



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

SHEILA CALIXTO SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL**

RECIFE-PE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
LETRAS-LÍNGUA ESPANHOLA-EAD

SHEILA CALIXTO SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL**

TCC apresentado ao Curso de Letras-Língua Espanhola-EAD da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação do Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Espanhola.

Orientador(a): Marina Maria da Glória Gomes

RECIFE-PE

2025

SHEILA CALIXTO SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL**

TCC apresentado ao Curso de Letras-Língua Espanhola-EAD da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação do Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Espanhola.

Aprovado em: 14 / 08 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dra. Marina Maria da Glória Gomes (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dra. Edleide Santos Menezes (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Albuquerque, Sheila Calixto Silva de.

Propuestas didácticas para la enseñanza de español como lengua
extranjera a personas con discapacidad visual total / Sheila Calixto Silva de
Albuquerque. - Recife, 2025.

37 : il., tab.

Orientador(a): Marina Maria da Glória Gomes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,
2025.

Inclui referências.

1. Educación inclusiva. 2. Discapacidad visual. 3. Prácticas pedagógicas. I.
Gomes, Marina Maria da Glória . (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

RESUMO

El objetivo general de este estudio fue analizar las posibilidades didácticas inclusivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a personas con discapacidad visual total, identificando metodologías y recursos que favorezcan su aprendizaje. Las preguntas de investigación fueron: ¿qué metodologías resultan más eficaces para la enseñanza de ELE a estudiantes con discapacidad visual total? y ¿qué recursos y tecnologías de apoyo pueden optimizar este proceso? El referencial teórico se fundamenta en Vygotski (1983), Skliar (1995), Mantoan (2003), Stelter (2023) y Rego (2016), además de marcos normativos como la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015) y experiencias previas en enseñanza inclusiva. La investigación, de carácter cualitativo, con enfoque exploratorio-descriptivo, se desarrolló en dos etapas: (1) revisión bibliográfica y documental de estudios que abordan la inclusión educativa, la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual y el uso de tecnologías de apoyo; y (2) análisis de una experiencia práctica a partir del proyecto Español Accesible, que produjo materiales en braille, audiodescripciones, objetos táctiles y recursos sonoros adaptados. Los resultados señalan que estrategias como la audiodescripción, el uso de música, la producción de materiales en braille y actividades centradas en la oralidad y la comprensión auditiva son eficaces para favorecer el aprendizaje significativo de estudiantes ciegos. Asimismo, refuerzan la importancia de la formación docente sensible a la diversidad, la adaptación curricular y la integración de tecnologías de apoyo como condiciones indispensables para garantizar accesibilidad, protagonismo del alumnado y una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras-clave: Educación inclusiva; Discapacidad visual; Prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

The overall objective of this study was to analyze inclusive teaching possibilities in teaching Spanish as a foreign language (ELE) to people with total visual impairment, identifying methodologies and resources that favor their learning. The research questions were: What methodologies are most effective for teaching ELE to students with total visual impairment? And what resources and assistive technologies can optimize this process? The theoretical framework is based on Vygotsky (1983), Skliar (1995), Mantoan (2003), Stelter (2023), and Rego (2016), as well as regulatory frameworks such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015) and previous experiences in inclusive education. The qualitative research, with an exploratory-descriptive approach, was carried out in two stages: (1) a bibliographic and documentary review of studies addressing educational inclusion, language teaching for people with visual impairments, and the use of assistive technologies; and (2) analysis of a practical experience based on the Accessible Spanish project, which produced materials in Braille, audio descriptions, tactile objects, and adapted sound resources. The results indicate that strategies such as audio description, the use of music, the production of materials in Braille, and activities focused on oral communication and listening comprehension are effective in promoting meaningful learning for blind students. They also reinforce the importance of diversity-sensitive teacher training, curriculum adaptation, and the integration of assistive technologies as essential conditions for ensuring accessibility, student participation, and a truly inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Visual impairment; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN.....	6
2 MATERIALES Y MÉTODOS.....	8
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
3.1 La ley Brasileña de Inclusión y su aplicación en la educación de personas con discapacidad visual.....	09
3.2 Perspectivas históricas y actuales sobre la discapacidad y su terminología.....	13
4 RESULTADOS Y DISCUSIONES.....	16
4.1 Propuestas didácticas y planes de clase adaptados para estudiantes ciegos.....	22
6 CONCLUSIÓN.....	24
7 REFERENCIAS.....	26
8 ADJUNTOS.....	31

