se implementó, concretamente, los días 31 de marzo y 1, 5, 7, 8 y 12 de abril, justo al final del período de prácticas.

MARZO							ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6					1	2	3
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	

Tabla 6. Calendario de la UD

Por otro lado, la siguiente tabla muestra en qué sesión o sesiones se ha llevado a cabo cada una de las actividades que han conformado la unidad (descritas en el apartado 5) y cuál ha sido su duración.

Desarrollo de la unidad			Sesiones
Producción inicial		Actividad 1	Preunidad (4 días)
Actividades preparatorias	Actividad de inmersión	Actividad 2	31 de marzo (15 min.)
	Análisis de una AD	Actividad 3	31 de marzo (1 h 10 min.)
	Práctica de la AD	Actividad 4	31 de marzo y 1 de abril (1 h 30 min.)
Producción final de una AD	Confección del guion	Actividad 5	1, 5 y 7 de abril (4 h)
	Locución	Actividad 6	8 de abril (1 h 50 min.)
Evaluación		Actividad 7	12 de abril (1 h 50 min.)

Tabla 7. Esquema-resumen de la temporalización de la AD por sesiones

#### 4.8. Evaluación

La evaluación de esta unidad, como la de cualquier proyecto (vid 2.2), ha sido continua: no solo se evaluaba el producto final, sino también el trabajo en equipo y el desempeño de roles. Además, se contemplaba el comportamiento de los alumnos a lo largo de la unidad, también durante las actividades no evaluables, y su asistencia.

Asimismo, se ha diversificado la evaluación: 8 puntos provenían de la evaluación de la profesora; 0,75 puntos, de la evaluación entre compañeros (la coevaluación); y 1,25, de la autoevaluación de los alumnos.

Tanto en la evaluación por parte de la profesora como en la autoevaluación se contemplaban tres elementos: el producto final (redacción y locución de la AD), el trabajo en equipo y el desempeño de los roles. La coevaluación, por su parte, el único elemento que no incluía era el trabajo en equipo, ya que los alumnos no podían saber cómo habían trabajado el resto de grupos. Los dos primeros aspectos se evaluaban de forma grupal (todos los integrantes del grupo obtenían la misma nota) y el último, de forma individual. La profesora también puntuaba el comportamiento y la asistencia a las clases de forma individual.

<b>Evaluación</b>		
<b>Evaluación de la profesora (8 puntos)</b>	<b>Coevaluación (0,75 puntos)</b>	<b>Autoevaluación (1,25 puntos)</b>
Evaluación de la AD (5 puntos)	Evaluación de la AD por parte de los otros grupos (0,5 puntos)	Autoevaluación de la AD por parte del grupo (0,5 puntos)
Evaluación del trabajo en equipo (1 punto)	-	Autoevaluación del trabajo en equipo por parte del grupo (0,5 puntos)
Evaluación del rol (1 punto)	Evaluación de los roles por parte de los otros miembros del grupo (0,25 puntos)	Autoevaluación del propio rol (0,25 puntos)
Comportamiento y asistencia (1 punto)	-	-

*Tabla 8. Esquema-resumen de la evaluación de la UD*

El instrumento de evaluación empleado por la profesora era la rúbrica. Se utilizaron diversas rúbricas: una para el producto final (vid Tabla 9), en la que se valoraban todos los aspectos explicados a través de la presentación de Power Point (vid [Anexo 7](#)); una para el trabajo en equipo (vid Tabla 10); y una por cada rol (vid Tabla 11, Tabla 12, Tabla 13 y Tabla 14), con parámetros que ya se habían explicado a los alumnos al asignar roles. Cabe mencionar que la ficha de investigación (vid [Anexo 8](#)) servía como apoyo para evaluar el rol de investigador/a. El comportamiento y la asistencia, por su parte, se fueron evaluando a través de la observación directa.

¿Qué y cómo se describe?					¿Cuándo se describe?	¿Cómo se locuta?	Formato de la AD
Descripción de las imágenes	Rasgos descriptivos generales	Descripción de los sonidos	Descripción del texto en pantalla				
<b>UNA AD EXCELENTE</b>	Se describen las imágenes indicando el cuándo, el dónde, el quién y el qué siempre que es relevante. Se usan todos los mecanismos lingüísticos estudiados	<b>Léxico:</b> El léxico utilizado es siempre objetivo y preciso <b>Sintaxis:</b> Se emplean todas las estructuras sintácticas estudiadas <b>Estilo:</b> + 0,25 si se usa alguna metáfora o comparación <b>Texto:</b> No hay ningún error de adecuación, coherencia o cohesión	Se describen todos los sonidos difíciles de identificar	Se describen todos los textos en pantalla (títulos, subtítulos, carteles, logotipos y créditos) relevantes, se traducen sin errores y se emplean muchas de las expresiones estudiadas para introducirlos	Siempre se describe en los huecos de mensaje y en sincronía con la acción	<b>Pronunciación:</b> Siempre se articulan bien los sonidos y se tienen en cuenta los acentos <b>Entonación:</b> Se entona perfectamente, siempre se respetan las pausas internas <b>Volumen:</b> Siempre se utiliza un volumen adecuado, ni muy alto ni muy bajo <b>Ritmo:</b> El ritmo siempre es adecuado, ni muy rápido ni muy lento <b>Expresividad:</b> La expresividad siempre es adecuada, la lectura no es ni muy expresiva ni poco expresiva	No hay ningún error de formato en la identificación de la obra, en los códigos de tiempo, en el cuerpo de la AD o en el uso de las comillas («») y de la barra (/)
<b>UNA AD NOTABLE</b>	Se describen las imágenes, pero se obvia alguna referencia puntual al cuándo, al dónde, al quién o al qué relevante. Se usan bastantes de los mecanismos lingüísticos estudiados	<b>Léxico:</b> Se aprecia alguna muestra puntual de léxico subjetivo y poco preciso <b>Sintaxis:</b> Se emplean bastantes de las estructuras sintácticas estudiadas <b>Estilo:</b> + 0,25 si se usa alguna metáfora o comparación <b>Texto:</b> Hay algún error puntual de adecuación, coherencia o cohesión	Se describen bastantes de los sonidos difíciles de identificar	Se describen bastantes textos en pantalla (títulos, subtítulos, carteles, logotipos y créditos) relevantes, se traducen con algún error puntual y se emplean bastantes de las expresiones estudiadas para introducirlos	Salvo en alguna ocasión puntual, se describe en los huecos de mensaje y en sincronía con la acción	<b>Pronunciación:</b> Se suelen articular bien los sonidos y tener en cuenta los acentos, salvo en alguna ocasión puntual <b>Entonación:</b> Se entona perfectamente, no se respetan las pausas internas en alguna ocasión puntual <b>Volumen:</b> Se suele utilizar un volumen adecuado, salvo en alguna ocasión puntual <b>Ritmo:</b> El ritmo suele ser adecuado, salvo en alguna ocasión puntual	Hay algunos errores puntuales de formato en la identificación de la obra, en los códigos de tiempo, en el cuerpo de la AD o en el uso de las comillas («») y de la barra (/)

						<b>Expresividad:</b> La expresividad suele ser adecuada, salvo en alguna ocasión puntual	
<b>UNA AD SUFICIENTE</b>	Se describen las imágenes, pero se obvian bastantes referencias al cuándo, al dónde, al quién o al qué relevantes. Se usan algunos de los mecanismos lingüísticos estudiados	<b>Léxico:</b> Se aprecian bastantes muestras de léxico subjetivo y poco preciso <b>Sintaxis:</b> Se emplean algunas de las estructuras sintácticas estudiadas <b>Estilo:</b> + 0,25 si se usa alguna metáfora o comparación <b>Texto:</b> Hay bastantes errores de adecuación, coherencia o cohesión	Se describen algunos de los sonidos difíciles de identificar	Se describen algunos textos en pantalla (títulos, subtítulos, carteles, logotipos y créditos) relevantes, se traducen con bastantes errores y se emplean algunas de las expresiones estudiadas para introducirlos	A veces no se describe en los huecos de mensaje o en sincronía con la acción	<b>Pronunciación:</b> A veces no se articulan bien los sonidos o no se tienen en cuenta los acentos <b>Entonación:</b> Se intenta entonar bien, pero a veces no se respetan las pausas internas <b>Volumen:</b> A veces no se utiliza un volumen adecuado <b>Ritmo:</b> A veces el ritmo no es adecuado <b>Expresividad:</b> A veces la expresividad no es adecuada	Hay bastantes errores de formato en la identificación de la obra, en los códigos de tiempo, en el cuerpo de la AD o en el uso de las comillas («») y de la barra (/)
<b>UNA AD INSUFICIENTE</b>	Se describen las imágenes, pero se obvian muchas referencias al cuándo, al dónde, al quién o al qué relevantes. Apenas se emplean los mecanismos lingüísticos estudiados	<b>Léxico:</b> Se aprecian muchas muestras de léxico subjetivo y poco preciso <b>Sintaxis:</b> Apenas se emplean las estructuras sintácticas estudiadas <b>Estilo:</b> + 0,25 si se usa alguna metáfora o comparación <b>Texto:</b> Hay muchos errores de adecuación, coherencia o cohesión	Apenas se describen los sonidos difíciles de identificar	Apenas se describen textos en pantalla (títulos, subtítulos, carteles, logotipos y créditos) y apenas se emplean las expresiones estudiadas para introducirlos	Apenas se describe en los huecos de mensaje o en sincronía con la acción	<b>Pronunciación:</b> Apenas se articulan bien los sonidos ni se tienen en cuenta los acentos <b>Entonación:</b> No se entona bien, apenas se respetan las pausas internas <b>Volumen:</b> No se utiliza un volumen adecuado <b>Ritmo:</b> El ritmo no es adecuado <b>Expresividad:</b> La expresividad no es adecuada	Hay muchos errores de formato en la identificación de la obra, en los códigos de tiempo, en el cuerpo de la AD o en el uso de las comillas («») y de la barra (/)

Tabla 9. Rúbrica para evaluar el producto final: la redacción y la locución de la AD

	EXCELENTE	NOTABLE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
<b>Trabajo y organización</b>	Trabajan siempre y bien organizados	Trabajan, pero en alguna ocasión puntual no se organizan bien	Trabajan, pero desorganizados	Apenas trabajan ni se organizan
<b>Participación</b>	Todos los integrantes participan activamente	Al menos, 3 de los integrantes participan activamente	La mitad de los integrantes participa activamente	Solo uno o dos integrantes participan activamente
<b>Escucha activa</b>	Siempre escuchan activamente las ideas de sus compañeros e intentan integrarlas	Suelen escuchar activamente las ideas de sus compañeros, pero no piensan en cómo integrarlas	A veces escuchan activamente las ideas de sus compañeros y aceptan integrarlas	Apenas escuchan activamente las ideas de sus compañeros ni tratan de integrarlas
<b>Roles</b>	Cada integrante tiene un rol definido	Cada integrante tiene un rol, pero no está bien definido	Cada integrante tiene un rol, pero no lo desempeña	No se han asignado roles
<b>Responsabilidad</b>	Siempre acaban el trabajo a tiempo	Suelen acabar el trabajo a tiempo, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no acaban el trabajo a tiempo	Nunca acaban el trabajo a tiempo

Tabla 10. Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

	EXCELENTE	NOTABLE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
<b>Coordinación</b>	Siempre coordina bien al grupo	Suele coordinar bien al grupo, salvo en alguna ocasión puntual	A veces coordina bien al grupo	Apenas coordina bien al grupo
<b>Gestión del talento</b>	Siempre identifica el talento de los integrantes del grupo	Suele identificar el talento de los integrantes del grupo, salvo en alguna ocasión puntual	A veces identifica el talento de los integrantes del grupo	Apenas identifica el talento de los integrantes del grupo
<b>Consenso</b>	Siempre facilita el consenso	Suele facilitar el consenso, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no facilita el consenso	Apenas facilita el consenso

Tabla 11. Rúbrica para evaluar el rol de coordinador/a

	EXCELENTE	NOTABLE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
<b>Gestión de recursos</b>	Siempre emplea fuentes fiables	Suele emplear fuentes fiables, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no emplea fuentes fiables	Apenas emplea fuentes fiables

<b>Precisión léxica</b>	Siempre encuentra el léxico propio de la película para referirse a los espacios, a los personajes, etc.	Suele encontrar el léxico propio de la película para referirse a los espacios, a los personajes, etc., salvo en alguna ocasión puntual	A veces no encuentra el léxico propio de la película para referirse a los espacios, a los personajes, etc.	Apenas encuentra el léxico propio de la película para referirse a los espacios, a los personajes, etc.
<b>Créditos</b>	Indica bien los actores de doblaje asociados a los personajes principales	Indica bien los actores de doblaje asociados a los personajes principales, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no indica bien los actores de doblaje asociados a los personajes principales	Apenas indica bien los actores de doblaje asociados a los personajes principales

Tabla 12. Rúbrica para evaluar el rol de investigador/a

	<b>EXCELENTE</b>	<b>NOTABLE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
<b>Códigos de tiempo</b>	Siempre anota bien los códigos de tiempo iniciales y finales	Suele anotar bien los códigos de tiempo iniciales y finales, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no anota bien los códigos de tiempo iniciales y finales	Apenas anota bien los códigos de tiempo iniciales y finales
<b>Pausas</b>	Siempre emplea bien el símbolo de la barra («/»)	Suele emplear bien, el símbolo de la barra («/»), salvo en alguna ocasión puntual	A veces no emplea bien el símbolo de la barra («/»)	Apenas emplea bien el símbolo de la barra («/»)
<b>Ajuste</b>	Siempre ajusta bien el texto a los códigos de tiempo	Suele ajustar bien el texto a los códigos de tiempo, salvo en alguna ocasión puntual	A veces no ajusta bien el texto a los códigos de tiempo	Apenas ajusta bien el texto a los códigos de tiempo

Tabla 13. Rúbrica para evaluar el rol de ajustador/a

	<b>EXCELENTE</b>	<b>NOTABLE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
<b>No visionado</b>	No mira el corto hasta que la AD está terminada	No mira el corto hasta que la AD está terminada, salvo para alguna consulta puntual	A veces mira el corto sin que la AD esté terminada	Mira el corto sin que la AD esté terminada
<b>Contribución final</b>	Señala muchas carencias de la AD cuando mira el corto	Señala bastantes carencias de la AD cuando mira el corto	Señala algunas carencias de la AD cuando mira el corto	No señala carencias de la AD cuando mira el corto

Tabla 14. Rúbrica para evaluar el rol de ciego/a

Por su parte, los alumnos, como se verá en la actividad 7 (vid 5.7), se coevaluaron y se autoevaluaron a través de formularios. Los formularios reflejaban los mismos parámetros que las rúbricas de la profesora, a excepción de los rasgos descriptivos generales, que eran más difíciles de identificar a través del visionado de los cortometrajes.

Estos fueron, concretamente, los formularios cumplimentados por los alumnos:

- Formularios para evaluar el desempeño de los roles ([coordinador/a](#), [investigador/a](#), [ajustador/a](#), [ciego/a](#)).
- [Formulario para evaluar el trabajo en equipo](#).
- Formularios para evaluar el producto final ([Mate y la luz fantasma](#), [Jack-Jack ataca](#), [22 contra la Tierra](#), [Ciao Alberto](#), [¿La primera cita de Riley?](#) y [El coche nuevo de Mike](#)).
- [Formulario para evaluar la unidad y el desempeño de la profesora](#).

De forma adicional, se premió con hasta medio punto más a los alumnos que hicieron una buena labor en la producción inicial o al rellenar el cuaderno de actividades.

Para finalizar, cabe mencionar que las notas obtenidas en la unidad representarían 1 punto de la nota final de los alumnos en el proyecto ODS.

Las notas finales desglosadas pueden consultarse en el [Anexo 12](#).

## 5. Programación de las actividades

Como se mencionaba en el apartado de metodología (vid 4.6), la unidad se ha articulado en forma de secuencia didáctica.

Estructura de la UD		
Producción inicial		Actividad 1
Actividades preparatorias	Actividad de inmersión	Actividad 2
	Análisis de una AD	Actividad 3
	Práctica de la AD	Actividad 4
Producción final de una AD	Confección del guion	Actividad 5
	Locución	Actividad 6
Evaluación		Actividad 7

Tabla 15. Estructura de la UD y distribución de las actividades

A continuación, se describirá en profundidad cada una de las actividades. Se ofrecerá una descripción de la misma y se ahondará en las siguientes cuestiones: materiales, objetivos, contenidos, competencias, metodología, temporalización y evaluación.

### **5.1. Actividad 1: Producción inicial**

La primera actividad de la unidad fue la producción inicial, que, a modo de prueba diagnóstica, permitió partir de los conocimientos previos de los alumnos.

La tarea consistía, concretamente, en describir por escrito una escena de la película *Up* (Docter, 2009) a un amigo que no había visto la película. La escena incluía saltos en el tiempo, cambios en el espacio y en la apariencia de los personajes, distintas acciones, varios sonidos y texto en pantalla, por lo que servía para verificar cómo describían los alumnos, en un primer momento, dichos elementos, imprescindibles en una AD, a una persona que no disponía del soporte visual.

Los materiales utilizados fueron los siguientes: 27 copias de la ficha de producción inicial (vid [Anexo 1](#)) y [un fragmento de la película Up](#). Los alumnos debían usar en casa algún dispositivo que les permitiera visualizar el vídeo. En este sentido, cabe destacar que la profesora se aseguró de que todos los alumnos tuvieran acceso a internet en casa, dado que sabía que en el aula convivían alumnos con diferentes capacidades adquisitivas.

En este caso, intervinieron los objetivos 1.a y 2 expuestos en el apartado 4.3. Concretamente, la actividad perseguía movilizar los conocimientos previos de los alumnos relacionados con el texto descriptivo escrito y con las estrategias empleadas para describir situaciones a aquellos que no pueden verlas con sus propios ojos.

En la misma línea, se trabajaban los contenidos 1.a y 2.a del apartado 4.4. En el primer caso, los alumnos debían plasmar los rasgos ortotipográficos, léxicos, sintácticos, estilísticos y textuales del texto descriptivo escrito en sus producciones. En el segundo caso, dadas las exigencias de la tarea, los estudiantes se veían obligados a reflexionar sobre qué debe describirse de un producto audiovisual a una persona que no puede verlo.

Las competencias involucradas en esta tarea eran: la CCLI, ya que los alumnos debían producir un texto descriptivo escrito; la CSC, dado que el enunciado de la tarea les obligaba a contemplar a una tercera persona durante su consecución; la SIEE, puesto que

debían mostrar iniciativa al producir sus textos; y la CSC, ya que la tarea involucraba un producto audiovisual (la película *Up*).

En cuanto a la metodología, la tarea era individual y debía hacerse en casa.

Por lo que respecta a la temporalización, esta actividad se mandó a los alumnos una semana antes de la implementación de la unidad con el objetivo de que los resultados obtenidos pudieran servir para acabar de adaptar la unidad a sus necesidades. Los alumnos tuvieron 4 días para realizar la tarea en casa.

En lo referente a la evaluación, esta tarea se corrigió para comprobar de qué punto partían los alumnos respecto a los contenidos de la unidad, pero no era evaluable.

Una vez descrita la tarea, cabe reflexionar sobre el resultado obtenido y sobre cómo impactó en la posterior implementación de la unidad. Por un lado, el resultado fue positivo, ya que los alumnos empleaban la mayoría de los mecanismos lingüísticos vinculados a la descripción que iban a estudiarse en la unidad. En cambio, por otro lado, se observaron diversos errores (especialmente, de acentuación y de puntuación). Esto se tuvo en cuenta para acabar de perfilar la presentación de Power Point (vid [Anexo 7](#)) que iba a servir como soporte de la explicación en futuras sesiones: se amplió el temario de puntuación y se profundizó en algunos errores típicos de acentuación (la acentuación del adverbio *más*, de los adverbios acabados en *-mente*, etc.). En el [Anexo 2](#), se incluyen algunas de las producciones iniciales de los alumnos, en las que puede observarse todo lo expuesto en este párrafo.

Tras la primera actividad fue cuando se implementó la unidad. Se comenzó por una serie de actividades que iban a servir a los alumnos de preparación para la producción final: la actividad de inmersión (actividad 2), el análisis de una AD (actividad 3) y la práctica de la AD (actividad 4).

## **5.2. Actividad 2: Actividad de inmersión**

Durante la actividad de inmersión, los alumnos se convirtieron, por un momento, en personas ciegas y tuvieron un primer contacto con una AD.

La actividad se componía de tres frases: escucha del comienzo de la película *A ciegas* sin soporte visual; escucha del mismo fragmento sin soporte visual, pero con AD; y visualización del fragmento con soporte visual. La actividad se condujo de forma oral.