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) a personas con discapacidad visual total plantea retos y oportunidades específicas en el marco de la educación inclusiva. La inclusión educativa, reconocida como un derecho en documentos como la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015)¹ y en directrices internacionales de la ONU y la UNESCO, implica no solo el acceso físico a las instituciones, sino también la garantía de que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los estudiantes ciegos, esta participación demanda la eliminación de barreras sensoriales, pedagógicas y actitudinales, así como la adopción de metodologías y recursos adaptados.

Diversos estudios han aportado avances significativos en este campo. Stelter (2023) resalta el potencial de la audiodescripción como herramienta pedagógica para desarrollar el lenguaje descriptivo, la oralidad y la comprensión auditiva en alumnos ciegos. Rego (2016) explora el uso de la música como medio para interiorizar estructuras lingüísticas y ampliar vocabulario de manera significativa. Radenti (2015), por su parte, demuestra la eficacia de secuencias didácticas adaptadas con materiales en braille y tecnologías de apoyo para preparar a estudiantes con discapacidad visual en contextos de evaluación. Sin embargo, las investigaciones también coinciden en que la implementación sistemática de estas prácticas aún enfrenta limitaciones relacionadas con la falta de formación docente específica y la escasez de recursos accesibles en las aulas de ELE.

La disponibilidad de guías pedagógicas, manuales de buenas prácticas, cursos de formación continua y plataformas colaborativas puede marcar la diferencia en el desarrollo profesional docente. Estos recursos no solo ofrecen herramientas prácticas, sino que también fomentan una actitud reflexiva y comprometida con los principios de equidad y justicia social en la educación.

Ante este hecho, surge una cuestión relevante en relación con la formación de estos profesionales de lengua española, no solo para satisfacer la demanda de las escuelas, sino también para desempeñar sus funciones de manera

¹ Disponible en https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm Aceso en: 15/05/2025

competente. En esa perspectiva el docente debe actuar ante las situaciones que surjan durante el proceso de aprendizaje, ya que la reflexión sobre la práctica puede mejorar la calidad de la enseñanza.

Altet (2001) refuerza esta idea al señalar que el papel del profesor es promover el aprendizaje, gestionar sus dinámicas y desarrollar intervenciones que generen conocimiento en el aula. Así, la enseñanza del español debe ir más allá de la simple repetición de palabras, superar la gramática descontextualizada y desmitificar el conocimiento enciclopédico del léxico. En definitiva, es fundamental que se adentre en el universo de la lengua y fomente la producción de conocimientos con los estudiantes.

Por lo tanto, dada la existencia de estos datos, podemos concluir que este grupo necesita de inclusión en todos los contextos, especialmente en el sistema educativo brasileño, que abarca desde la educación básica hasta la educación superior, cubriendo todas sus modalidades. Históricamente, cuando se menciona a las personas con discapacidad en nuestra sociedad, se percibe que los individuos con deficiencias sufren exclusiones debido a diferencias físicas y cognitivas/intelectuales. Sin embargo, el escenario pasa por cambios positivos, sobretodo por la educación especial ser más visible desde una perspectiva integral. Por ejemplo, existen plazas específicas en las escuelas que garantizan la entrada de estas personas en los centros educativos. Un ejemplo de ello es el Colegio de Aplicación UFPE-CAP, que, de acuerdo con el boletín 170 de octubre de 2023, asigna una parte de sus plazas totales a personas con discapacidad, incluidas las personas ciegas.²

Las universidades han reservado plazas para estas personas, incluida la UFPE, según el boletín 183. 2023, donde se reserva al menos una plaza en cada curso para personas con discapacidad. Sin embargo, el proceso de integración es complejo y va más allá de la simple oferta de una plaza.