La profesora era la única que disponía de una copia de la actividad e iba formulando las correspondientes preguntas a los alumnos a medida que escuchaban los audios y visualizaban el vídeo. También aprovechaba para desarrollar algunos de los contenidos de la unidad a través de una presentación de Power Point. En la primera fase de la actividad, los alumnos debían reflexionar sobre lo difícil que es seguir una película sin soporte visual y sobre qué elementos necesita conocer una persona ciega para poder entender una película con mayor facilidad. En la segunda fase, tenían el primer contacto con una AD y descubrían cómo esta modalidad de TAV podía mejorar la experiencia de visionado de una persona ciega. Por último, en la tercera fase, comprobaban a través del soporte visual qué era lo que trataba de describir la AD en cuestión y contextualizaban el género.

Los materiales utilizados fueron: 1 copia de la ficha de la actividad de inmersión (vid [Anexo 3](#)), las diapositivas 3-6 del Power Point «El texto descriptivo en la AD» (vid [Anexo 7](#)), el [audio del inicio de la película A ciegas](#), el [audio del inicio de la película A ciegas con AD](#) y el [vídeo del inicio de la película A ciegas con AD](#). Para proyectar la presentación de Power Point y el vídeo, y para reproducir los audios, se hizo uso, además, del ordenador de mesa, el proyector y los altavoces instalados en el aula.

En esta actividad, se trabajó principalmente el objetivo 2, puesto que los estudiantes escucharon por primera vez una AD.

Por otro lado, la actividad integraba, sobre todo, los contenidos 2.a, 2.b y 2.c, ya que los alumnos empezaban a reflexionar sobre algunas de las características de la AD (qué se describe, cuándo se describe y cómo se locuta), aunque de forma muy superficial.

Las competencias trabajadas en esta actividad eran: la CCLI, ya que los alumnos escuchaban una AD; la CSC, dado que reflexionaban por primera vez sobre la discriminación que sufren las personas ciegas en el ámbito del ocio y lograban ponerse en su lugar; la CAA, puesto que eran los propios estudiantes los que debían ir deduciendo algunas de las características de la AD; y la CEC, ya que la tarea se vinculaba con un producto audiovisual (la película *A ciegas*).

En lo que concierne a la metodología, esta actividad, como todas las siguientes (a excepción de la actividad 6), se llevó a cabo en el aula de 3.º de la ESO A. Los alumnos ya estaban sentados por grupos y podían intercambiar opiniones, pero no se trataba de una tarea grupal propiamente dicha. Asimismo, el método de enseñanza utilizado era el

inductivo: los alumnos respondían a una serie de preguntas y, después, la profesora, desarrollaba los contenidos con el apoyo de la presentación de Power Point «El texto descriptivo en la AD».

Respecto a la temporalización, la actividad se desarrolló en un total de 15 minutos.

En cuanto a la evaluación, no se trataba de una actividad evaluable, simplemente era una tarea de *inmersión* a la AD y al día a día de las personas con discapacidad visual.

### **5.3. Actividad 3: Análisis de una AD**

La tercera actividad de la unidad se correspondía con el análisis de una AD, análisis que permitía a los alumnos identificar los principales rasgos de la misma.

Para esta actividad, se repartió a los alumnos un cuaderno de trabajo<sup>2</sup>. En este caso, por lo tanto, todos los alumnos disponían de una copia del cuaderno. Solo se hicieron los ejercicios del cuaderno vinculados a la parte de análisis de una AD, es decir, los subapartados a-k del apartado 1.1. En dichos subapartados, los alumnos analizaban la AD de *A ciegas*: los mecanismos lingüísticos asociados a la descripción de las imágenes (del tiempo, del espacio, de los personajes y de la acción); algunos rasgos descriptivos generales ligados al léxico, a la sintaxis, al estilo y al texto (adecuación, coherencia y cohesión); la descripción de los sonidos; la descripción del texto en pantalla (logotipos, títulos, subtítulos, carteles y créditos); el tiempo de la AD; la locución de una AD; y el formato de una AD. La profesora otorgaba a los estudiantes unos minutos para contestar a lo que se planteaba en los diferentes apartados e iba corrigiendo. También aprovechaba para desarrollar el resto de los contenidos de la unidad a través de la misma presentación de Power Point que se utilizaba en la actividad anterior.

Los materiales empleados fueron: 27 copias del cuaderno de trabajo (vid [Anexo 4](#)), las diapositivas 7-57 del Power Point «El texto descriptivo en la AD» (vid [Anexo 7](#)) y [el vídeo de los créditos de A ciegas](#) (para el apartado *h* del cuaderno). Para proyectar la

---

<sup>2</sup> El cuaderno de trabajo incluía ejercicios de análisis de una AD (actividad 3) y de práctica de la AD (actividad 4). En el [Anexo 5](#), puede consultarse el solucionario. Asimismo, cabe mencionar que el fragmento de AD de *A ciegas* incluido en el bloque de análisis es de elaboración propia, como ya se había comentado anteriormente, y que los fragmentos de AD incluidos en el bloque de práctica son una transcripción de las AD de *La casa de papel* y *El hoyo* ofrecidas en Netflix, lo que se vincula con el enfoque comunicativo, ya que se trata de muestras reales de AD. En el mismo bloque, las AD de *Up*, por su parte, son de elaboración propia.

presentación y reproducir el vídeo, se volvió a hacer uso del ordenador de mesa, el proyector y los altavoces.

La tarea incluía los objetivos 1.a, 1.b y 2: los alumnos analizaban los rasgos de los textos descriptivos escritos y de los textos descriptivos orales a través de una AD, que tiene, además, sus propias características.

En relación a lo expuesto, se trataba el contenido 2, la AD para personas ciegas, y todas sus características: qué se describe (2.a), cuándo se describe (2.b), cómo se locuta (2.c) y en qué formato se describe (2.d). Paralelamente, tomando como base el texto audiodescrito, se trabajaban los contenidos 1.a y 1.b, es decir, todos los vinculados al texto descriptivo escrito y al texto descriptivo oral. En el [Anexo 6](#), se incluye una tabla (vid Tabla 19) que indica qué contenidos concretos se trabajaban en cada uno de los apartados de la actividad (a-k).

Las competencias desarrolladas en esta actividad eran: la CCLI, ya que los alumnos leían y analizaban una AD, un texto descriptivo; la CSC, dado que el texto analizado era una AD, una modalidad de TAV que hace accesibles los productos audiovisuales para personas con discapacidad visual; la CAA, puesto que, de nuevo, eran los propios alumnos los que debían ir deduciendo las características de un texto descriptivo, como es la AD; y la CEC, dado que la tarea volvía a involucrar un producto audiovisual (la película *A ciegas*).

Respecto a la metodología, durante esta actividad, los alumnos seguían sentados por grupos y podían intercambiar opiniones, pero seguía sin tratarse de una tarea grupal propiamente dicha. De nuevo, el método de enseñanza empleado era el inductivo: los alumnos respondían a lo planteado en los distintos apartados del análisis y, posteriormente, la profesora profundizaba en cada uno de los puntos usando como apoyo la presentación de Power Point «El texto descriptivo en la AD».

En lo referente a la temporalización, la actividad se desarrolló en 1 hora y 10 minutos.

En lo que concierne a la evaluación, esta tampoco era una tarea evaluable, servía de preparación para la producción final de una AD.

#### 5.4. Actividad 4: Práctica de la AD

La cuarta actividad de la unidad recogía ejercicios que permitían poner en práctica todo lo aprendido sobre el texto descriptivo y la AD en la actividad anterior.

La actividad se llevó a cabo tomando como base el mismo cuaderno de actividades empleado en la actividad 3. En esta ocasión, se completaron los ejercicios vinculados a la parte de práctica de la AD, los subapartados 1.2.1-1.2.5 del apartado 1.2. Este bloque incluía distintos ejercicios en los que se ponía en práctica de forma aislada cada uno de los elementos de la AD y del texto descriptivo analizados en la actividad anterior a partir de pequeños fragmentos de *La casa de papel* (Pina, 2017), *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019) y *Up*. De este modo, los alumnos podían ir adquiriendo la destreza poco a poco. En cada ejercicio, la profesora proyectaba el fragmento audiovisual correspondiente y dejaba unos minutos para que los alumnos respondieran a lo que se les pedía en el cuaderno. Después, corregía el ejercicio y daba paso al siguiente.

Así pues, los materiales usados fueron: los cuadernos de trabajo (vid [Anexo 4](#)) y los [fragmentos audiovisuales de \*El hoyo\*, \*La casa de papel\* y \*Up\* vinculados a cada uno de los ejercicios](#). Para reproducir los fragmentos, se volvió a hacer uso del ordenador de mesa, el proyector y los altavoces.

La actividad perseguía, por lo tanto, los mismos objetivos que la actividad anterior (1.a, 1.b y 2), pero desde un punto de vista más práctico.

Los contenidos trabajados también eran los mismos: la AD y sus características (2), el texto descriptivo escrito (1.a) y el texto descriptivo oral (1.b). De nuevo, en el [Anexo 6](#), se incluye una tabla (vid Tabla 20) que indica qué contenidos concretos se trabajaban en cada uno de los apartados de la actividad (1.2.1-1.2.5).

Por otra parte, las competencias desarrolladas eran las siguientes: la CCL, ya que, en todo momento, se trabajaba con fragmentos de AD, es decir, con diferentes muestras de textos descriptivos; la CSC, de nuevo, por la función social de las AD; la SIEE, dado que los alumnos debían mostrar iniciativa al completar los ejercicios, que admitían diversas respuestas posibles; y la CEC, puesto que la tarea incluía tres productos audiovisuales (la serie *La casa de papel* y las películas *El hoyo* y *Up*).

Por lo que respecta a la metodología, durante esta actividad, los alumnos continuaban sentados por grupos y podían intercambiar opiniones, pero continuaba sin tratarse de una tarea grupal propiamente dicha.

En cuanto a la temporalización, la actividad se desarrolló en 1 hora y 30 minutos.

En lo que concierne a la evaluación, esta actividad tampoco era evaluable. De nuevo, servía de preparación para la producción final de una AD.

### 5.5. Actividad 5: Confección del guion

Tras las actividades preparatorias descritas, los alumnos se enfrentaron a la elaboración del producto final. Antes de profundizar en la primera de las dos actividades vinculadas a la producción final, resulta imprescindible mencionar que se emplearon unos minutos para explicar a los alumnos cuál iba a ser el producto final, qué fases debían seguir para producirlo y cómo iba a evaluarse. Los grupos, además, escogieron el cortometraje que preferían audiodescribir en función de sus gustos.

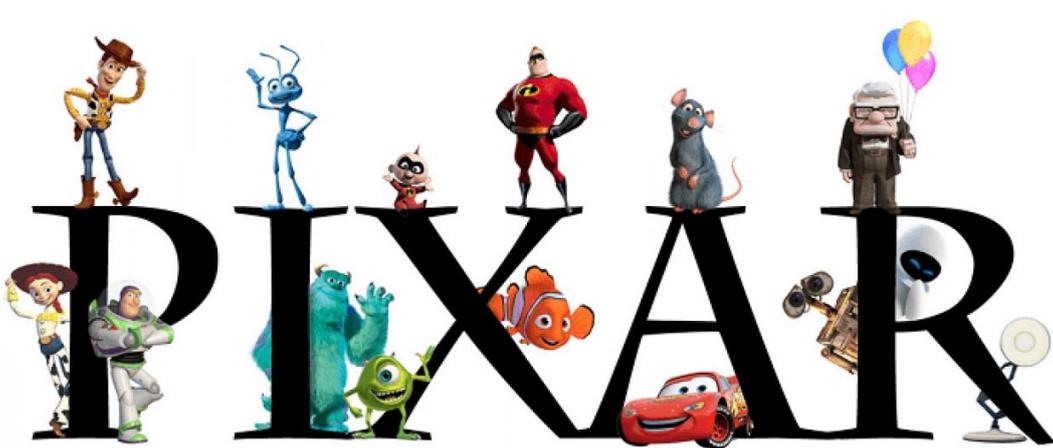
«Disney para todos»	
	
<b>Descripción del producto</b>	AD para personas ciegas de 6 cortometrajes animados de Disney.
<b>Partes de la elaboración</b>	Confección del guion de la AD (actividad 5) y locución (actividad 6).
<b>Cortometrajes a audiodescribir (uno por grupo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mate y la luz fantasma</i> (Lasseter, 2006), inspirado en <i>Cars</i>.</li> <li>• <i>Jack-Jack ataca</i> (Bird, 2005), inspirado en <i>Los increíbles</i>.</li> <li>• <i>22 contra la Tierra</i> (Nolting, 2021), inspirado en <i>Soul</i>.</li> <li>• <i>Ciao Alberto</i> (Harris, 2021), inspirado en <i>Luca</i>.</li> <li>• <i>¿La primera cita de Riley?</i> (Cooley, 2015), inspirado en <i>Del revés</i>.</li> <li>• <i>El coche nuevo de Mike</i> (Docter, 2002), inspirado en <i>Monstruos S.A.</i></li> </ul>

Tabla 16. Tabla descriptiva del producto final

Todos los cortometrajes tenían una duración de entre 5 y 9 minutos y presentaban un grado de dificultad similar. Todos ellos se audiodescribieron previamente (vid [Anexo 9](#)) para comprobar que contenían suficientes huecos de mensaje para ser audiodescritos y que se ajustaban al nivel descriptivo de los alumnos de 3.º de la ESO. Dichas AD sirvieron como base para corregir las AD de los alumnos.

Una vez introducido el proyecto, se dio paso a la actividad 5, la confección del guion de la AD.

Durante la actividad, los alumnos, por grupos, debían redactar su AD en una carpeta compartida de Drive teniendo en cuenta lo explicado en clase y contando con la ayuda de la profesora.

Paralelamente a la confección del guion, cada miembro del grupo desempeñaba un rol: coordinador/a, investigador/a, ajustador/a y ciego/a. El coordinador coordinaba el grupo, el investigador buscaba en Google la información sobre los cortometrajes que necesitara el equipo e iba completando una ficha de investigación y el o los ajustadores iban ajustando la descripción. Por su parte, el ciego, prácticamente al final de la tarea, acudía a otro grupo para ayudar a sus compañeros a mejorar su AD.

Los materiales utilizados fueron: 12 ordenadores portátiles (2 por grupo); la [carpeta compartida de Drive «O10. Reducción de las desigualdades»](#) y 6 fichas de investigación (1 por investigador) (vid [Anexo 8](#)). Los ordenadores portátiles permitían a los alumnos acceder a la carpeta de Drive. La carpeta contenía diversas subcarpetas. Las subcarpetas a las que necesitaban acceder para completar la actividad eran: «Cortos», en la que se almacenaban los cortometrajes que debían audiodescribir; «Teoría», en la que se encontraba el Power Point explicativo «El texto descriptivo en la AD», que podía servirles de apoyo; y «Vuestras AD», en la que había 6 documentos de texto creados para la producción escrita de cada uno de los grupos. En la subcarpeta «Evaluación», además, también podían consultar las rúbricas con las que iba a evaluarse su trabajo.

Esta actividad perseguía los objetivos 2 y 1.a: los alumnos debían confeccionar el guion de una AD y, por lo tanto, debían producir un texto descriptivo escrito. También se perseguía el objetivo 3, ya que los alumnos trabajaban en equipo.

La actividad aunaba, en consecuencia, todos los contenidos referidos a la AD para personas ciegas (2), excepto lo referente a cómo se locuta; al texto descriptivo escrito

(1.a), sus rasgos ortotipográficos, léxicos, sintácticos, estilísticos y textuales; y al trabajo en equipo (3).

Las competencias que se trabajaban eran las siguientes: la CCLI, ya que los alumnos debían producir un texto descriptivo escrito; la CSC, dado que el texto producido perseguía hacer una obra audiovisual accesible para personas ciegas y que los alumnos trabajaban en todo momento en equipo; la SIEE, puesto que los alumnos debían tomar la iniciativa y producir sus AD tomando como base lo aprendido; la CD, ya que producían sus AD en un procesador de textos (Google Docs) y usaban Google para hacer búsquedas; y la CEC, puesto que la tarea involucraba 6 productos audiovisuales (los 6 cortometrajes de Disney).

Respecto a la metodología, esta actividad era grupal: todos los miembros del grupo debían confeccionar el guion de la AD juntos. Además, como ya se adelantaba en la descripción de la tarea, cada uno de los miembros del grupo desempeñaba uno de los siguientes roles:

- 1. Coordinador/a:** Persona que coordinaba el grupo, gestionaba el talento y facilitaba el consenso.
- 2. Investigador/a:** Persona que buscaba información sobre las películas en las que están inspirados los cortometrajes, como los nombres de los personajes, de los espacios que aparecían e incluso de los actores de doblaje que ponían la voz en la versión española (para indicarlo en los créditos). Paralelamente, debía rellenar una ficha de investigación (vid [Anexo 8](#)) con estos datos que pudiera servir de apoyo para el equipo durante la redacción de la AD.
- 3. Ajustador/a:** Persona que debía anotar los códigos iniciales y finales de cada uno de los bocadillos de información de la AD y ajustar bien el texto a los huecos de mensaje. En los grupos de 5 personas, había dos ajustadores.
- 4. Ciego/a:** Este rol se desempeñaba prácticamente al final de la actividad. El ciego de cada grupo se desplazaba a otro grupo distinto al suyo para desempeñar el papel de persona ciega y ayudar a ese otro grupo a mejorar su AD: primero, escuchaba el corto sin verlo mientras los integrantes del grupo le leían la AD; y, después, veía el corto, para poder indicar qué no se entendía bien en la AD y que sus compañeros pudieran mejorarla. Cabe resaltar que la profesora estableció previamente a qué grupo iba a ayudar cada ciego.

En esta ocasión, los alumnos se convertían en los protagonistas del aprendizaje y debían organizarse para confeccionar el guion en el tiempo fijado.

En cuanto a la temporalización, la actividad se desarrolló en un total de 4 horas.

Por lo que respecta a la evaluación, esta actividad sí que era evaluable. La profesora evaluaba a través de rúbricas la confección del guion (vid Tabla 9), el trabajo en equipo (vid Tabla 10) y los roles desempeñados por los alumnos (vid Tabla 11, Tabla 12, Tabla 13 y Tabla 14). Estos parámetros también eran evaluados por los alumnos, como se verá en la actividad 7. La confección del guion (junto con la locución) representaba 6 puntos de la nota final; el trabajo en equipo (tanto durante la confección del guion como durante la locución), 1,5 puntos; y el desempeño de los roles, 1,5 puntos.

Los guiones elaborados por los 6 grupos pueden consultarse en el [Anexo 10](#).

## **5.6. Actividad 6: Locución**

Ahora que la AD ya estaba redactada, los alumnos debían locutarla.

Así se desarrolló la actividad: cada vez un grupo, por turnos, se trasladaba con la profesora a la sala de visitas para grabar la locución de su AD mientras el resto de grupos permanecía en el aula principal con las profesoras del proyecto practicando la locución. Cada grupo disponía aproximadamente de 20 minutos para grabar su AD.

En la sala de visitas, los alumnos, que ya debían haberse repartido el guion, accedían con un ordenador portátil a su AD. Cada miembro, por turnos, practicaba un par de veces cada una de sus frases atendiendo a lo explicado en clase sobre la locución y, después, la profesora las grababa con la grabadora de su teléfono móvil.

Los materiales empleados fueron: 1 ordenador portátil (ya que en la sala de visitas no había equipamiento informático), la [carpeta compartida de Drive «O10. Reducción de las desigualdades»](#) y la grabadora del teléfono móvil de la profesora. El ordenador portátil se usaba para acceder a la subcarpeta «Vuestras AD» dentro de la carpeta de Drive compartida. De este modo, cada grupo podía acceder a su guion para leerlo y locutarlo. Por otro lado, la grabadora se utilizaba para grabar las locuciones de los alumnos.

Esta actividad, por su parte, perseguía los objetivos 2 y 1.b: los alumnos debían locutar una AD, es decir, debían producir un texto descriptivo oral. También se perseguía el objetivo 3, ya que los alumnos trabajaban en equipo.

La actividad, por lo tanto, aunaba uno de los contenidos de la AD para personas ciegas, cómo se locuta (2.c); todos los contenidos vinculados al texto descriptivo oral (1.b), los rasgos paralingüísticos y los signos de puntuación; y todos los contenidos ligados al trabajo en equipo (3).

Las competencias involucradas eran las siguientes: la CCLI, ya que los alumnos producían un texto descriptivo oral; la CSC, dado que, de nuevo, el texto producido perseguía hacer una obra audiovisual accesible para personas ciegas y los alumnos trabajaban en todo momento en equipo; y la CEC, puesto que la tarea volvía a involucrar los 6 cortometrajes animados de Disney.

En cuanto a la metodología, se trataba, de nuevo, de una tarea grupal, ya que todos los miembros del grupo debían repartirse el guion para locutarlo<sup>3</sup>. En este caso, no se desempeñaban roles. La actividad, además, se desarrollaba principalmente en la sala de visitas.

En lo que concierne a la temporalización, la actividad se desarrolló en 1 hora y 50 minutos.

Respecto a la evaluación, esta tarea también era evaluable. La profesora evaluaba a través de rúbricas la locución (vid Tabla 9) y el trabajo en equipo (vid Tabla 10). Al igual que en la actividad anterior, los mismos parámetros eran evaluados por los alumnos, como se verá en la actividad 7. La locución (junto a la confección del guion) representaba 6 puntos de la nota final; y el trabajo en equipo (tanto durante la confección del guion como durante la locución), 1,5 puntos.

Por último, cabe mencionar que, fuera del aula, la profesora se encargó de incrustar todas las grabaciones en los cortometrajes con un programa de edición de vídeo para tenerlas listas para la actividad de evaluación. Puede consultarse el producto final en el [Anexo 11](#).

### **5.7. Actividad 7: Evaluación**

Por último, los estudiantes se coevaluaron y se autoevaluaron. Es decir, reflexionaron sobre su proceso de aprendizaje.

---

<sup>3</sup> Había 4 o 5 narradores, en lugar de un solo narrador, como suele ser habitual, porque, de este modo, todos los alumnos trabajaban el texto descriptivo oral.

Durante esta actividad, los alumnos evaluaron a través de formularios creados con Google Forms (vid 4.8) y colgados en la subcarpeta «Formularios» de la carpeta compartida de Drive los roles desempeñados, el trabajo en equipo y las AD, las mismas cuestiones que evaluaba la profesora. Adicionalmente, evaluaron la unidad y la labor de la profesora.

En primer lugar, los alumnos rellenaron formularios a través de los cuales evaluaban el desempeño de los roles en su propio grupo. Había un formulario para evaluar al coordinador, otro para el investigador, otro para el ajustador y otro para el ciego. Cada integrante del grupo evaluaba todos los roles. Es decir, evaluaban el rol de sus compañeros, pero también su propio rol.

Seguidamente, cada grupo autoevaluó cómo había trabajado en equipo a través de otra encuesta. En este caso, todos debían rellenar el formulario juntos. Es decir, enviaban una única respuesta por grupo.

Después, se fueron proyectando todos los cortometrajes con las locuciones incrustadas y los alumnos fueron evaluando a través de otro formulario cada AD (la redacción y la locución). Si el cortometraje que se proyectaba era el suyo, se autoevaluaban. De nuevo, todo el grupo rellenaba la encuesta en conjunto, tanto si evaluaban la AD de otro grupo como si se autoevaluaban.

Por último, cada alumno, de forma individual, rellenó un formulario a través del cual evaluaba la unidad y el papel de la profesora.

Los materiales utilizados fueron: 6 ordenadores portátiles (1 por grupo), los teléfonos móviles de los alumnos, la [carpeta compartida de Drive «O10. Reducción de las desigualdades»](#) y los 6 productos finales (vid [Anexo 11](#)). Los ordenadores portátiles y los teléfonos móviles se emplearon para acceder a la subcarpeta «Formularios» dentro de la carpeta compartida de Drive, en la que se encontraban los formularios de evaluación. Para proyectar los 6 cortometrajes ya locutados, se hizo uso del ordenador de mesa, el proyector y los altavoces.

Esta última actividad aunaba todos los objetivos de la unidad, ya que los alumnos evaluaban todos los contenidos estudiados.

Por lo tanto, la actividad también incluía todos los contenidos de la unidad.

Por otro lado, las competencias trabajadas eran: la CCLI, ya que los alumnos evaluaban las AD, textos descriptivos; la CSC, dado que evaluaban la idoneidad de las AD y a veces la evaluación la hacían en equipo; la CAA, puesto que las evaluaciones permitían desarrollar su espíritu crítico; la CD, ya que los estudiantes hacían uso de ordenadores portátiles o de sus teléfonos móviles para rellenar los formularios de evaluación; y la CEC, dado que, durante la evaluación, se proyectaban los 6 cortometrajes de Disney.

En lo que concierne a la metodología, los alumnos rellenaban algunas de las encuestas de forma individual y otras, de forma grupal.

Respecto a la temporalización, la actividad se desarrolló en 1 hora y 50 minutos.

En cuanto a la evaluación, no se trataba de una tarea evaluable, el objetivo era que los alumnos reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje y sobre el de sus compañeros.

Una vez desarrolladas todas las actividades, para concluir, cabría establecer, por un lado, una relación entre las actividades y las fases de un proyecto (vid Tabla 1); y, por otro, entre las actividades y las fases de elaboración de una AD (vid Tabla 2).

Por lo que respecta a las fases de un proyecto, resulta imprescindible mencionar que las fases 1, 3 y 4, selección del tema, definición del producto final y planificación (estructuración de la unidad y creación de los materiales) se completaron antes de la implementación de la unidad, fuera del aula. Fue la profesora la que se ocupó principalmente de estas fases del proyecto y, por ello, no se han desarrollado con tanta profundidad. La correlación entre el currículo y la unidad propuesta en este TFM, cuestión que se enmarcaría dentro de la fase 1, se desarrolla en profundidad en el apartado dedicado a la concreción curricular (vid 4.2). La fase 2, por su parte, la de formación de los equipos, aparece reflejada en el apartado 4.6 y también fue previa a la implementación de la unidad. Las actividades descritas en este apartado, por lo tanto, se han concentrado en las fases 5, 6, 7 y 8 del proyecto. Concretamente, las actividades 1, 2, 3 y 4 han conformado la fase de investigación; las actividades 5 y 6 se han correspondido con la fase de elaboración del producto final; y la actividad 7 ha integrado las fases de presentación del producto y de evaluación.

En lo referente a las fases de elaboración de una AD, tal y como se indicaba en el apartado 5.5, el análisis previo de la obra ha corrido a cargo de la profesora y, por ello, de nuevo, no se ha desarrollado con tanta profundidad. Son las fases 2 y 3, la de

confección del guion y la de locución, las que han completado los alumnos. En concreto, la actividad 5 se ha correspondido con la fase 2 y la actividad 6, con la fase 3. Del montaje, como se indicaba en el apartado 5.6, también se ha ocupado la profesora.

## 6. Conclusiones

### 6.1. Resultados obtenidos y valoraciones

Tal y como puede observarse en el [Anexo 12](#), las notas de los alumnos en lo que concierne a esta unidad fueron bastante altas en comparación con las del segundo semestre de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La nota media de la clase ha pasado a ser un 7,9, frente al 4,8 del segundo semestre de Lengua. Además, aunque alguno de los alumnos suspendió alguna de las partes, todos ellos, excepto las dos personas absentistas, aprobaron la unidad.

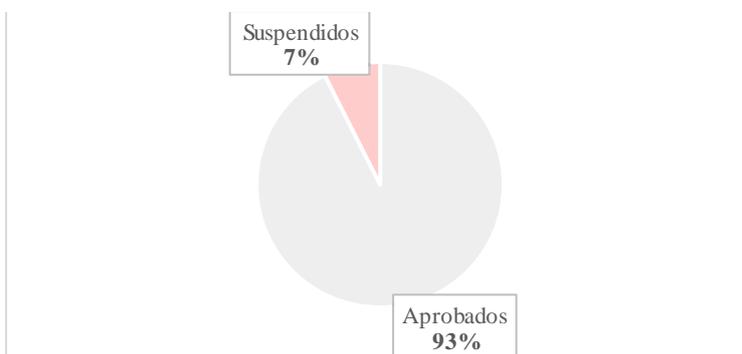


Tabla 17. Relación de aprobados y suspendidos de la UD

El principal objetivo de esta UD era desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Podría afirmarse que el objetivo se ha alcanzado con creces, dado que estas han sido las calificaciones de los grupos (sobre 6) en lo que respecta al producto final, consistente en producir un texto descriptivo escrito y oral, como es una AD:

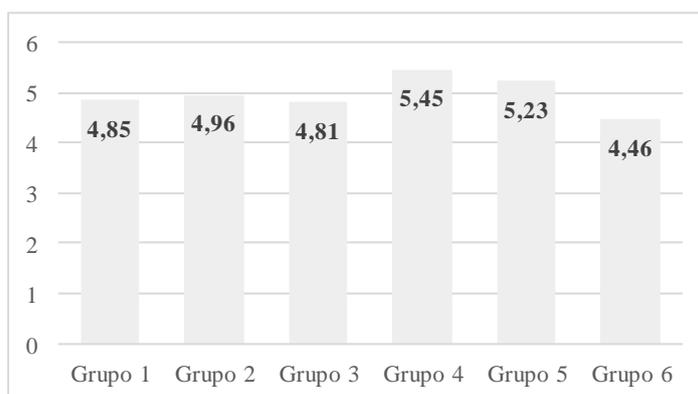


Tabla 18. Calificaciones de los 6 grupos en el producto final

La unidad perseguía, paralelamente, dos objetivos más, dar a conocer la AD para personas ciegas y promover el trabajo en equipo, ambos vinculados con la competencia social y cívica.

Muestra de que el segundo objetivo se ha alcanzado es también la Tabla 18, dado que la rúbrica y los formularios mediante los cuales se evaluaba el producto final también contemplaban contenidos relacionados con la AD.

Para comprobar si el tercer objetivo también se ha logrado, analizaremos las calificaciones de los alumnos vinculadas al trabajo en equipo y al desempeño de roles.

Por un lado, la nota media en lo referente al trabajo en equipo ha sido de 1,3 sobre 1,5. Por otro lado, la nota media por lo que respecta al desempeño de roles ha sido de 1,1 sobre 1,5 y solo uno de los alumnos no absentistas ha obtenido una nota inferior a 5 en una de las evaluaciones, la de sus compañeros. Los resultados son satisfactorios en ambos casos, si bien es cierto que ligeramente inferiores en lo referente al desempeño de roles. En este sentido, cabe destacar que los alumnos no parecían acostumbrados a trabajar asumiendo roles y que les costó un tiempo adaptarse a la mecánica.

Sobre la competencia social y cívica, también cabe subrayar que la tutora del centro señaló que le había parecido interesante que la unidad incidiera en un tipo de discapacidad muy poco visibilizada. Asimismo, los propios alumnos, cuando se les preguntaba en el formulario para evaluar la unidad qué habían aprendido, ofrecían respuestas como: «que los ciegos también necesitan disfrutar de las películas» o «a entender cómo lo pasan las personas ciegas».

Además, resulta necesario destacar que la actitud de los alumnos frente a la unidad y el aprendizaje fue en todo momento buena.

Sin duda, el hecho de que la unidad se haya basado en la teoría constructivista del aprendizaje y que se haya implementado a través de metodologías activas como el ABP y el enfoque comunicativo ha sido clave en los resultados, como también lo ha sido la articulación de la unidad en torno a una modalidad de TAV como la AD.

Por un lado, la introducción de una prueba diagnóstica, en la línea de la teoría constructivista del aprendizaje, es lo que ha permitido adaptar la unidad a los alumnos e incidir en los aspectos que entrañaban mayor dificultad para ellos, como la acentuación y

la puntuación, aspectos en los que se ha observado una notable evolución durante la elaboración del producto final.

Por otro lado, que la unidad se haya articulado en torno a un proyecto también parece haber sido positivo. En este sentido, la tutora del centro destaca que los alumnos «se sintieron los protagonistas», especialmente, cuando se proyectaron los productos finales ante sus compañeros durante la actividad de evaluación. Además, el proyecto impactó positivamente en su motivación. Los propios alumnos, en sus valoraciones finales, indicaban: «me ha gustado mucho, ya que hemos dado la unidad didáctica entera, pero de forma más dinámica y divertida», «a mí me ha gustado porque hemos aprendido manipulando un corto» o «me ha gustado porque hemos trabajado con series o películas que hemos visto». Asimismo, dicha metodología evitaba que los alumnos aprendieran memorizando.

En la misma línea, que el proyecto fuera de AD ha permitido trabajar las competencias comunicativa, social y cívica y digital de forma integrada. Respecto a la competencia comunicativa, la tutora del centro indicó que le había parecido muy acertada la forma de trabajar la lengua, ya que la unidad obligaba a los alumnos a fijarse en ciertos elementos lingüísticos para afrontar las producciones finales y, por lo tanto, les ayudaba a sistematizarlos. Algunos de los alumnos apuntaban, además, en la valoración de la unidad, que habían aprendido a describir y redactar mejor. Entre las ventajas de una modalidad como la AD, cabe resaltar también que, en las producciones finales, el repertorio léxico de los alumnos parecía haberse ampliado considerablemente.

Por último, que el núcleo del proyecto fuera la AD ha servido para darle un enfoque comunicativo a la unidad. Por lo que respecta a las ventajas de este tipo de enfoque, resulta necesario comentar que uno de los alumnos, en la valoración del desempeño de la profesora, señalaba que el hecho de que la unidad hubiera incluido tantos ejemplos había propiciado que se entendieran mucho mejor los contenidos.

## **6.2. Propuestas de mejora**

A pesar de que esta unidad ha sido bien valorada por los alumnos, que así lo reflejaron en sus valoraciones (vid 4.8), y por la tutora del centro, resulta necesario indicar una serie de aspectos que podrían mejorarse de cara a una nueva implementación. Algunos de ellos los mencionaban los alumnos en el formulario, otros los indicó la tutora del centro y otros los detectó la propia autora.

Desde un punto de vista más general, algunos alumnos apuntaron que la unidad les resultó pesada en algún punto y un poco difícil. Esto pudo haberse debido a que la primera sesión incluía toda la teoría, de modo que quizás habría sido más adecuado distribuir la teoría en al menos dos sesiones. Por otro lado, una forma de rebajar la dificultad del contenido habría sido disminuir los contenidos de AD, que, al fin y al cabo, son los menos interesantes desde el punto de vista curricular.

Asimismo, en lo que concierne a la participación del alumnado, no se logró integrar a los dos alumnos absentistas. En este sentido, si se hubiera tenido la oportunidad de compartir más sesiones con el grupo, habría sido aconsejable estudiar sus preferencias y tratar de crear actividades que pudieran interpelarles directamente. Por otra parte, los materiales podrían haberse adaptado mejor al alumno que presentaba dificultades con el idioma: el trabajo en grupo le ayudaba a mejorar y la autora trataba de dedicarle más atención que a los demás, pero una adaptación podría haber sido más efectiva.

Por otro lado, el desarrollo de la unidad presentaba pequeños fallos. Por una parte, en la producción inicial, debería haberse contemplado también el texto descriptivo oral. Esto podría haberse conseguido, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que locutaran el texto resultante para enviarlo en formato de audio por WhatsApp a su *amigo*. Por otra parte, en la actividad de evaluación los alumnos evaluaron las AD de sus compañeros visualizando los vídeos. Habría sido más adecuado, en cambio, reproducir primero los audios, sin el soporte visual, y proyectar posteriormente los vídeos, como en la actividad de inmersión, ya que esta mecánica permite detectar errores en el contenido de la AD con mayor facilidad. También durante la actividad de evaluación, las personas ciegas eran evaluadas por los miembros de su equipo, mientras que lo óptimo habría sido que las evaluara el grupo al que ayudaban a mejorar su AD. Por último, sabiendo que los alumnos de secundaria no están acostumbrados a desempeñar roles, cabría haber dedicado más tiempo a este contenido.

Finalmente, cabría hacer hincapié en la necesidad de implementar este tipo de proyectos no solo en una asignatura como Proyectos, sino también en el resto de asignaturas convencionales, puesto que permitiría construir conocimientos más significativos y fácilmente transferibles. En esta línea, una alumna de 3.º de la ESO A apuntaba, por ejemplo, que la unidad les había ayudado a ponerse en los zapatos del otro, ya no en lo que a discapacidades se refiere, sino de forma general.

## 7. Referencias bibliográficas y fílmicas

### 7.1. Bibliografía

- AENOR (2005). Norma UNE 153020: *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. Madrid.
- AENOR. (2012). Norma UNE 153010: *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*. Madrid.
- Álvarez, T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 15-42.
- Aula Planeta. (2015a). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos*. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>.
- Aula Planeta. (2015b). *Siete ventajas del aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>.
- Calduch, C. y Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 1-13.
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 5 de junio de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Decreto 87 de 2015 [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana (LOMCE). 5 de junio de 2015.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, A. y Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias en R. Orozco (Ed.), *New Directions in Hispanic Linguistics* (263-292). Cambridge Scholars Publishing.

- IES Jaume I. (2020). *Projecte educatiu de centre cursos 2020-2024 (PEC)*. Burriana (Castellón).
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334.
- Ley 51 de 2003. De igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). 2 de diciembre de 2003. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51>.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente en Instituto Cervantes de Orán (Ed.), *IV Taller de ele e interculturalidad* (112-120). Centro Virtual Cervantes.
- Marzà, A., Torralba, G., Cerezo, B. y Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual en V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Eds.), *In-Red 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (111-125). Universitat Politècnica de València.
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de mayo de 2022, de <https://www.rae.es/>.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Taleb, K. (2018). El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el manual «Un mundo por descubrir». *Revue LAROS*, 10(1), 523-533.
- Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana en Educación Superior*, 37(1), 125-133.
- Torralba, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtítolació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera* [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX).
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 10-13.

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Madrid: Grupo SM.

## **7.2. Filmografía**

Bier, S. (Dir.). (2018). *Bird Box* [*A ciegas*] [Largometraje]. Universal Pictures.

Bird, B. (Dir.). (2005). *Jack-Jack Attack* [*Jack-Jack ataca*] [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Cooley, J. (Dir.). (2015). *Riley's First Date* [*¿La primera cita de Riley?*] [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Docter, P. (Dir.). (2002). *Mike's New Car* [*El coche nuevo de Mike*] [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Docter, P. (Dir.). (2009). *Up* [Largometraje]. Pixar Animation Studios.

Gaztelu-Urrutia, G. (Dir.). (2019). *El hoyo* [Largometraje]. Basque Films.

Harris, M. (Dir.). (2021). *Ciao Alberto* [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Lasseter, J. (Dir.). (2006). *Mater and the Ghostlight* [*Mate y la luz fantasma*] [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Nolting, K. (Dir.). (2021). *22 vs. Earth* [*22 contra la Tierra*] [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

Pina, A. (Dir.). (2017). Efectuar lo acordado (Temporada 1, Episodio 1) [Episodio de serie]. En Pina, A., *La casa de papel*. Atresmedia.

## ANEXOS

### Anexo 1. Ficha de la producción inicial

#### 1. Producción inicial

Introduce este enlace en el buscador y mira el corto: [https://drive.google.com/file/d/14pUxioH4qHgM\\_XQmFOZIUeCCh5MD7Lwf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/14pUxioH4qHgM_XQmFOZIUeCCh5MD7Lwf/view?usp=sharing). Imagina que esta tarde quedas con un/a amigo/a que no ha visto la película y que te pide que le describas la escena. ¿Cuál sería tu descripción? Intenta que la descripción sea lo más detallada posible.

#### Sugerencias para realizar la tarea:

No te pongas a escribir inmediatamente. Piensa en qué información deberás proporcionarle para que pueda recrear la escena en su cabeza. Pregúntate: ¿Deberá saber dónde ocurren los hechos? ¿Cuándo ocurren? ¿Habrá que explicarle qué personajes intervienen? ¿Cómo son? ¿Qué hacen? ¿Si se oye algún sonido? ¿Si aparece algún texto en pantalla relevante?

*Ilustración 2. Ficha de producción inicial*

## Anexo 2. Muestras de producciones iniciales

En la primera escena, están una pareja casándose: la chica lleva un vestido blanco con su pelo rojizo, con una rosa blanca, y el chico lleva un traje azul o negro y también lleva unas gafas y su pelo es de color marrón / castaño. Después, en la segunda escena, van a su casa y empiezan a decorarla y reformarla. Parecen ser felices y enamorados. Por último, aparecen los dos pintando su buzón y poniendo sus nombres en el buzón y riéndose.

Ilustración 3. Muestra 1 de la producción inicial

En primer lugar, <sup>en la</sup> 1ª escena, están en una iglesia, donde el personaje principal se casa con una mujer. El protagonista es ~~esbeto~~ robusto, su cabeza tiene forma cuadrada, su cabello es rubio y usa unas gafas. La prometida tiene el cuerpo más delgado, tiene la cabeza redonda, sus ojos son verdes y es pelirroja. Y los dos van vestidos para la ocasión. En los invitados, se encuentran las familias de los prometidos, los cuales son totalmente lo contrario, y hay más miembros de la familia de la chica que de la del chico. La familia de la novia va vestida con muchos colores y la familia del chico va con ropa oscura.

En segundo lugar, en la 2ª escena, salen la pareja entrando en su futura casa. ~~La cual~~ Sale en pequeñas escenas como la reforman.

Finalmente, en la última escena, aparecen poniendo sus nombres en el buzón, y también ponen sus palmas de la mano con pintura en el buzón.