En este contexto, el objetivo general de este trabajo fue aportar vías de adaptación de las clases para tener en cuenta a los alumnos ciegos en un entorno escolar convencional, con la finalidad de integrarlos. Así que los objetivos específicos son indicar algunas de las metodologías didácticas disponibles para la enseñanza

²Disponible en: https://drive.google.com/drive/folders/1RskjqUPJ5t-FIKmUR_jLcp7eE7-RQb-S?usp=sharing
Aceso en : 16/05/2025.

del español a alumnos ciegos; presentar los recursos tecnológicos disponibles que pueden utilizarse en las clases de español dirigidas a este público y crear dos clases demostrativas sobre cómo el profesor puede trabajar el español en el aula de manera inclusiva.

2 MATERIALES Y MÉTODOS

El objetivo general de este estudio es indicar las posibilidades didácticas inclusivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a personas con discapacidad visual total, a partir de referencias teóricas y experiencias prácticas existentes. De manera específica, se propone identificar metodologías didácticas que favorezcan el aprendizaje del español por parte de estudiantes ciegos y presentar recursos tecnológicos y materiales accesibles aplicables a la enseñanza de ELE para este público.

Esta investigación se estructura en tres ejes complementarios. En primer lugar, se realizará una revisión bibliográfica orientada a identificar enfoques, metodologías y experiencias relevantes en la enseñanza del español a estudiantes con discapacidad visual total. En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis de documentos y programas educativos que incorporan prácticas inclusivas en la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual, con el fin de reconocer estrategias pedagógicas ya implementadas. Finalmente, a partir de los hallazgos de estas dos fases, se propondrá una secuencia didáctica adaptada que favorezca la accesibilidad y el aprendizaje significativo del español como lengua extranjera en este contexto.

Para responder a estas cuestiones, se optó por un diseño cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, basado en un enfoque bibliográfico y documental. La elección de esta metodología se justifica por la necesidad de reunir, sistematizar y analizar información existente que permita fundamentar propuestas inclusivas en el ámbito de la enseñanza de ELE a personas ciegas. La investigación se apoya en la revisión de libros, artículos científicos, dissertaciones, tesis y documentos oficiales que abordan la inclusión educativa, la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual, los recursos y tecnologías de apoyo, la formación de docentes y las políticas públicas de accesibilidad. Entre las referencias empleadas se incluyen autores clásicos y contemporáneos como Vygotski (1983), Skliar (1995), Mantoan (2003), Stelter (2023) y Rego (2016). Asimismo, se consideran marcos normativos como la Ley Brasileña para la Inclusión de Personas con Discapacidad (Ley nº

13.146/2015), el Decreto nº 6.949/2009 y las directrices educativas de la Organización Mundial de la Salud (OMS). El análisis documental contempla, además, el estudio de experiencias y proyectos que han trabajado la accesibilidad en la enseñanza del español, con especial énfasis en el proyecto Español Accesible de la Universidad Federal de Ceará, el cual desarrolla materiales en braille, audiodescripciones, objetos táctiles y recursos audiovisuales adaptados.

La motivación proviene de mi experiencia previa como lectora y audiodescriptora tanto en el ámbito de la educación secundaria como en la enseñanza universitaria. En estas funciones, pude observar de manera directa las dificultades que enfrentan muchos docentes a la hora de adaptar sus clases para estudiantes con discapacidad visual, ya sea por falta de disposición para realizar ajustes o por desconocimiento de las tecnologías y recursos inclusivos disponibles. Esta vivencia permitió constatar que, aunque existan marcos legales y propuestas metodológicas, la implementación efectiva de estrategias inclusivas sigue siendo un desafío, lo que refuerza la necesidad de generar materiales y orientaciones que faciliten el trabajo docente superando las barreras pedagógicas, materiales y actitudinales que todavía limitan el acceso de estudiantes ciegos al aprendizaje, que promuevan su inclusión y garanticen una participación plena del estudiante ciego en el aula de español como lengua extranjera en igualdad de condiciones.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 La ley Brasileña de Inclusión y su aplicación en la educación de personas con discapacidad visual