Ilustración 4. Muestra 2 de la producción inicial

Lo primero que se aprecia en el costumbraje es un fotógrafo sacando una fotografía a una pareja recién casada. Estos están en una iglesia y también se puede apreciar que es por la mañana ya que el día es soleado. Todo mundo, la pareja es aplaudida por la familia de la mujer, que está mirando a la derecha de ella y la cual está muy emocionada por su familia. En la otra mitad de la iglesia, está la familia del recién casado, que comparado con la familia de la mujer, es menos numerosa. También, se puede notar un gran cambio en cuanto a la ilusión de la familia del hombre y ~~además del entusiasmo~~ con el que aplauden. Seguidamente, aparece una escena en la cual se puede apreciar la nueva casa de la pareja, que parece un poco anticuada pero rodeada de gran vegetación. Se puede notar que la época del año es otoño, simplemente por el color de las hojas. El nombre lleva cogida a la mujer, ambas están en la casa con la misma ropa de la ceremonia. El hombre <sup>lleva</sup> un traje negro y la prometida <sup>con</sup> un vestido muy llamativo blanco. Una vez dentro, ambos comienzan las reformas del interior de su hogar. Un segundo más tarde, se puede notar un gran cambio en el tiempo, ya que se nota que la casa ya está reformada, ya sea por las paredes de color oscuro anticuadas a unos barnizados y modernos o al cambio del suelo de madera antigua a uno que reluce gracias al sol que entra por el gran ventanal de su salón. Mientras, ellos empiezan colocando dos sillones de distinto tamaño y color. Al acabar esta escena, la pareja aparece en su patio, donde podemos observar que <sup>en</sup> la casa y el patio <sup>se ha producido</sup> un gran cambio. Se esas paredes blancas a unos colores muy llamativos que hacen que destaque. Mientras, ellos terminan de pintar el buzón con sus nombres y la mujer arregla el estropajo que ha hecho su marido, colocando su mano con pintura en el buzón. <sup>de</sup> forma que parezcan las de ambos.

Ilustración 5. Muestra 3 de la producción inicial

## Anexo 3. Ficha de la actividad de inmersión

### 1. Actividades preparatorias

#### 1.1. Actividad de inmersión

A continuación, escucharás [los tres primeros minutos de la película A ciegas \(2018\)](#).

Una vez hayas escuchado el audio, responde a las siguientes preguntas:

- a. ¿Crees haber entendido bien lo que ocurre en la escena?
- b. ¿Qué información habrías necesitado saber para entenderla mejor?
- c. ¿Se te ocurre algún caso en el que las personas tengan que consumir películas o series sin soporte visual? ¿Sabes si existe alguna manera de mejorar la experiencia de esas personas al consumir productos audiovisuales?

Ahora escucharás [la audiodescripción de esa misma escena](#).

- d. ¿Ha mejorado tu experiencia?
- e. ¿La audiodescripción te ha dado la información que echabas en falta?

Por último, visualizarás [esa misma escena con audiodescripción y soporte visual](#).

- f. ¿Crees que se ha hecho una buena audiodescripción?

Sobre la audiodescripción:

- g. ¿Qué tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo...) es, por lo tanto, una audiodescripción?
- h. ¿Cuál es su destinatario?

*Ilustración 6. Ficha de la actividad de inmersión*

## Anexo 4. Cuaderno de trabajo

### 1.1. Análisis de una audiodescripción

Analiza [la audiodescripción de A ciegas \(Bier, 2018\)](#), con la que ya te has familiarizado durante la actividad anterior.

- a. Subraya en la primera escena (desde «en el salón de una casa» hasta «ayudándose de una barandilla») con distintos colores la información referida a:
  - i. el tiempo (¿cuándo?);
  - ii. el espacio (¿dónde?);
  - iii. los personajes (¿quién?);
  - iv. y la acción (¿qué?).
- b. Más allá de la primera escena, hay una referencia temporal más. Localízala.
- c. A partir de lo subrayado, reflexiona sobre los mecanismos lingüísticos empleados en la audiodescripción para hablar del tiempo, del espacio, de los personajes y de la acción, respectivamente. Apúntalos.
- d. Reflexiona ahora sobre algunos rasgos descriptivos generales en la audiodescripción. ¿El léxico es denotativo o connotativo? ¿Crees que es importante emplear léxico preciso? ¿Qué tipo de oraciones (atributivas o predicativas) se usan? ¿Qué tipo de oraciones compuestas (la coordinación o la subordinación) predominan?
- e. Presta atención a la cohesión de la audiodescripción. ¿Se suele usar el mismo término («Malorie», «los niños») para identificar a los personajes? ¿Por qué crees que es así? Ahora mira de nuevo el vídeo con la audiodescripción. ¿A partir de qué momento se empieza a llamar a los personajes por su nombre? Por último, fíjate en la descripción de la mujer de la última escena. En la audiodescripción, primero se habla de «**una** mujer» y, después, de «**la** mujer». ¿A qué se debe el cambio de artículo indefinido a artículo definido?
- f. Para este apartado, volverás a ver el fragmento con la audiodescripción. Fíjate en cómo se audiodescribe el sonido del bote cuando Malorie le da la vuelta. ¿Se describe con anterioridad o con posterioridad?
- g. Identifica las descripciones de texto en pantalla. ¿Se trata de descripciones de logotipos, de títulos, de subtítulos, de carteles o de créditos? ¿Qué estrategias se utilizan para describirlos? Anótalas.
- h. Para ver cómo se describen los créditos, otro tipo de texto en pantalla, ahora verás [los créditos de la misma película](#) (audiodescritos más abajo) y reflexionarás, de nuevo, sobre qué estrategias se utilizan para describirlos.
- i. Por otro lado, cabe reflexionar sobre cuándo se audiodescribe. Según lo que has visto, ¿en qué momentos de una película crees que se podrá audiodescribir? ¿Deberá hacerse en sincronía con la acción?
- j. Ahora presta atención a cómo se locuta la audiodescripción. ¿Qué aspectos consideras importantes a la hora de locutar una audiodescripción?
- k. Por último, atendiendo a las dos muestras de audiodescripción ofrecidas, explica el formato de una audiodescripción.

**Audiodescripción de un fragmento de A ciegas (Bier, 2018)**

**00:00:01-00:00:08**

*Ilustración 7. Primera página del cuaderno de trabajo*

Letras blancas emergen de un fondo blanco y se vuelven rojas: «Netflix». En letras blancas, sobre fondo negro: «Netflix presenta».

**00:00:10-00:00:13**

Un río cubierto de niebla cruza un bosque de pinos.

**00:00:35-00:00:46**

Sobre el río, el título: «A ciegas». En el salón de una casa, Malorie, interpretada por Sandra Bullock, de mediana edad y pelo largo castaño, se dirige a dos niños de unos cinco años.

**00:01:18-00:01:20**

Los niños la miran fijamente.

**00:01:30-00:01:31**

Niña asiente.

**00:01:52-00:01:54**

Ambos niños asienten.

**00:02:01-00:02:05**

Malorie saca dos periquitos de una jaula y los mete en una caja con pequeños agujeros.

**00:02:10-00:02:14**

Los niños preparan unas mochilas y se las cuelgan. Malorie coge otra.

**00:02:15-00:02:31**

Los tres salen de la casa. Malorie lleva de la mano a Niño, de pelo castaño y ojos marrones, y a Niña, de pelo rubio y ojos azules. Empiezan a alejarse por un camino empedrado con los ojos vendados y ropa de abrigo. Malorie busca con las manos un hilo que está tensado en el aire, lo encuentra y lo siguen.

**00:02:38-00:02:47**

Llegan a unas escaleras. Malorie, que ahora lleva a Niña en brazos y a Niño agarrado a su chaqueta, suelta el hilo y empieza a bajar las escaleras ayudándose de una barandilla.

**00:03:01-00:03:07**

Malorie llega a tientas hasta un bote y dos remos cubiertos de maleza. Le da la vuelta al bote y mete los remos dentro.

**00:03:10-00:03:12**

Malorie sienta a los niños en el bote.

**00:03:14-00:03:15**

Empuja el bote hacia el río.

**00:03:22-00:03:27**

Malorie empieza a remar. Pequeños bancos de niebla cubren el río. Las nubes tapan el sol.

*Ilustración 8. Segunda página del cuaderno de trabajo*

**00:03:37-00:03:49**

Sobreimpreso: «Cinco años antes». / Malorie, con el pelo más corto, pinta en un lienzo. Está en un piso a rebosar de cuadros e instrumentos de pintura.

**00:03:55-00:04:01**

Se le acerca por la espalda una mujer rubia de mediana edad. Lleva una bolsa de la compra. La mujer observa a Malorie.

**00:04:06-00:04:07**

Malorie deja de pintar.

Solo para el apartado «h»).

#### **Audiodescripción de los créditos de *A ciegas* (Bier, 2018)**

**01:56:58-01:59:11**

Tras un fundido en negro, en letras blancas: «A ciegas, una película dirigida por Susanne Bier. Guion de Eric Heisserer. Basada en la novela de Josh Malerman. Producida por Dylan Clark, Chris Morgan y Clayton Townsend. Productores ejecutivos: Sandra Bullock, Susanne Bier, Ainsley Davies, Alexa Faigen, Ryan Lewis y Eric Heisserer. Director de fotografía: Salvatore Totino. Diseño de producción: Jan Roelfs. Edición: Ben Lester. Diseño de vestuario: Signe Sejlund. Música: Trent Reznor y Atticus Ross. Director de la segunda unidad: Alexander Witt. Supervisión de efectos visuales: Marcus Taormina. Productores asociados: Mark Cotone y Kelly Helstrom. Dirección de *casting*: Mary Vernieu, Michelle Wade Byrd y Jina Jay. Protagonizada por Sandra Bullock como Malorie, Trevante Rhodes como Tom, Jacki Weaver como Cheryl, Rosa Salazar como Lucy, Danielle MacDonal como Olympia, Lil Rel Howery como Charlie, Tom Hollander como Gary, Colson Baker como Felix, BD Wong como Greg, Pruitt Taylor Vince como Rick, Vivien Lyra Blair como la niña y Julian Edwards como el niño. Con Sarah Paulson como Jessica y John Malkovich como Douglas. Con Parminder Nagra, Rebecca Pidgeon, Amy Gumenick, Taylor Handley y Happy Anderson. Coordinador de dobles: Malosi Leonard. Una producción de Chris Morgan. Una producción de Dylan Clark. Una película de Susanne Bier. *A ciegas*».

## **1.2. Practicamos la audiodescripción**

### **1.2.1. La descripción de las imágenes**

**Actividad 1.** Con ayuda de los vídeos, completa la información referida al espacio en la audiodescripción de [una de las primeras escenas de \*El hoyo\* \(Gaztelu-Urrutia, 2019\)](#) y del [título de \*La casa de papel\* \(Pina, 2017\)](#). Intenta ajustarte al límite de palabras establecido, aunque es aproximado.

#### **Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**00:01:47-00:01:52**

Un hombre rubio de unos cuarenta años abre los ojos aturdido.

*Ilustración 9. Tercera página del cuaderno de trabajo*

**00:01:57-00:02:22**

Tiene los ojos verdes y estos denotan su desconcierto. / Hace una mueca y frunce el ceño. / El hombre está estirado \_\_\_\_\_ (3 palabras). Tuerce el rostro y ve a un hombre de unos 65 años sentado \_\_\_\_\_ (4 palabras). Se incorpora. La estancia es \_\_\_\_\_ (1 palabra). Las paredes son \_\_\_\_\_ (1 palabra) y está amueblada únicamente \_\_\_\_\_ (14 palabras). El hombre observa borroso al sexagenario, que lo contempla impasible.

**Audiodescripción de un fragmento de *La casa de papel* (Pina, 2017)**

**00:11:56-00:12:03**

Sobre la maqueta de \_\_\_\_\_ (7 palabras), el título de la serie en letras rojas y blancas: «La casa de papel».

**Actividad 2.** Con ayuda del [vídeo](#), completa la información referida a Tokio en la audiodescripción del primer capítulo de *La casa de papel* (Pina, 2017). Trata de introducir una comparación o metáfora, una subordinada adjetiva y un adjetivo en grado superlativo donde se indica. Intenta ajustarte al límite de palabras establecido.

**Audiodescripción de un fragmento de *La casa de papel* (Pina, 2017)**

**00:00:07-00:00:10**

Una \_\_\_\_\_ (1 palabra) con \_\_\_\_\_ (1 palabra) se despierta sobresaltada.

**00:00:18-00:00:23**

Es \_\_\_\_\_ (1 palabra), de pelo \_\_\_\_\_ (6 palabras, con comparación o metáfora) y con \_\_\_\_\_ (1 palabra).

**00:00:30-00:00:32**

Ve una noticia de un atraco.

**00:01:06-00:01:11**

Se levanta enfurecida y mete una pistola, cartuchos y una bola de nieve en una mochila.

**00:01:15-00:01:19**

Frente al espejo, se coloca \_\_\_\_\_ (8 palabras, con una subordinada adjetiva y algún adjetivo en grado superlativo) y sale de una caravana.

**Actividad 3.** Con ayuda del [vídeo](#), completa la información referida al tiempo en la audiodescripción de otra escena de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019). Intenta ajustarte al límite de palabras establecido.

**Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**00:24:38-00:24:41**

*Ilustración 10. Cuarta página del cuaderno de trabajo*

La plataforma asciende por el hoyo.

**00:25:47-00:25:58**

La habitación se cubre de negro. / \_\_\_\_\_ (4 palabras), con esfuerzo, Goreng abre los ojos. Se encuentra atado a una cama con una cinta en la boca.

**Actividad 4.** Con ayuda del [vídeo](#), completa la audiodescripción de la primera escena de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019) con verbos en el tiempo que corresponda según lo visto en clase. Rellena uno de los huecos con un adverbio temporal.

**Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**00:00:50-00:00:57**

En una cocina amplia abarrotada de cocineros, un hombre \_\_\_\_\_ un violín \_\_\_\_\_ (adverbio temporal) un señor con traje y el pelo canoso \_\_\_\_\_ las tareas de los chefs.

**00:01:01-00:01:33**

Una mujer \_\_\_\_\_ un horno y \_\_\_\_\_ una fuente con un pollo rustido. / \_\_\_\_\_ al señor trajeado y le \_\_\_\_\_ el plato. El señor \_\_\_\_\_ el manjar y \_\_\_\_\_ su visto bueno. / En una cámara frigorífica, \_\_\_\_\_ cuatro jamones del techo. El señor \_\_\_\_\_ uno de ellos con el índice y \_\_\_\_\_ el dedo meticuloso. \_\_\_\_\_ por la cocina. A su paso, un cocinero le \_\_\_\_\_ una bandeja con pescado al limón. El señor \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ supervisando. \_\_\_\_\_ frente a unos fogones. Un cocinero \_\_\_\_\_ con un cucharón el contenido de una olla y se lo \_\_\_\_\_.

**Actividad 5.** Corrige en esta [otra escena de \*El hoyo\*](#) (Gaztelu-Urrutia, 2019) 10 errores:

- 4 expresiones que deben evitarse en las audiodescripciones;
- 1 marca de subjetividad (como ya sabes, las audiodescripciones deben ser objetivas);
- 1 muestra de léxico poco adecuado al contexto;
- 1 muestra de léxico poco preciso (estas dos últimas aparecen subrayadas);
- 1 error gramatical;
- y 2 faltas de ortografía.

**Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**00:43:49-00:44:08**

La plataforma aparece en el nivel 33. / Goreng, sin fuerzas, se sienta delante suya. / Come mientras mira con asombro a Imoguiri. / Con el perro en brazos, en primer plano, sujeta dos platos y los abastece con comida.

**00:44:14-00:44:18**

Goreng contempla claramente molesto a Imoguiri, que alimenta al perro.

**00:44:52-00:44:59**

La plataforma desaparece en el agujero con los dos platos de Imoguiri. Observa atenta la plataforma hasta mas abajo, donde se ve cómo dos hombres comen descontroladamente.

**Actividad 6.** Con ayuda del [vídeo](#), ordena la siguiente audiodescripción de *Up* (Docter, 2009):

*Ilustración 11. Quinta página del cuaderno de trabajo*

- a. «en su habitación»;
- b. «lee bajo la luz de una linterna»;
- c. «el chico, con un brazo escayolado»;
- d. y «de noche».

**Audiodescripción de un fragmento de *Up* (Docter, 2009)**

**00:05:06-00:05:13**

---



---



---

**Actividad 7.** Con ayuda del [vídeo](#), completa la audiodescripción de otra escena de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019) de forma que el texto esté cohesionado.

**Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**00:20:23-00:20:36**  
 La plataforma entra en el nivel 48. Trimagasi se levanta con la almohada. La plataforma se detiene. \_\_\_ mujer asiática con hematomas en la piel está sentada encima. Goreng \_\_\_ contempla sorprendido.

**00:20:45-00:20:47**  
 Goreng se acerca a \_\_\_\_\_.

**1.2.2. La descripción de sonidos**

**Actividad 1.** Con ayuda del [vídeo](#), audiodescribe el sonido que se oye cuando el palo golpea al libro en esta escena de *Up* (Docter, 2009). Indica el código de tiempo (debe enmarcarse entre 00:05:13 y 00:05:20).

**Audiodescripción de un fragmento de *Up* (Docter, 2009)**

\_\_:\_\_:\_\_-\_\_:\_\_:\_\_

---



---



---

**1.2.3. La descripción de texto en pantalla**

**Actividad 1.** Completa la audiodescripción de [este subtítulo](#) de la película *A ciegas* (Bier, 2018).

**Audiodescripción de un fragmento de *A ciegas* (Bier, 2018)**

**00:55:23-00:55:32**

*Ilustración 12. Sexta página del cuaderno de trabajo*

En el presente, la espesa niebla cubre el cielo sobre la barca. Sobre \_\_\_\_ (2 palabras):  
«\_\_\_\_\_» (5 palabras). Malorie rema con la venda en los ojos.

**Actividad 2.** Completa la audiodescripción de [este cartel](#) del primer episodio de *La casa de papel* (Pina, 2017).

**Audiodescripción de un fragmento de *La casa de papel* (Pina, 2017)**

**00:01:19-00:01:21**

En \_\_\_\_\_ (2 palabras), un \_\_\_\_\_ (1 palabra): «\_\_\_\_\_» (2 palabras).

**Actividad 3.** ¿Cómo audiodescribirías [el logotipo de Disney+](#)? Ten en cuenta que la audiodescripción solo puede ocupar 7 segundos.

**Audiodescripción del logotipo de Disney+**

**00:00:00-00:00:07**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Actividad 4.** Tomando como base la audiodescripción de los créditos finales de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019), ¿qué información priorizarías si tuvieras que reducir el texto a la mitad? Comprueba que tu audiodescripción se ajuste al tiempo establecido.

**Audiodescripción de los créditos de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**01:29:32-01:30:29**

Sobre un fondo negro, en letras blancas: «Dirigida por Galder Gaztelu-Urrutia. Producida por Carlos Juárez. Escrita por David Desola y Pedro Rivero. Sobre un argumento de David Desola. Coproducida por David Matamoros y Ángeles Hernández. Producción ejecutiva: Raquel Perea y Carlos Juárez. Producción delegada ETB: Elena Gozalo. Iván Massagué. Antonia San Juan. Zorion Eguileor. Emilio Buale. Alexandra Masangkay. Dirección de fotografía: Jon. D. Domínguez. Diseño de producción y vestuario: Azegñe Urigoitia. Música original: Aranzazu Calleja».

Indicar a qué personajes interpretan los actores puede ser muy útil para las personas ciegas. A continuación, se te proporciona dicha información de *El hoyo* por si quieres incorporarla en tu audiodescripción: Iván Massagué interpreta a Goreng, Antonia San Juan interpreta a Imoguiri, Zorion Eguileor interpreta a Trimagasi, Emilio Buale interpreta a Baharat y Alexandra Masangkay interpreta a Miharu.

**Audiodescripción de los créditos de *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019)**

**01:29:32-01:30:02**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Ilustración 13. Séptima página del cuaderno de trabajo*

---

---

#### 1.2.4. Cuándo se describe y formato

**Actividad 1.** Ordena los siguientes fragmentos de la audiodescripción de [una de las primeras escenas de \*El hoyo\*](#) (Gaztelu-Urrutia, 2019) e indica también los códigos de tiempo en los que se insertaría cada fragmento. Procura adecuarte al formato de la audiodescripción.

- «El hombre se aproxima al hoyo y baja la mirada. En el piso inferior, una réplica de la estancia en la que se encuentra con otro hoyo desde el que ve más plantas inferiores con las mismas características. Incrédulo, vuelve la vista hacia su compañero de nivel»,
- «Se pone en pie. En el suelo, entre ambos, una abertura extensa de estructura cuadrada»,
- «Alza el rostro. Divisa la misma abertura en el techo y distingue más niveles por encima. Rodea la abertura del hoyo y se acerca al sexagenario»
- y «El hombre atiende confuso».

---

---

---

---

---

---

---

---

#### 1.2.5. La locución

**Actividad 1.** Añade los acentos, los signos de puntuación y las mayúsculas necesarias a esta audiodescripción de [otra escena de \*La casa de papel\*](#) (Pina, 2017) y prepárate para leerla en voz alta.

##### **Audiodescripción de un fragmento de *La casa de papel* (Pina, 2017)**

**00:05:36-00:06:08**

En el campo Tokio y el profesor se dirigen a una casa acompañados de siete personas Berlin alto delgado y con ropa elegante Moscu rechoncho y con barba y pelo canosos Denver moreno de ojos verdes y facciones cuadradas Rio joven delgado y con pelo castaño y rizado Helsinki y Oslo ambos corpulentos calvos y con barba y Nairobi de piel morena y nariz aguilena dentro de la casa todos suben las escaleras hacia la buhardilla equipada con pizarra y pupitres

*Ilustración 14. Octava página del cuaderno de trabajo*

## **Anexo 5. Solucionario del cuaderno de trabajo**

Puede consultarse el solucionario del cuaderno de trabajo accediendo a [este enlace](#).

## Anexo 6. Contenidos específicos trabajados en el cuaderno de trabajo

Apartado del análisis		Contenidos trabajados			
		La AD para personas ciegas.	El texto descriptivo.		
a, b y c	a.i y b	¿Qué se describe?	El cuándo (el tiempo).	Los adverbios temporales.	
	a.ii		El dónde (el espacio).	Los adverbios de cantidad.	
				El sintagma adverbial.	
				El sintagma preposicional.	
a.iii	El quién (los personajes).	Subordinadas adverbiales.	Los adverbios espaciales.		
a.iv		El qué (la acción).	Los adverbios espaciales.	El sintagma preposicional.	
			El adjetivo.	El adjetivo.	
	Las mayúsculas y las minúsculas.		La concordancia.		
d				Los grados.	
				El presente de indicativo.	
				Los adverbios de modo.	
				Léxico denotativo vs. léxico connotativo.	
e				La precisión léxica.	
				La oración simple.	La oración atributiva.
				La oración compuesta.	La oración predicativa.
				Las figuras retóricas. <sup>4</sup>	La oración coordinada.
f	¿Qué se describe?	Los sonidos.		La oración subordinada.	
				La adecuación.	La metáfora.
				La coherencia.	La comparación.
				La cohesión.	La síntesis.
g y h	¿Qué se describe?	El texto en pantalla.	Los títulos.	La progresión temática.	
				Los subtítulos.	
				Los carteles.	
				Los créditos.	
i	¿Cuándo se describe?	Los huecos de mensaje.	La sincronía.	Artículo indefinido vs. artículo definido.	
				Los títulos.	
				Los subtítulos.	
				Los créditos.	
j	¿Cómo se locuta?	El narrador.	Rasgos paralingüísticos.	La anáfora.	
				La pronunciación.	
				La entonación.	
				El volumen.	
k	¿En qué formato se describe?	La identificación de la obra.	Los signos de puntuación.	La expresividad.	
				Los códigos de tiempo.	
				El punto y coma.	
				Los dos puntos.	
				El punto.	
				Las comillas («»).	

<sup>4</sup> Los contenidos resaltados en gris se trabajaron exclusivamente a través de la presentación de Power Point, ya que no se reflejaban tan claramente en la AD de A ciegas.

		Los símbolos.	La pausa (/).	
--	--	---------------	---------------	--

Tabla 19. Contenidos específicos trabajados durante el bloque de análisis (actividad 3)

Apartado de la práctica		Contenidos trabajados				
		La AD para personas ciegas.		El texto descriptivo.		
1.3.1	Actividad 1	¿Qué se describe?	El dónde (el espacio).	El sintagma preposicional.		
				El adjetivo.		
				Las mayúsculas y las minúsculas.		
	Actividad 2	El quién (los personajes).	El quién (los personajes).	El sustantivo.	El adjetivo.	La concordancia.
						La posición.
						Los grados.
					El sintagma nominal.	
					El sintagma preposicional.	
					Subordinadas adjetivas.	
			Las figuras retóricas.	La metáfora.	La comparación.	
Actividad 3		El cuándo (el tiempo).	El sintagma preposicional.			
Actividad 4		El qué (la acción).	Los adverbios temporales.			
			El presente de indicativo.			
	Actividad 5		Léxico denotativo vs. léxico connotativo.			
			La precisión léxica.			
			La adecuación.			
			Otras cuestiones ortográficas y gramaticales.			
	Actividad 6		La coherencia.	La progresión temática.		
	Actividad 7		La cohesión.	Artículo indefinido vs. artículo definido.	La anáfora.	
1.3.2	Actividad 1	¿Qué se describe?	Los sonidos.	Los signos de puntuación.	Las comillas («»).	
		¿Cuándo se describe?	Los huecos de mensaje. La sincronía.			
1.3.3	Actividad 1	¿Qué se describe?	Los subtítulos.			
	Actividad 2		Los carteles.			
	Actividad 3		Los logotipos.			
	Actividad 4		Los créditos.			
1.3.4	Actividad 1	¿Cuándo se describe?	Los huecos de mensaje.			
			La sincronía.			
		¿En qué formato se describe?	La identificación de la obra.			
			Los códigos de tiempo.			
			El cuerpo de la AD.			
	Los símbolos.					
1.3.5	Actividad 1	¿Cómo se locuta?	El narrador.	Rasgos paralingüísticos.	La pronunciación.	
					La entonación.	
					El volumen.	
					El ritmo.	
					La expresividad.	
				Los signos de puntuación.	La coma.	
					El punto y coma.	
					Los dos puntos.	
El punto.						

Tabla 20. Contenidos específicos trabajados durante el bloque de práctica (actividad 4)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> El contenido 1.a.v.1 (la síntesis) se trabaja en la mayoría de los ejercicios, dado que se obliga a los alumnos a ajustarse a un límite de palabras con el objetivo de que vayan acostumbrándose a sintetizar.

## Anexo 7. Presentación de Power Point «El texto descriptivo en la AD»

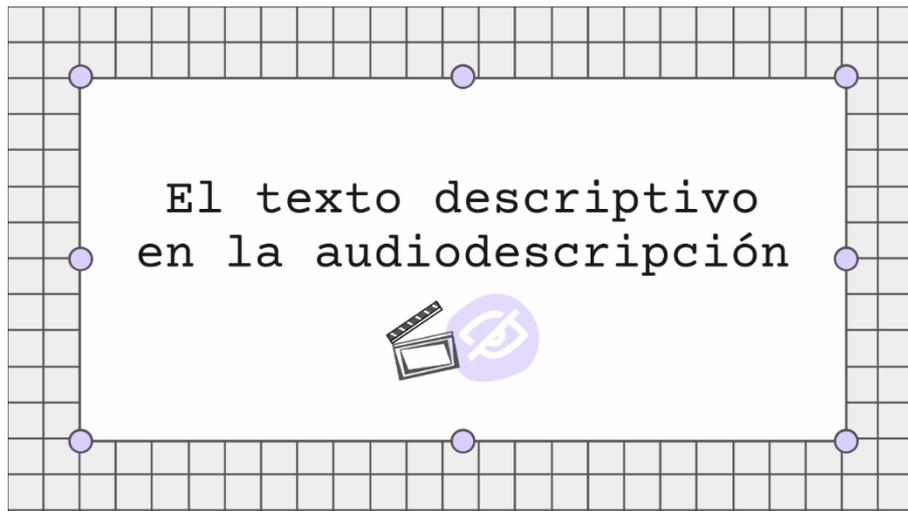


Ilustración 15. Diapositiva 1 de la presentación

Índice	
1. Conceptos clave	(3-4)
2. ¿Qué y cómo se describe?	(5-45)
a. La descripción de las imágenes	(6-23)
b. Rasgos descriptivos comunes	(24-37)
c. La descripción de los sonidos	(38)
d. La descripción del texto en pantalla	(39-45)
3. ¿Cuándo se describe?	(46)
4. ¿Cómo se locuta?	(47-56)
5. Formato de la AD	(57)

Ilustración 16. Diapositiva 2 de la presentación

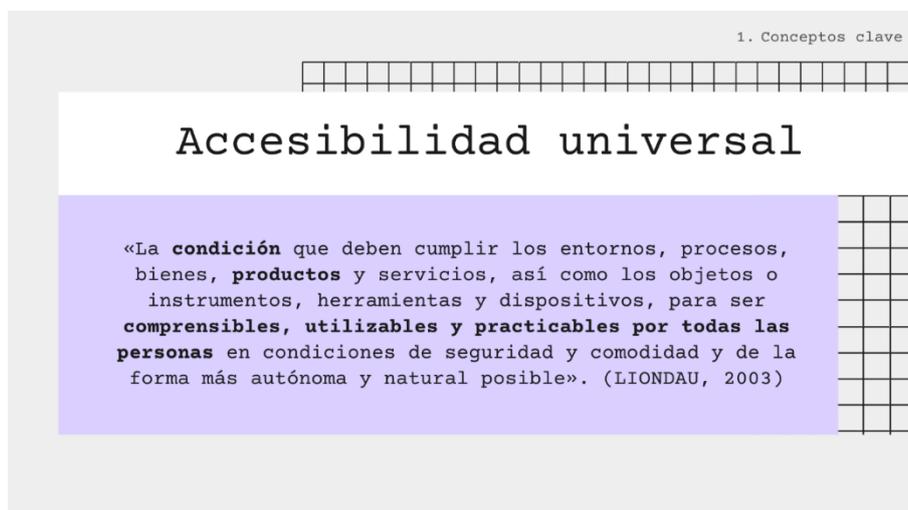


Ilustración 17. Diapositiva 3 de la presentación

## Audiodescripción (AD)

«**Servicio de apoyo** a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con el objeto de **compensar la carencia de captación de la parte visual** contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada **información sonora** que la traduce o explica». (Norma UNE, 2005)

Ilustración 18. Diapositiva 4 de la presentación

## ¿Qué se describe?



Imágenes



Sonidos



Texto  
en pantalla

Ilustración 19. Diapositiva 5 de la presentación

## La descripción de las imágenes

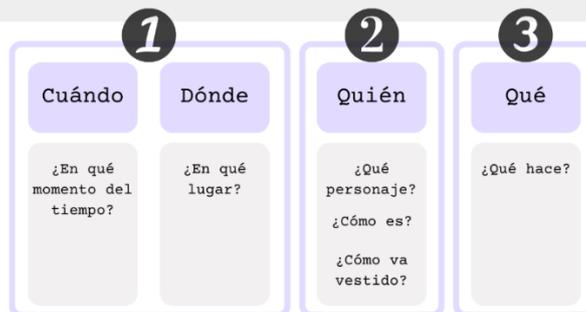


Ilustración 20. Diapositiva 6 de la presentación

## La descripción del tiempo

También conocida como **cronografía**.

 más vs. mas

- Adverbios temporales («ahora»)
- Adverbios de cantidad («poco después», «más tarde»)
- Sintagmas adverbiales («cinco años antes»)
- Sintagmas preposicionales («al día siguiente»)
- Subordinadas adverbiales de tiempo

Ilustración 21. Diapositiva 7 de la presentación



**Los amantes pasajeros**  
(Almodóvar, 2013)

00:35:34-00:35:44

Algo más tarde, en casa de Ruth. Ha doblado y ordenado toda la ropa y los objetos de Ricardo que se ha llevado en la maleta.

Ilustración 22. Diapositiva 8 de la presentación<sup>6</sup>

 Oración **coordinada** vs. oración **subordinada**

- María baila. Carlos canta.
- María baila y Carlos canta. (coordinada)
- Bajé a cenar. Entonces, llegaron mis padres.
- Bajé a cenar cuando llegaron mis padres. (subordinada adverbial de tiempo)
- Me compré una casa. La casa era azul.
- Me compré una casa que era azul. (subordinada adjetiva)

Ilustración 23. Diapositiva 9 de la presentación

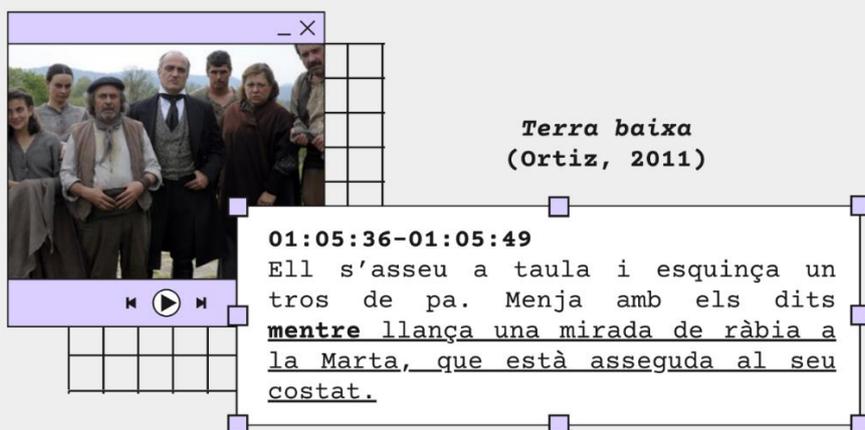
<sup>6</sup> Los fragmentos de AD de *Los amantes pasajeros* (Almodóvar, 2013) y *Terra baixa* (Ortiz, 2011) de esta presentación se han extraído de unas transcripciones de las AD incluidas en los DVD de ambas películas que hizo la autora para el grupo TRAMA, en sintonía, de nuevo, con el enfoque comunicativo.

## La descripción del tiempo

### Las subordinadas adverbiales de tiempo:

- Equivalen a un adverbio
- Van introducidas por:
  - «Mientras»
  - «Cuando»

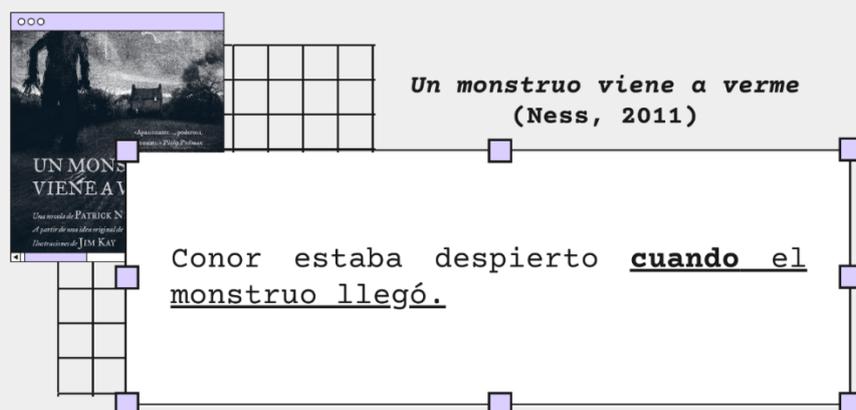
Ilustración 24. Diapositiva 10 de la presentación



**Terra baixa**  
(Ortiz, 2011)

01:05:36-01:05:49  
Ell s'asseu a taula i esquinça un tros de pa. Menja amb els dits mentre llança una mirada de ràbia a la Marta, que està asseguda al seu costat.

Ilustración 25. Diapositiva 11 de la presentación



**Un monstruo viene a verme**  
(Ness, 2011)

Conor estaba despierto cuando el monstruo llegó.

Ilustración 26. Diapositiva 12 de la presentación

## La descripción del tiempo

**Aspectos narrativos** que deben tenerse en cuenta:

- El orden:
  - Acciones simultáneas («mientras»)
  - Acciones sucesivas («después»)
- Los saltos temporales:
  - *Flashback* («cinco años antes»)
  - *Flashforward* («un año después»)

Ilustración 27. Diapositiva 13 de la presentación

## La descripción del espacio

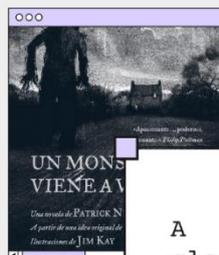
También conocida como **topografía**.



delante **suyo**

- Adverbios espaciales («dentro», «fuera», «delante», «detrás»)
- Sintagmas preposicionales («en el salón de una casa», «por un camino empedrado»)
- Adjetivos («empedrado»)

Ilustración 28. Diapositiva 14 de la presentación



**Un monstruo viene a verme**  
(Ness, 2011)

A la pálida luz de la luna, vio claramente la torre de la iglesia en la pequeña colina que había detrás de la casa.

Ilustración 29. Diapositiva 15 de la presentación

## La descripción del espacio

El uso de las **mayúsculas** y de las **minúsculas**:

- Topónimos: en mayúscula («en Burriana»)
- Edificios o establecimientos:
  - En mayúscula: sustantivos y adjetivos
  - En minúscula: artículos y preposiciones

Ilustración 30. Diapositiva 16 de la presentación



**Divergente**  
(Roth, 2011)

El edificio al que antes llamaban Torre Sears (nosotros lo llamamos el Centro) surge de entre la niebla como una columna negra en el horizonte.

Ilustración 31. Diapositiva 17 de la presentación

## La descripción de los personajes

La que se utiliza en AD: **prosopografía** (física).

- Nombres propios («Malorie»)
- Sintagmas nominales («los niños»)
- Sintagmas preposicionales («de mediana edad», «con ropa de abrigo»)
- Subordinadas adjetivas («que ahora lleva a Niña en brazos»)
- Adjetivos («largo», «castaño», «marrones»)

Ilustración 32. Diapositiva 18 de la presentación

## La descripción de los personajes

### Las subordinadas adjetivas u oraciones de relativo:

- Tienen un antecedente
- Pueden ser de dos tipos:
  - Especificativas (sin comas): restrictivas
  - Explicativas (con comas): no restrictivas

«Malorie se dirige al niño que está sentado»

«Malorie se dirige al niño, que está sentado»

Ilustración 33. Diapositiva 19 de la presentación

## La descripción de los personajes

### Las subordinadas adjetivas u oraciones de relativo:

- Van introducidas por:
  - «**que**»: con comas o sin comas
  - «**el cual/la cual/los cuales/las cuales**» y «**quien/quienes**»: con comas

«Malorie se dirige al niño, quien está sentado»

«Malorie se dirige al niño, el cual está sentado»

Ilustración 34. Diapositiva 20 de la presentación

## La descripción de los personajes

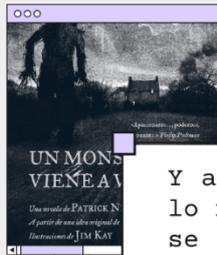
### El adjetivo:



más, -ísimo/-ísima, super-

- Concordancia con el sustantivo (género y número)
- Posición (generalmente, detrás del sustantivo)
- Tres grados:
  - Grado positivo («corto»)
  - Grado comparativo de superioridad, inferioridad e igualdad («más/menos/tan corto que/como»)
  - Grado superlativo («el más corto», «cortísimo»)

Ilustración 35. Diapositiva 21 de la presentación



**Un monstruo viene a verme**  
(Ness, 2011)

Y ahí estaba el monstruo. Mientras Conor lo miraba, las ramas más altas del árbol se juntaron hasta tomar la forma de una cara **enorme** y **terrorífica**, con un destello del que surgió una boca, una nariz y hasta unos ojos que lo miraban fijamente.

Ilustración 36. Diapositiva 22 de la presentación

## La descripción de la acción

- Verbos en presente de indicativo y en tercera persona («se dirige a», «asienten»)
- Adverbios de modo («fijamente»)



Los **adverbios** acabados en **-mente** solo llevan tilde si los adjetivos de los que derivan la llevan (tímido > tímidamente; veloz > velozmente)

Ilustración 37. Diapositiva 23 de la presentación

## Rasgos léxicos

- Léxico denotativo (objetivo)
  - Valor («**cuarentona**»)
  - Certeza («**claramente**»)
- Léxico preciso («a tuestas»)

Ilustración 38. Diapositiva 24 de la presentación

## Rasgos sintácticos

- Tipos de oraciones:
  - Atributivas («está en un piso a rebosar de cuadros»)
  - Predicativas («los niños la miran fijamente»)
- Oraciones principalmente compuestas por:
  - Coordinación («Malorie busca con las manos un hilo que está tensado en el aire, lo encuentra y lo siguen»)

Ilustración 39. Diapositiva 25 de la presentación

## Rasgos estilísticos

- Figuras estilísticas:
  - La metáfora
  - La comparación («como»)

Ilustración 40. Diapositiva 26 de la presentación

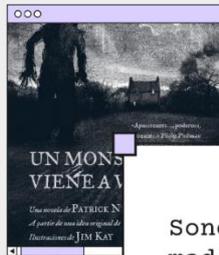


### **Los amantes pasajeros (Almodóvar, 2013)**

**00:06:12-00:06:26**

El avión, a gran altura, vuela a velocidad de crucero sobre un manto de nubes blancas.

Ilustración 41. Diapositiva 27 de la presentación



**Un monstruo viene a verme**  
(Ness, 2011)

Sonó otra vez el crujido seco de la madera, como el gemido de un ser vivo, como el estómago hambriento del mundo pidiendo a gritos su comida.