La inclusión educativa sigue siendo un reto en varios países de América Latina (Barrera y Gómez, 2023). La inclusión, se concibe como un principio fundamental, originado en el campo de la educación, que busca garantizar la participación plena de todos los estudiantes. En esencia, implica adaptar el entorno a las necesidades del individuo, en lugar de exigir que el individuo se adapte a un contexto que no ha sido diseñado para él.

En esta misma línea, Cardoso y Pinho (2023) señalan que el principio de inclusión escolar tiene como meta asegurar la participación efectiva de todos los alumnos, sin importar sus diferencias o necesidades específicas. Este enfoque trasciende la simple matriculación de estudiantes con necesidades educativas

especiales en escuelas regulares; supone superar las barreras que dificultan su acceso y permanencia. Para ello, es indispensable que los docentes estén preparados para acoger a este alumnado y responder de manera adecuada a sus singularidades. Como destacan los autores, la inclusión no busca homogeneizar a los individuos, sino reconocer y respetar sus particularidades, integrándolos en el entorno escolar y garantizando que dichas diferencias sean valoradas y atendidas.

Esta perspectiva dialoga con el pensamiento de Vygotski (1983), lo cual entiende al alumno como un ser único y social, con una trayectoria vital propia. Así como los niños en distintas etapas de su desarrollo muestran estructuras corporales y de personalidad específicas, los niños con discapacidad también presentan formas de desarrollo cualitativamente distintas, que requieren abordajes pedagógicos diferenciados.

En este sentido, Costa (2006) enfatiza que la educación inclusiva debe basarse en el principio de adaptación. Retomando a Vygotski, adaptar significa ajustar las tareas y exigencias a las condiciones del estudiante. Para las personas ciegas, esto supone el uso de recursos como el braille, que permite acceder a la información mediante el tacto. Sin embargo, la adaptación no se limita a modificar el contenido, sino que implica reorganizar los medios de acceso al conocimiento, potenciando las habilidades del estudiante en lugar de enfocarse en sus limitaciones.

Además, la lectura táctil, al igual que cualquier forma de lectura, requiere interpretación. Como señalan Simón y Ochaíta (1995), esta modalidad ofrece una comprensión más sutil de la información, y Dutton (2021) añade que, a partir de este tipo de comprensión, la educación y la percepción de un estudiante ciego pueden ir más allá del braille. En esta línea, Fernández y Souza (2021) destacan que ampliar las posibilidades de aprendizaje implica diversificar las herramientas pedagógicas, incorporando, por ejemplo, la audiodescripción. Este recurso complementa la lectura táctil y enriquece la experiencia de aprendizaje, favoreciendo la comprensión de elementos visuales y ampliando el acceso a la información.

En el documento que define las leyes de inclusión Brasil (2015), defiende por otro lado, que las propuestas inclusivas tienen como objetivo garantizar y fomentar el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad, con el fin de promover su inclusión social y su ciudadanía, tal como se define en la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con

Discapacidad/LDB (Ley n.º 13.146/2015, Art. 1). En Brasil, la idea de la educación inclusiva surgió en la primera década del siglo XXI. La educación inclusiva requiere inversión financiera, participación de la comunidad y reflexión permanente. Aunque la LBI sugiere que el sector de la educación debe ser inclusivo y atender a las personas con discapacidad, en general se observa en Brasil que la iniciativa para adaptarse recae en el estudiante. La institución educativa debe cumplir los requisitos fundamentales de accesibilidad, como proporcionar movilidad, profesores formados y recursos didácticos adaptados a las distintas discapacidades. Cuando estas condiciones, fundamentales para la educación de este público, no están disponibles, los alumnos se ven afectados y pueden desmotivarse para estudiar debido a los retos a los que se enfrentan. Esto contribuye al abandono académico.³