Ilustración 42. Diapositiva 28 de la presentación

## Rasgos textuales

### La adecuación:

- Texto descriptivo para personas ciegas
- Léxico propio del producto audiovisual
- Síntesis

Ilustración 43. Diapositiva 29 de la presentación



**Divergente**  
(Roth, 2011)

Me quedo un momento mirándome a los ojos en el espejo. Hoy es el día de la prueba de aptitud que me dirá a cuál de las cinco facciones pertenezco. Y mañana, en la Ceremonia de la Elección, me decidiré por una.

Ilustración 44. Diapositiva 30 de la presentación

## Rasgos textuales

### La **coherencia**:

- Progresión temática:
  - Cuándo/Dónde
  - Quién
  - Qué

Ilustración 45. Diapositiva 31 de la presentación



### **Los amantes pasajeros** (Almodóvar, 2013)

01:14:10-01:14:11

Ya es de noche.

01:14:33-01:14:35

Desde la cabina, (ellos) ya ven la pista.

Ilustración 46. Diapositiva 32 de la presentación

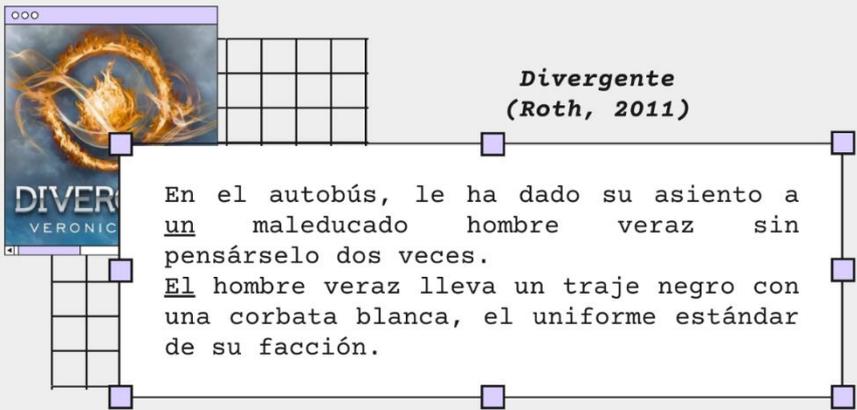
## Rasgos textuales

### La **cohesión**:

- Uso coherente de descriptores
  - Mismo descriptor («Malorie», «los niños»)
  - ¿Cuándo llamamos a un personaje por su nombre?
- Artículos indefinidos vs. artículos definidos
- Recursos anafóricos (los pronombres)

Ilustración 47. Diapositiva 33 de la presentación

b. Rasgos descriptivos generales

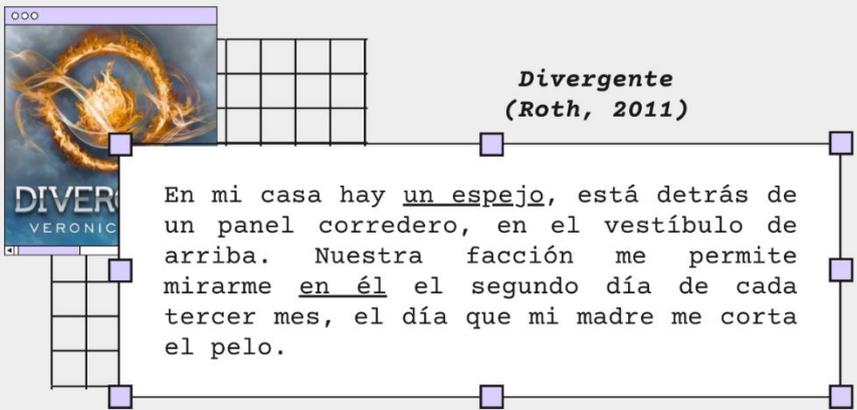


**Divergente**  
**(Roth, 2011)**

En el autobús, le ha dado su asiento a un maleducado hombre veraz sin pensárselo dos veces. El hombre veraz lleva un traje negro con una corbata blanca, el uniforme estándar de su facción.

Ilustración 48. Diapositiva 34 de la presentación

b. Rasgos descriptivos generales

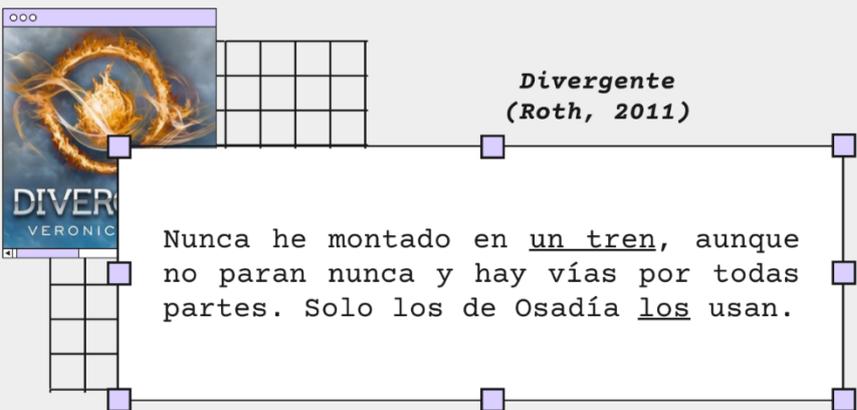


**Divergente**  
**(Roth, 2011)**

En mi casa hay un espejo, está detrás de un panel corredero, en el vestíbulo de arriba. Nuestra facción me permite mirarme en él el segundo día de cada tercer mes, el día que mi madre me corta el pelo.

Ilustración 49. Diapositiva 35 de la presentación

b. Rasgos descriptivos generales



**Divergente**  
**(Roth, 2011)**

Nunca he montado en un tren, aunque no paran nunca y hay vías por todas partes. Solo los de Osadía los usan.

Ilustración 50. Diapositiva 36 de la presentación

## Cabe evitar

- La primera persona
- Los verbos relacionados con la vista («ver»)
- El verbo «aparecer»
- Los términos técnicos de cine («en primer plano», «escena»)

Ilustración 51. Diapositiva 37 de la presentación

## La descripción de los sonidos

- ¿Cuáles? Solo aquellos difíciles de identificar
- ¿Cómo? Con posterioridad, con anterioridad o de forma simultánea y vinculado a la acción

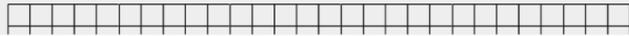
Ilustración 52. Diapositiva 38 de la presentación

## La descripción del texto

- ¿Cuáles? Títulos, subtítulos, carteles, créditos, logotipos
- ¿Cómo? Se traducen y se entrecorren («»)

(**imprescindible:** dirección, guion, producción, reparto principal)

Ilustración 53. Diapositiva 39 de la presentación



## Recursos



Diccionario para traducir los textos

Ilustración 54. Diapositiva 40 de la presentación

**Terra baixa**  
(Ortiz, 2011)

**00:00:30-00:00:35**  
Les llavors volen per entre els arbres mig borrosos, que queden en segon pla. «Terra Baixa, d'Àngel Guimerà».

Ilustración 55. Diapositiva 41 de la presentación

**Los amantes pasajeros**  
(Almodóvar, 2013)

**00:00:23-00:00:28**  
Sobreimpreso: «Todo lo que ocurre en esta película es ficción y fantasía y no guarda ninguna relación con la realidad».

Ilustración 56. Diapositiva 42 de la presentación

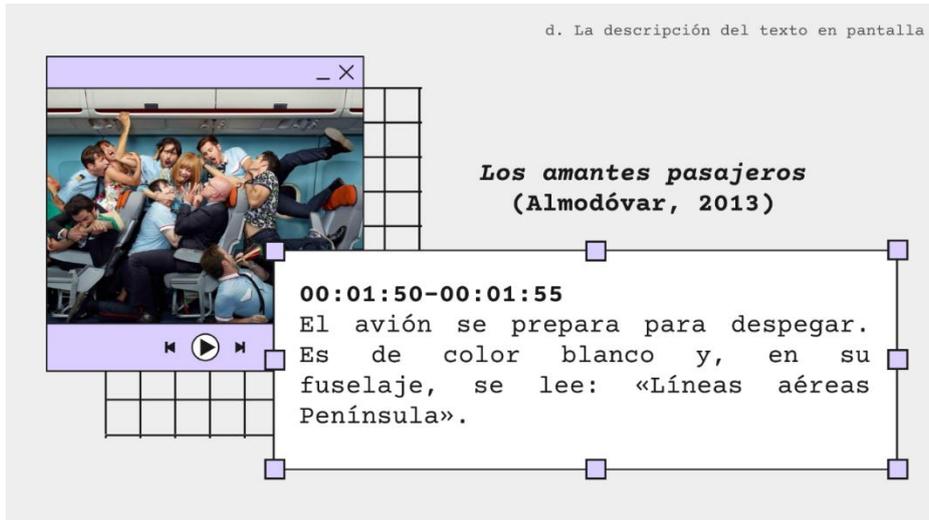


Ilustración 57. Diapositiva 43 de la presentación



Ilustración 58. Diapositiva 44 de la presentación

## Expresiones útiles

En general	«en letras __», «sobre fondo __»
Subtítulos	«sobreimpreso»
Créditos	«__ como __»

Ilustración 59. Diapositiva 45 de la presentación

## ¿Cuándo se describe?

- En los huecos de mensaje
  - Silencios
  - Sonidos de fondo
  - Música
  - Conversaciones secundarias
- En sincronía

Ilustración 60. Diapositiva 46 de la presentación

## ¿Cómo se locuta?

Uno o dos narradores.



normas acentuación

- Buena pronunciación
- Buena entonación y respeto a las pausas internas
- Volumen de voz intermedio
- Ritmo (ni muy rápido ni muy lento)
- Expresividad (un término medio)



Ilustración 61. Diapositiva 47 de la presentación

## Signos de puntuación

La **coma** (,) en oraciones simples sirve para:

- Separar los elementos de una enumeración («Dylan Clark, Chris Morgan y Clayton Townsend»)
- Intercalar incisos («Malorie, con el pelo más corto, pinta en un lienzo»)
- Señalar que hemos invertido el orden de la oración («En el salón de una casa, Malorie se dirige a...»)

Ilustración 62. Diapositiva 48 de la presentación

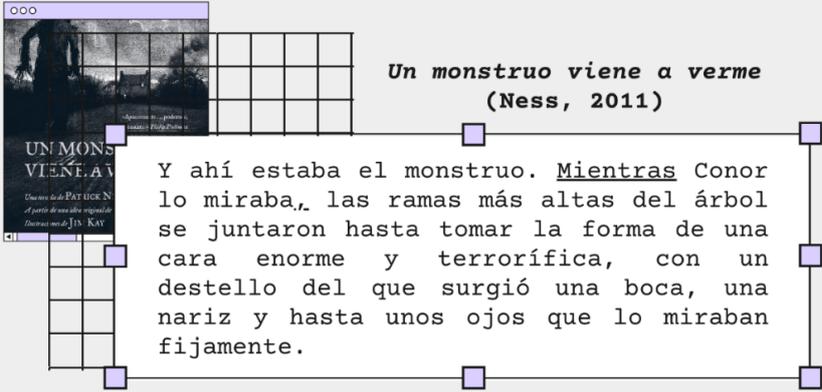
## Signos de puntuación

La **coma** (,) en oraciones compuestas se usa:

- En enumeraciones («Malorie busca con las manos un hilo, lo encuentra y lo siguen»)
- En las subordinadas explicativas («Malorie, que ahora lleva a Niña en brazos y a Niño agarrado a su chaqueta, suelta el hilo»)
- Si la oración subordinada precede a la principal

Ilustración 63. Diapositiva 49 de la presentación

4. ¿Cómo se locuta?

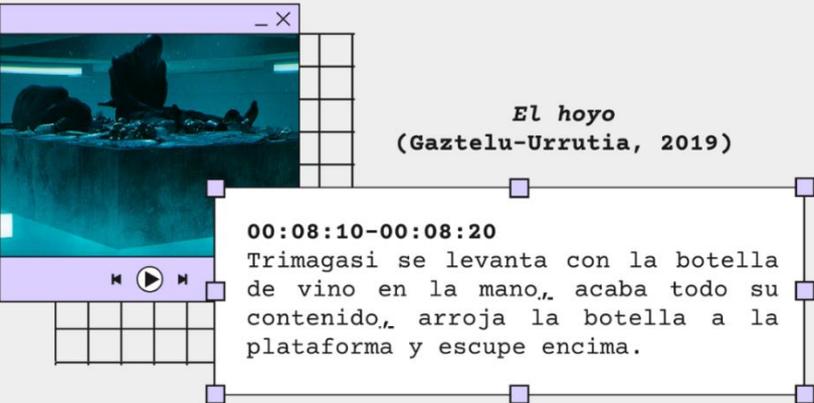


**Un monstruo viene a verme**  
(Ness, 2011)

Y ahí estaba el monstruo. Mientras Conor lo miraba, las ramas más altas del árbol se juntaron hasta tomar la forma de una cara enorme y terrorífica, con un destello del que surgió una boca, una nariz y hasta unos ojos que lo miraban fijamente.

Ilustración 64. Diapositiva 50 de la presentación

4. ¿Cómo se locuta?



**El hoyo**  
(Gaztelu-Urrutia, 2019)

00:08:10-00:08:20  
Trimagasi se levanta con la botella de vino en la mano, acaba todo su contenido, arroja la botella a la plataforma y escupe encima.

Ilustración 65. Diapositiva 51 de la presentación<sup>7</sup>

<sup>7</sup> El ejemplo incluido en esta diapositiva es una transcripción de la AD de *El hoyo* ofrecida en Netflix.

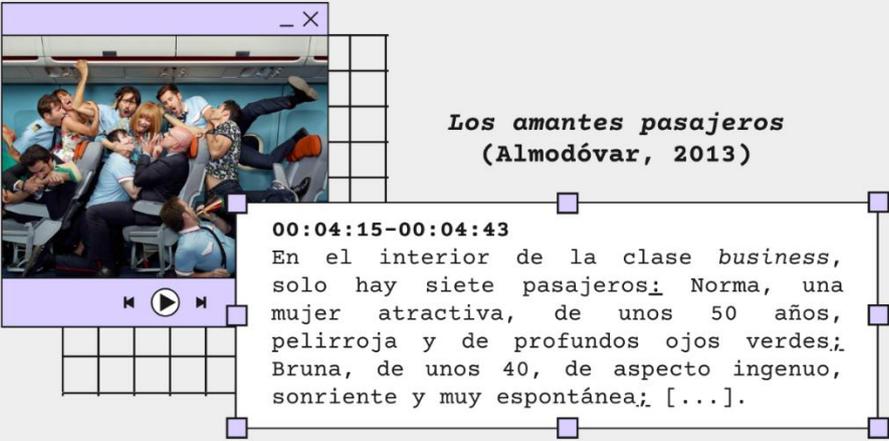
## Signos de puntuación

El **punto y coma (;)** sirve para:

- Separar elementos de una enumeración en la que ya se usan comas

Ilustración 66. Diapositiva 52 de la presentación

4. ¿Cómo se locuta?



**Los amantes pasajeros**  
(Almodóvar, 2013)

00:04:15-00:04:43  
En el interior de la clase *business*, solo hay siete pasajeros; Norma, una mujer atractiva, de unos 50 años, pelirroja y de profundos ojos verdes; Bruna, de unos 40, de aspecto ingenuo, sonriente y muy espontánea; [...].

Ilustración 67. Diapositiva 53 de la presentación

## Signos de puntuación

Los **dos puntos (:)** sirven para:

- Abrir una enumeración («Música: Trent Reznor y Atticus Ross»)
- Introducir la reproducción de palabras textuales («Sobre el río, el título: "A ciegas"»)
- Separar las horas los códigos de tiempo (00:00:01-00:00:08)

Ilustración 68. Diapositiva 54 de la presentación

## Signos de puntuación

El **punto** (.) sirve para:

- Marcar el final de un enunciado (punto y seguido)
- Marcar el final de un párrafo (punto y aparte)

Ilustración 69. Diapositiva 55 de la presentación

## Signos de puntuación

**00:02:01-00:02:05**

Malorie saca dos periquitos de una jaula y los mete en una caja con pequeños agujeros. punto y aparte

**00:02:10-00:02:14**

Los niños preparan unas mochilas y se las cuelgan. Malorie coge otra.

punto  
y seguido

Ilustración 70. Diapositiva 56 de la presentación

## El formato de la AD

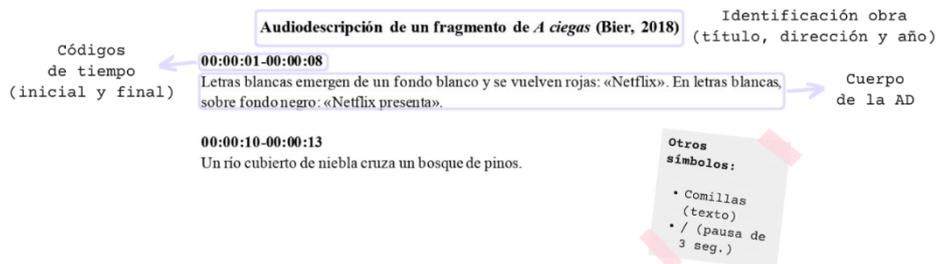


Ilustración 71. Diapositiva 57 de la presentación

## Anexo 8. Fichas de investigación

# Mate y la luz fantasma

<b>Tiempo</b>	<b>Personajes</b>
Noche (Presente)	 Mate
	 <del>Lightning</del> Raso McQueen
<b>Espacios</b>	 Doc Hudson
Radiator Springs Exteriores	 Sheriff
	<b>Otros:</b> Guido, Luigi, Sally Carrera, Lizze, Wack, Fillmore, Sarge, Flo, Ramone, Frank
<b>Sonidos</b>	<b>Texto en pantalla</b>
Voces ruidos de autos ruidos	Ramón: José Escobosa Sheriff: Fernando Hernández Mate: Carlos Kaniowski Sally: Yalanda Mateos Rayo: Guillermo Romero Doc Hudson: Víctor Valverde

 [www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)

Ilustración 72. Ficha de investigación del grupo 1

# Jack-Jack ataca

## Tiempo

presente / flashback  
(a una noche)

## Espacios

- 1- sala oscura, con una luz que se apaga (interrogatorio)
- 2- en una casa  
↓  
(cocina, comedor, salón, baño, lavandería, puerta/entrada)

## Sonidos

- ~~compara cuando apaga la I~~
- interruptor de luz
- riño pegando en la silla
- juguetes al suelo
- tapa del radiocaset
- leche que cae
- coge las pinzas
- rayos laseres
- fuego / Jack Jack arde
- traspasa portales

## Personajes



Jack Jack



Kari McKeen



Rick Dicker



Síndrome

Otros:

- la madre / Sra. Parr

## Texto en pantalla

- Pixar presenta
- título
- créditos



[www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)



Ilustración 73. Ficha de investigación del grupo 2

# 22 contra la Tierra

## Tiempo

## Espacios

el mas antes  
la guarida  
salon del todo  
portal de la tierra

## Sonidos

ruido de coche.  
guitas.

## Personajes



22



consejera  
Jerry A



consejera Jerry  
A

Otros: Neptuno, Mocarrión  
Zimmy

## Texto en pantalla

Pizar  
22 vs Tierra  
Tierra  
Apocalipsis  
(creditos)



[www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)

Ilustración 74. Ficha de investigación del grupo 3

# Ciao Alberto

## Tiempo

[Empty box for time notes]

## Espacios

Portorosso  
- Casa  
- Arbol  
- Barca

## Sonidos

El agua cuando se tira a la fuente.

## Personajes



Alberto



Massimo  
Marcovaldo



Machivelli

## Otros:

[Empty box for other notes]

## Texto en pantalla

00.03-00.05: Pixar animation studios.  
05.43-5.46: Ciao Alberto  
5.52-6.30: Creditos  
6.31-6.32: Ciao Alberto



[www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)

Ilustración 75. Ficha de investigación del grupo 4

# ¿La primera cita de Riley?

## Tiempo

Por la tarde

## Espacios

En casa de Riley

## Personajes



Papá



Mamá



Riley



Jordan

Otros: Alegría, tristeza, ira, miedo y asco.

## Sonidos

## Texto en pantalla



[www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)

Ilustración 76. Ficha de investigación del grupo 5

# El coche nuevo de Mike

## Tiempo

- Es de día.

## Espacios

- ciudad: Monstropolis  
- La mayoría de las acciones pasan en el nuevo coche de Mike (dentro).