Martins (2022) destaca que en algunos casos, las instituciones disponen de medios para ofrecer formación a las personas con discapacidad visual, como ordenadores, acceso a Internet, aparatos de audio, material en Braille, entre otros. Sin embargo, lamentablemente, la mayoría de los profesores desconocen la existencia de estos recursos y tampoco son plenamente conscientes de las necesidades reales de sus alumnos. Es importante destacar que los recursos tecnológicos no pueden, por sí solos, impulsar el desarrollo de los alumnos si no se utilizan adecuadamente en el contexto de la enseñanza.

Desde la perspectiva de Andrade; Castro; Costa (2023) en la actualidad se han producido cambios significativos en materia de accesibilidad e inclusión en el sistema educativo. Sin embargo, la adaptación de las instituciones educativas, el diseño de los planes de estudio y la formación de los profesores para atender a los estudiantes con discapacidad es todavía un proceso en desarrollo. Para garantizar el acceso de esta población a una educación de calidad, es fundamental: adaptar las estructuras de las instituciones educativas a las diversas necesidades especiales de las distintas formas de discapacidad; dotar a estas instituciones de recursos didácticos especializados (libros en distintos formatos, software, hardware, equipos de apoyo, dispositivos tecnológicos avanzados, entre otros); capacitar a los docentes para brindar una efectiva asistencia didáctico pedagógica a las personas con discapacidad; y ofrecer cursos en distintas modalidades de enseñanza. Es

³ Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Aceso en: 19/05/2025

responsabilidad del sistema educativo y de los profesores emprender una búsqueda constante de métodos y soluciones creativas para incluir sistemáticamente la diversidad tanto cultural como social, fisiológica o racial en el sistema formal de enseñanza y aprendizaje.

Según las palabras de González (2023) ; Godinho (2021) en los centros educativos surgen otras adversidades durante el curso escolar. Entre ellas, los medios de transporte inadecuados que utilizan y la inseguridad en el lugar de trabajo. También hay falta de accesibilidad urbanística y arquitectónica, entre otras cuestiones. A pesar de estas muchas adversidades -principalmente relacionadas con la escasez de recursos. El compromiso del gobierno con las políticas de accesibilidad se ha traducido en avances significativos. La inclusión en la educación se está logrando con el avance de las Tecnologías de la Información.

Por lo tanto, Sánchez (2022) destaca que el objetivo de la educación inclusiva es garantizar la igualdad para todos, fomentando la creación de ciudadanos más conscientes y tolerantes, que contribuyan a una sociedad más justa e igualitaria. La inclusión también valora la participación activa de las familias en el entorno escolar.

En este escenario Peña; Cardenas (2019) destacan que en el ámbito de inclusión de individuos con necesidades específicas, las personas con discapacidad visual se enfrentan a un mayor número de retos a la hora de realizar las actividades cotidianas, especialmente en el entorno escolar. Actividades como la lectura y la escritura se convierten en un gran reto para estas personas.

Desde esta perspectiva de Motta (2016), la presencia de la diversidad impulsa a las escuelas y a los educadores a reevaluar la dinámica del aula e incorporar nuevas herramientas que contribuyan al cumplimiento exitoso de esta tarea, entre ellas, promover el acceso a este universo lleno de imágenes para todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad visual. Es fundamental despertar la curiosidad y ampliar los horizontes de los alumnos que tienen dificultades para aprender y comprender lo que leen. Adquirir habilidades de lectura de imágenes ayuda a desarrollar alumnos más críticos, capaces de comprender mejor los aspectos culturales, históricos y sociales contenidos en la información visual.