## Sonidos

- Puerta abriéndose/coche  
- Ruido sillón (subiendo y bajando)  
- Cinturón abrochándose  
- Ruido del mecanismo del coche.  
- Capó del coche cerrándose.  
- Teléfono sonando  
- Parabrisas limpiando  
- Ruidos coche  
- Alarma del coche sonando

## Personajes



Mike

Sulley

Otros:

## Texto en pantalla

- Logotipo  
- Crédito inicial  
- Título



[www.eldoblaje.com](http://www.eldoblaje.com)

Ilustración 77. Ficha de investigación del grupo 6

## Anexo 9. Guiones de la profesora

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

### Audiodescripción de *Mate y la luz fantasma* (Lasseter, 2006)

**00:00-01:21**

En letras negras, sobre fondo azul, «PIXAR». La «i» es Luxo Junior, que ahora mira hacia el espectador. En una ilustración, de noche, sobre una colina, Mate mira asustado una luz azul. A su derecha, el título: «Mate y la luz fantasma». / De noche, en Radiador Springs, a la luz de los neones, Rojō riega las plantas. Una se mueve. / Mate, escondido, la arrastra con su gancho. Frente a la Casa della Rueda, Guido y Luigi apilan ruedas. / Mate sale de la pila de ruedas. Luigi y Guido se desmayan. Desde dentro del motel, Sally ve un cono moverse a través de la ventana. / Mate se levanta. Lleva el cono en la cabeza y dos más como dientes. / Frente a la Tienda de Recuerdos, mientras Lizzie duerme, Mate trata de asustarla. / Lizzie sigue durmiendo. Ahora Fillmore mete en su tienda uno de los tres bidones que le quedan por guardar. Mientras está dentro, Mate coloca otro bidón junto a los otros dos y se esconde. Al salir, Fillmore mira los tres bidones confuso. Entra uno en la tienda. / Cuando sale, se encuentra un montón de bidones. Mate está escondido. / En el Café V8 de Flo, Rayo y Sally descansan rodeados por los vecinos.

**01:29-01:31**

Rayo ve un gancho tras una pila de latas.

**01:35-01:39**

Mate cae a su lado. Rayo da un salto y se choca con la pila de latas.

**01:47-01:49**

Los vecinos abren paso al *sheriff*.

**01:58-02:04**

Los vecinos miran hacia otro lado. Algunos se esconden. El *sheriff* se aproxima a Rayo y Mate.

**05:56-02:57**

Mate tiembla.

**03:02-03:14**

*Ilustración 78. Primera página de la AD de la profesora de “Mate y la luz fantasma”*

Se mueve de un lado a otro. Apoya el morro en el suelo. / Su remolque sigue temblando. Apoya los bajos en el suelo. / La tapa circular de su capó tiembla. / Mate la recoloca.

**03:23-03:24**

Se va.

**03:27-03:32**

Todos se van, menos Mate. Rayo entra en el Cono I. Luigi, Guido y Fillmore, en sus tiendas.

**03:34-03:36**

Se apagan los neones.

**03:41-03:47**

Ahora Mate conduce por la carretera a la luz de su faro derecho. Entra en su garaje.

**03:52-04:12**

Mate ve una sombra con forma de monstruo. Cuando apunta con su faro, ve que solo son escombros. / Entra en su caseta dando marcha atrás. / Se le rompe el faro derecho. / Pulsa un botón y cierra la puerta. / La puerta cae al suelo. Una luz cálida se acerca. / Mate da marcha atrás.

**04:20-04:24**

La luz proviene de un cochecito con alas, que pone un intermitente y se va.

**04:33-04:40**

Detrás de Mate, se enciende una luz azul. / Mate inclina el retrovisor derecho y la mira.

**04:43-05:17**

Mate sale corriendo del garaje y avanza a toda prisa por la carretera con la luz tras él. En el garaje, Rayo y Guido salen de sus escondites y se chocan las ruedas. / En la carretera, la luz azul procede de un farol enganchado al gancho de Mate. Mate frena y el farol se desplaza hacia delante. / Da marcha atrás. Ante el garaje, Sally, Rayo, Guido y Luigi lo ven pasar. / Mate pasa junto a dos tractores, que vuelcan. Despierta a Frank. Ahora lleva el farol detrás. / Llega a la curva del desierto y derrapa. En el arcén, los vecinos lo observan.

**05:21-05:25**

Más tarde, en la carretera, Mate avanza con lentitud ante los vecinos.

**05:34-05:35**

*Ilustración 79. Segunda página de la AD de la profesora de "Mate y la luz fantasma"*

Mate presta atención al farol.

**05:58-06:05**

Se van todos menos Mate. / Se apagan todas las luces menos la del farol.

**06:10-06:27**

Sobre fondo azul, en letras blancas, junto a ilustraciones de Mate con el farol: «Dirigida por John Lasseter», «Producida por Mark Nielsen», «Una historia original de Joe Ranet, John Lasseter y Dan Scaklon», «Carlos Kaniowsky como Mate», «Guillermo Romero como Rayo», «Víctor Valverde como Doc».

*Ilustración 80. Tercera página de la AD de la profesora de “Mate y la luz fantasma”*

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

### Audiodescripción de *Jack-Jack ataca* (Bird, 2005)

**00:00-00:20**

En letras negras, sobre fondo azul: «PIXAR». La «i» es Luxo Junior, que ahora mira hacia el espectador. Sobre un fondo naranja, en letras negras: «Walt Disney Pictures presenta una película de Pixar». Al ritmo de la música, emerge el título: «Jack-Jack ataca». En una sala de interrogatorios, un agente y Kari, están sentados uno frente al otro.

**00:22-00:23**

Se enciende una luz.

**00:44-00:45**

En la cocina.

**00:49-00:50**

Kari, al teléfono, se gira hacia Jack-Jack.

**01:00-01:06**

En el salón, Kari saca tarjetas, bloques y otros juguetes. Después, pone un CD. / Jack-Jack está en el suelo.

**01:08-01:11**

Jack-Jack ya no está. Está tras un jarrón sobre la mesa del comedor.

**01:16-01:20**

Ya no está tras el jarrón. Ahora, junto a la nevera, bebe leche de un biberón.

**01:23-01:27**

Kari llama por teléfono. Mientras, Jack-Jack se eleva hacia arriba.

**01:33-01:35**

Ve que no está. Juega con el biberón en el techo.

*Ilustración 81. Primera página de la AD de la profesora de “Jack-Jack ataca”*

**01:38-01:40**

Derrama la leche y moja a Kari.

**01:46-02:03**

En el salón, Jack-Jack se escapa de una jaula improvisada. / Se cae de una estantería. Kari intenta cogerlo, pero desaparece en sus manos. Kari baja las escaleras. En el pasillo, Jack-Jack atraviesa las paredes dejando un rastro azul. Kari lo atrapa cuando está a punto de atravesar la secadora. En el salón.

**02:07-02:54**

Le quita de la boca una tarjeta. / Le muestra la tarjeta. / Jack-Jack forma un triángulo con las manos. / Cambia de tarjeta. / Cambia de tarjeta. / Jack-Jack se convierte en una llama y Kari huye de él. / Kari intenta atraparlo con las tenazas de la chimenea mientras Jack-Jack esparce el fuego por el salón. / Lo atrapa y lo lleva al baño. / Lo mete en la bañera, llena de agua. / Por la mañana, en el salón, los muebles están quemados y tirados por el suelo. Kari, magullada y sentada en una silla, con un extintor en las manos, vigila a Jack-Jack mientras juega con los bloques.

**02:56-03:05**

Jack-Jack se convierte en una llama y Kari lo rocía con el extintor. / Jack-Jack lanza rayos láser por los ojos y Kari los esquiva con un espejo.

**03:07-03:09**

Síndrome llama a la puerta.

**03:19-03:20**

Le mira el traje.

**03:31-03:33**

En la sala de interrogatorios.

**03:39-03:40**

La apunta con un láser.

**03:53-04:13**

El láser dispara una ventosa en su frente. Kari se duerme. Sobre fondo naranja, en letras negras: «Escrita y dirigida por Brad Bird», «Producida por Osnat Shurer», «Isacha Mengibar como Kari», «Chema Lara como Rick Dicker», «Rafael Alonso Naranjo como Síndrome».

*Ilustración 82. Segunda página de la AD de la profesora de "Jack-Jack ataca"*

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

### Audiodescripción de *22 contra la Tierra* (Nolting, 2021)

**00:00-00:16**

En letras negras, sobre fondo azul, «PIXAR». La «i» es Luxo Junior, que ahora mira hacia el espectador. Almas nuevas se lanzan al portal terrenal. Sobreimpreso: «El más atrás», «Antes de Joe Gardner». Sobre las colinas azuladas, 22 persigue a una de las almas que se acerca al portal.

**00:40-00:45**

Los consejeros y las dos almas se van. 22 se acerca al portal.

**01:01-01:16**

Se frota las manos. Sobre un dibujo de la Tierra, el título: «22 contra la Tierra». Ahora, 22 rapta a la última alma de una fila, pesca a otra y atrapa a una tercera que pasea sobre Jerry. Una cuarta deambula cerca de la Caja y la mete dentro.

**01:50-01:53**

Señala la palabra en la pared, formada con pegatinas de mentores.

**02:13-02:14**

Llevan máscaras negras.

**02:18-02:22**

En la Galería del Todo, mientras las demás juegan, se esconden tras un escaparate de comida.

**02:40-02:41**

Flexiona los brazos.

**02:45-02:47**

Las 5 almas cogen objetos del suelo.

**02:49-02:51**

*Ilustración 83. Primera página de la AD de la profesora de "22 contra la Tierra"*

Una atrapa al vuelo un volante de bádmiton.

**02:53-02:55**

Dos almas cogen otro volante y continúan.

**02:58-02:59**

Una se sube a un coche por la ventana.

**03:03-03:05**

Un dibujo de un coche completa su pase.

**03:11-03:12**

La siguen.

**03:15-03:16**

Cruza el portal.

**03:29-03:31**

Una oveja completa su pase. / Se va.

**03:34-03:35**

Llegan los consejeros.

**03:47-03:48**

Una nariz larga completa su pase.

**03:50-03:51**

Se va.

**03:55-03:56**

Le muerde.

**03:59-04:00**

Completa su pase.

**04:06-04:08**

En la Caja, el alma restante y 22 descansan.

*Ilustración 84. Segunda página de la AD de la profesora de "22 contra la Tierra"*

**04:22-04:25**

Macarrón, con la máscara en la frente, abraza a 22.

**04:26-04:32**

Un oso completa el pase de Macarrón. (Pase.) Fuera, 22 lo lanza por el portal.

**04:34-04:35**

22 mira la Tierra.

**04:43-04:45**

A la lejanía, los consejeros lo observan.

**04:57-05:14**

Sobre un fondo estrellado: «Dirigida por Kevin Nolting», «Producida por Lourdes Marquez Alba», «Guionizada por Josh Cooley», «Danai Querol como 22», «Pablo del Hoyo como Jerry», «Olga Velasco como Jerry».

**05:25-05:27**

Poco después, de nuevo sobre las colinas.

*Ilustración 85. Tercera página de la AD de la profesora de "22 contra la Tierra"*

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

### Audiodescripción de *Ciao Alberto* (Harris, 2021)

**00:00-00:08**

En letras negras, sobre fondo azul, «PIXAR». La «i» es Luxo Junior. De día, en Portorosso, sobre el árbol de Giulia, Alberto lee una carta.

**00:20-00:21**

Escribe.

**00:24-00:37**

Llega en bici a la piazza. / Dos señoras le dan un cucurucho de 10 bolas. Se come algunas que están a punto de caerse. Una niña chuta un balón. Alberto se mete en la fuente, se convierte en monstruo, se impulsa y remata. Ahora pesca en el mar.

**00:43-00:46**

Sube a la barca de Massimo, que hace malabares con un cuchillo junto a Machiavelli.

**00:51-01:05**

De nuevo humano, Alberto escribe en la cama de Giulia. Ahora, en la barca, Alberto y Massimo, sentados uno frente al otro, se miran mientras Machiavelli duerme. / En la cocina, cenan pasta al pesto.

**01:10-01:13 [solapa una palabra]**

Fuera, Alberto juega con un cuchillo.

**01:15-01:17**

Massimo se lo quita.

**01:27-01:30**

Por la mañana, en la barca, Alberto acaba la carta. Massimo está en la escollera.

**01:37-01:38**

*Ilustración 86. Primera página de la AD de la profesora de "Ciao Alberto"*

Le enseña una lista.

**01:40-01:52**

Alberto sale corriendo sin la lista. Montado en bici, lanza pescados. Rompe un jarrón con uno. / Otro aterriza en la cara de la señora Marsigliese. El helado de un niño se convierte en un pescado. Una de las señoras del cucurucho coge al vuelo otro.

**01:56-02:00**

En la piazza. / Los clientes devuelven enfadados los pescados a Massimo.

**02:05-02:29**

En la cocina, Massimo corta un tomate mientras Alberto lo observa desde la mesa. Se levanta de la silla. / Se acerca a la pasta y aparta a Massimo. / Mete un bote en una olla. / El bote de tomate explota y la salsa sale disparada. Mancha las paredes y a Massimo.

**02:31-03:15**

Ahora, en la escollera, Alberto empuja un barril lleno de pescados. / Massimo, que lleva su boina, va hacia la voz y Alberto intenta cargar el barril en una camioneta. Pierde el equilibrio. / Massimo vuelve a ayudarlo. En su intento, cae al agua con el barril. / Sube a la escollera mojado. / Alberto recoge la boina del suelo y se la da. Massimo se va con un solo zapato. Alberto frunce el ceño. Después, sonrío. De noche, equipado con lanzas, un cubo y un farol apagado, corre por la escollera. En la barca, enciende el farol. / Se asusta al ver a Machiavelli y tira el farol tras él.

**03:21-03:27**

Se incendia la barca. / Machiavelli lo ve. / Alberto huele y se gira.

**03:30-03:47**

En la cocina, Massimo escucha los gritos y se asoma por la ventana. / Alberto, convertido en monstruo, llega a la orilla con el gato. / Massimo llega corriendo y ve cómo arde su barca. Se lleva las manos a la cabeza. / Alberto se acerca a él.

**03:49-03:52**

Massimo lo mira enfadado y se gira de nuevo hacia la barca.

**03:57-04:10**

Alberto agacha la cabeza y se va. Machiavelli lo observa sentado en la orilla. Más tarde, de nuevo humano, cruza la piazza con una maleta. / Alberto se gira mientras Massimo camina hasta él.

*Ilustración 87. Segunda página de la AD de la profesora de "Ciao Alberto"*

**04:26-04:28**

Alberto sigue caminando.

**04:29-04:33**

Massimo lo persigue y pone una mano en su hombro.

**04:40-04:44**

Se le cae la maleta. Se agacha a recogerla. Massimo se lo impide.

**05:10-05:17**

Alberto lo abraza. Massimo lo rodea con el brazo izquierdo. Por la mañana, en la orilla, Alberto, junto a Massimo, clava clavos en la barca.

**05:30-05:33**

Alberto coge el martillo del revés. / Massimo le gira el martillo.

**05:44-06:02**

La cámara enfoca el cielo. Sobre una nube blanca, en letras negras, el título: «Ciao Alberto». Sobre un fondo gris, junto a ilustraciones de los personajes: «Escrita y dirigida por McKenna Harris», «Producida por Matt DeMartini», «Jon Samaniego como Alberto», «Pedro Tena como Massimo».

*Ilustración 88. Tercera página de la AD de la profesora de "Ciao Alberto"*

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

#### Audiodescripción de *¿La primera cita de Riley?* (Cooley, 2015)

**00:00-00:09**

En letras negras, sobre fondo azul, «PIXAR». La «i» es Luxo Junior, que ahora mira hacia el espectador. De día, papá abre la puerta de casa al chico de la pista de hockey.

**00:11-00:21**

En la central de papá, Ira se agarra a su asiento. / Miedo pulsa un botón. / En letras rojas, sobre fondo marrón, el título: «¿La primera cita de Riley?». En la cocina, mientras el chico espera sentado.

**00:29-00:31**

Mamá sube las escaleras. En su central.

**00:39-00:41**

En la habitación de Riley.

**00:46-00:47**

En la central de Riley.

**00:56-01:02**

En la cocina, papá está sentado frente a Jordan y lo mira. Jordan, abstraído, se frota la nariz. (Nariz.) En la central de papá.

**01:20-01:28**

Papá lo sigue mirando. En la central de Jordan, sus emociones montan en monopatín y tocan la guitarra. (Jolgorio.) En la central de papá.

**01:30-01:32**

Ira salta el panel.

**01:36-01:41**

*Ilustración 89. Primera página de la AD de la profesora de "¿La primera cita de Riley?"*

(Botón.) Miedo pulsa el botón «Erguirse». Papá se yergue. Jordan lo mira. En su central, Miedo y Alegría.

**01:46-01:51**

Alegría le quita la gorra y Miedo la arrolla. Asco se cae mientras patina. En la cocina.

**01:52-01:53**

En la central de papá.

**02:05-02:06**

Ira arde.

**02:12-02:17**

Las luces de la central se vuelven rojas. Las emociones se abrochan los cinturones. Miedo agarra una palanca que emerge del panel.

**02:21-02:22**

En la cocina.

**02:25-02:26**

En la central de papá.

**02:28-02:34**

Miedo activa un recuerdo. (Un poco de música.) Papá, con el pelo más largo, toca una guitarra eléctrica.

**02:43-02:44**

Arriba.

**02:59-03:08**

Riley baja las escaleras con una mochila y contempla sorprendida a Jordan y a papá, que, de pie, hacen como si tocaran un bajo y una guitarra. Papá vuelca la mesa. En la entrada.

**03:16-03:17**

En la central de papá.

**03:22-03:27**

Miedo pulsa un botón. (Botón.) Papá le pone ojitos a mamá. En la central de mamá.

*Ilustración 90. Segunda página de la AD de la profesora de "¿La primera cita de Riley?"*

**03:32-03:35**

Alegría pulsa un botón y mamá acerca su boca.

**03:42-04:05**

Papá y mamá se besan. En la central de papá, se encienden cuatro fuentes de fuegos artificiales. Ira hace como si tocara una guitarra. Sobre un escenario, entre fuegos artificiales y en letras rojas: «Escrita y dirigida por Josh Cooley», «Producida por Mark Nielsen», «Lorenzo Beteta como Papá», «Mar Jorcano como Mamá», «Ángela Arellano como Riley», «Santiago Díaz como Jordan».

*Ilustración 91. Tercera página de la AD de la profesora de "¿La primera cita de Riley?"*

tiempo  
espacio  
personajes  
acción  
texto en pantalla

### Audiodescripción de *El coche nuevo de Mike* (Docter, 2002)

**00:00-00:19**

En letras negras, sobre fondo azul, «PIXAR». Sobre fondo naranja, bajo unos dibujos de Mike y Sulley: «Walt Disney Pictures presenta una película de Pixar». Los dibujos se desplazan hacia las esquinas. En el centro, el título: «El coche nuevo de Mike». En Monstruópolis, Mike guía a Sulley, que se tapa los ojos, fuera de casa.

**00:24-00:25**

Sulley se detiene.

**00:26-00:28**

Sulley mira. Mike está junto a un coche amarillo.

**00:31-00:32**

El coche tiene 6 ruedas.

**00:39-00:43**

Mike abre la puerta del copiloto y corre hasta su asiento. Sulley se sube. No cabe bien.

**00:44-01:00**

Sulley, apretando un botón, baja el asiento hasta que solo se le ven los ojos. / Sulley vuelve a subir el asiento. / Juguetea con los botones mientras Mike lo mira enfadado.

**01:07-01:08**

Mike arranca el coche.

**01:16-01:26**

Mike intenta ponerse el cinturón. Está atascado. Sulley sí que se lo pone. / Mike forcejea con el cinturón. / Se cae del coche y se cierra la puerta.

**01:30-01:33**

Dentro, Sulley duda entre varios botones y, finalmente, pulsa uno.

*Ilustración 92. Primera página de la AD de la profesora de "El coche nuevo de Mike"*

**01:35-01:40**

Se abre el capó del coche. Mike, enfadado, se dirige hacia el capó y salta. No alcanza a cerrarlo.

**01:42-01:45**

Lo cierra con la mano. / Pilla los dedos de Mike.

**01:47-01:51**

Sulley abre el capó y Mike sale volando. Cae sobre la maquinaria. El capó se cierra con él dentro.

**01:52-01:53**

Sulley coge el teléfono.

**01:56-02:00**

El capó se abre y Mike sale magullado. Lo cierra.

**02:02-02:10**

Se acerca a la puerta del conductor dejando un rastro de humo. Mira desafiante a Sulley. Este abre el seguro de la puerta.

**02:12-02:20**

Mike sube al coche. / Se pone el cinturón. Se activan los limpiaparabrisas. Sulley levanta un brazo.

**02:23-02:50**

Le da. / Mike empieza a apretar botones. Se enciende el aire acondicionado. El capó comienza a abrirse y cerrarse descontroladamente. En la calle, un monstruo que pasa junto al coche ve la escena y da media vuelta. Dentro del coche, los asientos también se mueven descontroladamente y estampan a Mike y a Sulley contra el parabrisas. Mike quita la llave de contacto. Todo se detiene. Los asientos vuelven a su posición original.

**02:53-02:57**

Sulley endereza el retrovisor interior. / Lo rompe.

**03:02-03:12**

Empuja a Sulley fuera del coche. / Arranca el coche, que sale disparado. / 5 ruedas pasan por delante de Sulley. / Ahora pasa la sexta.

*Ilustración 93. Segunda página de la AD de la profesora de "El coche nuevo de Mike"*

**03:15-03:18**

Mike sale volando y Sulley lo atrapa al vuelo.

**03:21-03:23**

Empiezan los créditos.

**03:36-03:50**

Sobre fondo naranja, en letras blancas: «Dirigida por Pete Docter y Roger Gould», «Producida por Gale Gortney», «Una historia original de Pete Docter», «José Mota como Mike», «Santiago Segura como Sulley».

*Ilustración 94. Tercera página de la AD de la profesora de "El coche nuevo de Mike"*

## Anexo 10. Guiones de los alumnos

# AUDIODESCRIPCIÓN

### **00:00-00:05**

En un fondo azul con letras negras «Pixar», en la «i», una lámpara encima sustituyéndola.

### **00:06-00:09**

Mate en la izquierda de un título, en rojo «Mate y la» y en azul «luz fantasma».

### **00:10-00:12**

De noche, la ciudad Radiador Springs iluminada.

### **00:13-00:24**

Sale rojo, regando unas flores. Mate mueve una de sus plantas.

### **00:25-00:31**

Después Guido y Luigi están juntos. Mate derrumba la montaña de neumáticos, que está entre ellos, los asusta y se desmayan.

### **00:32-00:41**

Sally está leyendo, ve un cono moverse en la ventana y se acerca a esta, Mate la asusta con dos conos en los dientes y uno en la cabeza.

### **00:42-00:55**

Mate se acerca a Lizzie para intentar asustarla, pero no lo consigue.

### **00:56-01:17**

Fillmore sale de su garaje, a por tres garrafas de gasolina y vuelve a este, vuelve a salir y se encuentra con el mismo número, se extraña. Entra de nuevo a guardarla y cuando sale se encuentra con muchas más, las cuales no le permiten pasar.

### **01:18-01:22**

Todos los personajes se reúnen en la gasolinera, sobre esta en letras azules «Flo 's Café» y en letras rosas «V8».

*Ilustración 95. Primera página de la AD de los alumnos de "Mate y la luz fantasma" (grupo 1)*

**01:23-01:55**

Mate asusta a Rayo y se choca con una montaña de latas/Todos se ríen, se apartan y Sheriff se queda en el medio.

**01:56-2:54**

Hay un silencio incómodo.

**2:55-3:14**

Mate tiembla del miedo.

**3:15-3:30**

Todos se van a sus garajes.

**3:31-3:51**

Mate se queda solo./Se apaga la luz./Conduce por la carretera con miedo y solo un faro encendido.

**3:52-4:20**

Se dirige hacia donde vive y asustado, mientras mira iluminándolo todo con su faro, tiembla y se le cae, se le rompe. Cierra la puerta y se desploma. Ve la luz fantasma y esta le persigue.

**4:21-5:23**

Huye de ella./Una luz azul deslumbra detrás de Mate./Mira con su espejo hacia detrás./Guido y Rayo surgen de la oscuridad y se chocan las ruedas sonriendo./Todos sus amigos lo miran mientras corre y grita

**5:24-5:58**

Acaba cansado./Mate se da cuenta de que la luz fantasma era una lámpara colgada a su parte trasera.Todos sus amigos aparecen delante de Mate y se ríen.

**5:59-6:10**

Todos excepto Mate se van./Se apagan todas las luces.

**6:11-6:27**

*Ilustración 96. Segunda página de la AD de los alumnos de "Mate y la luz fantasma" (grupo 1)*

Sobre un fondo azul, en letras blancas: «Dirigido por John Lasseter», «Producido por Mark Nielsen», «Escrito por Joe Ranft, Dan Scanlon y John Lasseter», «Reparto: Ramone como José Escobosa, Sheriff como Fernando Hernández, Mate como Carlos Kaniowsky, Sally como Yolanda Mateos, Rayo McQueen como Guillermo Romero y Doc Hudson como Victor Valverde».

*Ilustración 97. Tercera página de la AD de los alumnos de "Mate y la luz fantasma" (grupo 1)*

# AUDIODESCRIPCIÓN JACK JACK ATAACA

**00:00:01-00:00:20**

La lámpara aplasta la I del logo de Pixar, mira a cámara. / En un fondo blanco anaranjado, en letras negras : «Walt Disney Pictures presenta una película de Pixar». / En un fondo naranja, en letras negras y rojas, en relieve «Jack-Jack Ataca».

**00:00:21-00:00:23**

Se enciende una luz en una habitación oscura, un interrogatorio, interrogan a una chica de pelo castaño, coleta y brackets.

**00:00:38-00:00:43**

Kari se apoya en la mesa, flashback.

**00:00:44-00:01:00**

En una casa, Kari está en la cocina con un teléfono, de fondo un bebé. / Cuelga el teléfono.

**00:01:01-00:01:34**

Kari reparte juguetes en el suelo. / Coloca un disco en el radiocasete. / El niño se teletransporta hacia la mesa y a la nevera. / Kari coge el teléfono y Jack Jack empieza a levitar.

**00:01:35-00:02:03**

Jack Jack está en el techo con un biberón, cae la leche sobre Kari. / Vuelve a llamar, Jack Jack está encerrado en una cuna, la rompe y se escapa. Jack Jack está sobre una estantería, se cae y atraviesa un portal. Kari lo busca abajo mientras Jack Jack atraviesa portales, lo atrapa.

**00:02:14-00:02:41**

Juegan a las cartas. / Jack Jack empieza a arder. / Kari intenta ahuyentarlo con las pinzas de la chimenea. Coge a Jack Jack con las pinzas y lo mete en la bañera.

**00:02:42-00:03:07**

A la mañana siguiente, la casa está destrozada y Kari cansada vigilando y protegiéndose de Jack Jack, con un extintor y un espejo.

*Ilustración 98. Primera página de la AD de los alumnos de “Jack-Jack ataca” (grupo 2)*

**00:03:08-00:03:33**

Al otro lado de la puerta, un hombre con el pelo anaranjado como una zanahoria y vestido de superhéroe.

**00:03:34-00:03:56**

Vuelta al presente, en el interrogatorio, el hombre se levanta y apunta a Kari con el láser de una máquina en la cabeza, le borra la memoria.

**00:03:58-00:04:21**

Tras un fundido negro, en letras negras y fondo blanco «Jack Jack ataca», escrita y dirigida por Brad Bird, producida por Osnat Shurer. Reparto: Isatxa Mengibar como Kari McKeen, Chema Lara como Rick Dicker y Rafael Alonso Naranjo Jr. como Síndrome.

*Ilustración 99. Segunda página de la AD de los alumnos de “Jack-Jack ataca” (grupo 2)*

# Autodescripción “22 contra la tierra”

---

00:00-00:07

Letras negras sobre un fondo azul «Pixar». La (i) es sustituida por una lámpara blanca.

---

00:08-00:12

Sobre un fondo de la Tierra vista desde el espacio, sobreimpreso: «El gran antes».

---

00:13-00:16

Un grupo de almas perdidas se encuentran hablando.

---

00:31-00:32

Llegan los consejeros.

---

00:40-00:45

Las almas que ya han completado su pase terrenal obtienen la chispa y pasan por el portal hacia la Tierra.

---

01:03-01:07

Sobre fondo azul con un dibujo de la Tierra y letras blancas: «22 contra la Tierra».

---

01:09-01:11

22 Empieza a reclutar diferentes almas perdidas.

---

01:15-01:17

Los reúne en la guarida.

---

01:50-01:53

22 Señala: «Apocalipsis» y las almas le miran sorprendidas.

---

02:12-02:15

Dibuja un prohibido en un dibujo de la Tierra.

---

02:19-02:21

Salen de la guarida y llegan al salón del Todo.

---

02:49-02:51

---

*Ilustración 100. Primera página de la AD de los alumnos de "22 contra la Tierra" (grupo 3)*

Alma perdida coge una pluma de bádminton.

---

02:58-03:00

Otra alma perdida coge un coche y lo conduce.

---

03:03-03:06

Se le completa la última insignia del Pase Terrenal.

---

03:29-03:31

A otra se le completa el pase.

---

03:47-03:49

Otro pase es completado.

---

03:56-03:57

Muerde al consejero.

---

03:59-04:01

Completa su pase terrenal.

---

4:07-04:09

22 está en la guarida tumbada.

---

04:23-04:26

La última alma perdida que queda abraza a 22.

---

04:28-04:29

Completa el pase.

---

04:33-04:35

22 tira al alma por el portal hacia la Tierra.

---

04:43-04:44

Los consejeros miran a 22.

---

04:58-05:08

Dirigida por Kevin Nolting. Producida por Lourdes Marquez Alba. Escrita por Josh Cooley. Dania Querol como 22; Olga Velasco como consejero Jerry A; Pablo del Hoyo como consejero Jerry B.

---

05:25-05:27

En el Más Atrás, los consejeros.

---

*Ilustración 101. Segunda página de la AD de los alumnos de "22 contra la Tierra" (grupo 3)*

### **Audiodescripción de un fragmento de Ciao Alberto (Enrico Casarosa,2021)**

**00:00:00-00:00:06**

Sobre un fondo azul, en letras negras: «Pixar».

**00:00:06-00:00:08**

Alberto sobre un árbol lee una carta.

**00:00:26-00:00:38**

Alberto llega en bicicleta a la plaza de Portorosso, unas señoras le dan un helado. Unos niños le pasan un balón, se tira a la fuente y se transforma en monstruo marino.

**00:00:43-00:00:47**

Alberto y Massimo en la barca tiran la red al mar.

**00:00:51-00:01:05**

Alberto y Massimo se miran y suspiran. En casa mientras cenan. Alberto juega con un cuchillo en la calle.

**00:01:40-00:01:43**

Alberto reparte el pescado tirándolo a las casas, le da en la cara a una señora.

**00:01:45-00:01:50**

Le cambia el pescado por un helado a un niño, una señora coge el pescado al vuelo.

**00:01:58-00:02:01**

Massimo mira enfadado a Alberto.

**00:02:03-00:02:09**

En casa.

**00:02:13-00:02:16**

Alberto empuja a Massimo para que se siente.

**00:02:24-00:02:29**

Salta todo el tomate y mancha completamente a Massimo.

**00:02:31-00:02:38**

En la calle Alberto empuja un barril con pescado.

**00:02:40-00:03:14**

Coge el barril y se tropieza hacia el mar, Massimo va a ayudarle y cae al agua. Sale y suspira. Alberto sale de casa de noche, sube a la barca, enciende un farolillo, se asusta por el gato y quema la barca.

**00:03:23-00:03:25**

Alberto huele a quemado.

*Ilustración 102. Primera página de la AD de los alumnos de "Ciao Alberto" (grupo 4)*

**00:03:26-00:03:28**

Mientras Massimo recoge la mesa, ve cómo se está quemando su barca.

**00:03:30-00:03:36**

Massimo se da cuenta de que la barca se está quemando y sale corriendo hacia ella.

**00:03:39-00:03:47**

Massimo va corriendo hacia la barca echando chispas y mira como se quema su barca. Alberto intenta pararlo pero no puede.

**00:03:49-00:04:07**

Alberto se va triste. Coge la maleta y se va de casa. Escucha a Massimo y se gira.

**00:04:26-00:04:28**

Massimo estira la mano para quitarle la maleta.

**00:04:30-00:04:33**

Alberto sigue su camino sin mirar atrás.

**00:04:37-00:04:43**

Massimo le toca el hombro. Alberto se gira y le mira, le cae la maleta.

**00:04:55-00:04:57**

Alberto mira a Massimo asombrado.

**00:05:09-00:05:16**

Alberto abraza a Massimo. Delante de la pescadería.

**00:05:31-00:05:34**

Alberto clava el clavo para arreglar la barca.

**00:05:38-00:05:46**

Sobre el cielo y una nube, en letras negras: «Ciao Alberto»

**00:05:50-00:06:32**

Sobre un fondo blanco con dibujos de Alberto y Machiavelli, en letras negras: «Dirigida por Mckenna Harris. Producido por Matt DeMartini. Escrita por Mckenna Harris. Reparto de voces: Jack Dylan Grazer como Alberto, Marco Baricelli como Massimo y Jacob Tremblay como Luca.

*Ilustración 103. Segunda página de la AD de los alumnos de "Ciao Alberto" (grupo 4)*

## Autodescripción “La primera cita de Riley”.

0:03-0:05

Aparece el título “Pixar” con un fondo celeste.

0:06-0:09

Papá le abre la puerta a Jordan.

0:11-0:13

Papá lo mira sorprendido, mientras en su mente.

0:14-0:15

Miedo pulsa un botón rojo.

0:15-0:21

Todos empiezan a pulsar botones desesperadamente y aparece un texto rojo “¿Primera cita de Riley?”.

0:30-0:31

Máma sube las escaleras y en su mente.

0:40-0:41

En la habitación de Riley.

0:47-0:48

En la mente de Riley.

0:57-1:03

Jordan y Papá están en el salón sentados en dos sillas. En la mente de Papá.

1:20-1:24

Papá pone cara seria. En la mente de Jordan.

*Ilustración 104. Primera página de la AD de los alumnos de “¿La primera cita de Riley?” (grupo 5)*

1:25-1:27

Sus emociones están en una fiesta practicando skateboard.

1:27-1:29

Jordan está embobado. En la mente de Papá.

1:36-1:41

Miedo toca un botón y Papá pone una postura más seria. Jordan lo mira. En la mente de Jordan.

1:47-1:50

Las emociones de Jordan están alteradas.

1:52-1:53

En la mente de Papá.

2:15-2:17

Miedo se prepara para agarrar una palanca.

2:21-2:22

Papá pone cara enfadada.

2:25-2:26

En la mente de Papá.

2:28-2:34

Miedo pone un recuerdo.

3:02-3:08

Riley baja al salón y se encuentra a Papá y Jordan imitando un concierto. En la entrada de la casa.

3:23-3:24

Miedo toca un botón.

3:25-3:27

Papá mira embobado a Mamá. En la mente de Mamá.

*Ilustración 105. Segunda página de la AD de los alumnos de "¿La primera cita de Riley?" (grupo 5)*

3:33-3:34

Mamá sonrío y se acerca  
para besarlo.

3:42-3:43

Se besan.

3:48-4:19

Dirigida por Lorenzo Beteta

Producida por Wals Disney Picture

Escrita por Josh Cooley

Mar Borallo como Alegría, Beatriz Beriario como Tristeza, Salvador  
Alcleguer como Ira, Fernando Cabrera como Miedo, Ana Esther Alborgo  
como Asco, Angela Arellano como Riley, Lorenzo Beteta como Papá,  
Marina del Mar Jorcano como Mamá, Santiago Díaz como Jordan.

4:20-4:24

Siguen el beso y las emociones miran.

*Ilustración 106. Tercera página de la AD de los alumnos de "¿La primera cita de Riley?" (grupo 5)*

## **MONSTRUOS SA**

**00:03-00:06**

**Sobre un fondo azul con letras negras «Pixar».**

**00:07-00:19**

**Sobre un fondo naranja «Walt Disney pictures presenta: El coche nuevo de Mike.»**

**00:26-00:28**

**Dos monstruos salen de una casa.**

**00:30-00:32**

**Mike, le enseña un coche amarillo a su amigo.**

**00:41-00:44**

**Abre la puerta, se suben y la cierran.**

**00:45-00:55**

**Sulley, empieza a subir y a bajar el sillín del coche**

**01:07-01:10.**

**Sulley, regula el sillín.**

**01:17-01:21**

**Mike intenta ponerse el cinturón y se cae fuera del coche.**

**01:34-01:40**

**Sulley apreta un boton del coche que abre el capó.**

**01:43-01:44**

**El capó se cierra.**

**01:47-01:50**

**El motor engulle a Mike.**

**01:52-01:53**

**Teléfono sonando.**

**01:56-01:57/01:58-02:01**

**Sulley abre el capó. Mike, sale del motor y cierra el capó.**

**02:17-02:20**

**Parabrisas limpiando el cristal del coche.**

**02:24-02:28**

**Suenan muchos ruidos en el coche y salta la alarma.**

*Ilustración 107. Primera página de la AD de los alumnos de "El coche nuevo de Mike" (grupo 6)*

**02:34-02:38**  
**Fuera del coche, en la calle, el coche se mueve mucho.**

**02:39-02:44**  
**Dentro del coche, Mike y Sulley són sacudidos.**

**02:55-02:58**  
**Sulley intenta arreglar el retrovisor de dentro del coche y se rompe.**

**03:01-03:07/03:08-03:18**  
**Sulley se baja del coche y Mike lo arranca y acelera./ Mike y las  
ruedas del coche, salen volando del coche y Sulley lo  
atrapa.**

**03:24-03:36**  
**Sobre un fondo naranja « dirigido por Pete Doctor y Roger  
Gould. Producido por Gale Gortney. MIKE...Billy Crystal,  
SULLIVAN... John Goodman.»**

*Ilustración 108. Segunda página de la AD de los alumnos de "El coche nuevo de Mike" (grupo 6)*

## **Anexo 11. Producto final**

Pueden consultarse los productos finales de los 6 grupos accediendo a los siguientes enlaces:

- [AD de \*Mate y la luz fantasma.\*](#)
- [AD de \*Jack-Jack ataca.\*](#)
- [AD de \*22 contra la Tierra.\*](#)
- [AD de \*Ciao Alberto.\*](#)
- [AD de \*¿La primera cita de Riley?\*](#)
- [AD de \*El coche nuevo de Mike.\*](#)

## Anexo 12. Notas de la UD

Alumnado	Evaluación de la profesora			Coevaluación		Autoevaluación			Evaluación de la profesora		NOTA FINAL
	AD (5)	Trabajo en grupo (1)	Roles (1)	AD (0,5)	Roles (0,25)	AD (0,5)	Trabajo en grupo (0,5)	Roles (0,25)	Actitud/Asistencia (1)	Extras (+0,5)	
Alumno 1	4,3	0,9	0,8	0,44	0,25	0,49	0,47	0,25	1		8,9
Alumno 2	4,2	0,8	0,7	0,46	0,2	0,49	0,47	0,22	1		8,5
Alumno 3	4,2	0,8	0,6	0,46	0,17	0,49	0,47	0,22	1		8,4
Alumno 4	4,3	0,9	0,9	0,44	0,25	0,49	0,47	0,25	0,75		8,8
Alumno 5	4,6	0,8	0,5	0,42	0,11	0,43	0,42	0,13	0,5		7,9
Alumno 6	4,2	0,8	0,8	0,46	0,22	0,49	0,47	0,23	1		8,7
Alumno 7	4,1	0,95	1	0,36	0,23	0,5	0,47	0,25	1		8,9
Alumno 8	3,6	0,7	0,9	0,36	0,22	0,5	0,45	0,22	1		8,0
Alumno 9	3,9	0,85	0,7	0,43	0,23	0,48	0,42	0,22	1		8,2
Alumno 10	3,6	0,7	0,8	0,36	0,23	0,5	0,45	0,23	1	0,25	8,1
Alumno 11	4,6	0,8	0,5	0,42	0,22	0,43	0,42	0,22	0,25		7,9
Alumno 12	4,3	0,9	0,7	0,44	0,23	0,49	0,47	0,23	1		8,8
Alumno 13	4,1	0,95	0,8	0,36	0,21	0,5	0,47	-	0,5		7,9
Alumno 14	3,9	0,85	0,8	0,43	0,24	0,48	0,42	0,19	0,9		8,2
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NP
Alumno 16	4,6	0,8	0,9	0,42	0,25	0,43	0,42	0,22	1	0,5	9,5
Alumno 17	3,9	0,85	0,5	0,43	0,17	0,48	0,42	0,21	0,75	0,25	8,0
Alumno 18	3,6	0,7	0,8	0,36	0,23	0,5	0,45	0,25	1	0,15	8,0
Alumno 19	3,9	0,85	1	0,43	0,23	0,48	0,42	0,23	1		8,5
Alumno 20	4,1	0,95	0,6	0,36	0,21	0,5	0,47	0,21	0,75		8,2
Alumno 21	4,1	0,95	1	0,36	0,21	0,5	0,47	0,21	1	0,5	9,3
Alumno 22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NP
Alumno 23	4,2	0,8	0,8	0,46	0,24	0,49	0,47	0,23	1	0,5	9,2
Alumno 24	4,2	0,8	0,7	0,46	0,2	0,49	0,47	0,18	1	0,15	8,7

Alumno 25	4,3	0,9	0,8	0,44	0,25	0,49	0,47	0,25	1	0,15	9,1
Alumno 26	4,1	0,95	0,7	0,36	0,21	0,5	0,47	0,25	1		8,5
Alumno 27	4,6	0,8	0,8	0,42	0,25	0,43	0,42	0,18	0,9	0,5	9,3

*Tabla 21. Notas de la UD*