Así pues, las tecnologías y métodos innovadores disponibles pueden constituir un gran apoyo en esta materia. Por lo tanto, corresponde a la institución velar por el correcto empleo de estas tecnologías en el aula para las personas ciegas,

garantizando su adecuada inclusión en el aula. Así lo establece el artículo 24 del Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Para que ello sea posible, es imprescindible que existan materiales y recursos formativos accesibles que orienten y capaciten al profesorado en la creación de clases inclusivas. La disponibilidad de guías pedagógicas, manuales de buenas prácticas, cursos de formación continua y plataformas colaborativas puede marcar la diferencia en el desarrollo profesional docente. Estos recursos no solo ofrecen herramientas prácticas, sino que también fomentan una actitud reflexiva y comprometida con los principios de equidad y justicia social en la educación.

3.2 Perspectivas históricas y actuales sobre la discapacidad y su terminología

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad han estado asociadas a diversas terminologías estigmatizadas, ya que era habitual definirlas basándose en prejuicios. Comparando sus condiciones físicas, psicológicas o sensoriales con las de otras personas consideradas “estándar”. Según Goffman (1982), el concepto de estigma se da a partir de la definición primaria de la Psicología Social con la intención de clarificar el subsidio abordado en tres dimensiones: En primer lugar, se diferencia de otros términos relacionados, como el prejuicio, la discriminación social y la exclusión social. En segundo lugar, se presenta una definición conceptual unificada que permite comprender el estigma en su esencia. Finalmente, se analiza su vínculo con la desviación, esclareciendo cómo el estigma puede influir en la percepción y categorización de ciertos individuos dentro de una sociedad.

Según el citado autor, el estigma es construido por los individuos dentro de una determinada sociedad, y se fundamenta en una categorización social que atribuye propiedades positivas o negativas a las personas. Esta categorización refuerza la identidad del individuo, especialmente cuando se basa en características consideradas socialmente desviadas o no normativas. En este sentido, la interacción social desempeña un papel central, ya que constituye el proceso mediante el cual se identifican y distinguen tanto individuos como grupos, consolidando así las dinámicas de inclusión o exclusión social.

Martínez (2012) señaló que la lengua es un producto social, una construcción colectiva que evoluciona a lo largo del tiempo, constituida por un conjunto de signos con los que la sociedad se comunica. El diccionario de la Real Academia Española define la lengua en sentido amplio, como el lenguaje de un pueblo o de un grupo de

personas, pero también reconoce que puede referirse a formas particulares de hablar, según el contexto.

También (Martínez 2012) destaca que el habla, por su parte, es un acto individual, que realiza cada persona utilizando la lengua que conoce. Esto significa que las terminologías que utilizamos, como las que se refieren a las personas con discapacidad, también cambian constantemente. A medida que cambian los paradigmas sociales y culturales, la forma en que nos referimos a estos grupos de personas se ajusta, generando debates y reflexiones sobre el lenguaje.

Según Brinkman (2023) estas transformaciones en la terminología tienen un gran impacto en las políticas públicas, influyendo en la forma en que las personas con discapacidad son tratadas en áreas como la educación, la rehabilitación y la inclusión. Por lo tanto, el cambio de términos no es sólo una cuestión lingüística, sino también social y política, que refleja cómo la sociedad ve y aborda las cuestiones relacionadas con la discapacidad.

La universidad de Cuyo cita Verdugo (2001) trayendo, las diferentes opiniones y debates en los medios de comunicación sobre la discapacidad que han contribuido a acelerar los avances en este campo, generando nuevos conocimientos que mejoran la vida de las personas con discapacidad. En el pasado, los términos más utilizados para referirse a esta condición eran deficiencia mental (de 1908 a 1958) y retraso mental (de 1959 a 2009). En la actualidad, el término persona con discapacidad (PCD) es el más utilizado, especialmente tras la adhesión de Argentina a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006.

De acuerdo con la Universidad de Cuyo y (Verdugo, 2001) entre las décadas de 1950 y 1970, tanto en Argentina como en Uruguay, se utilizaban términos como: subnormal, anormal, fronterizo y minusválido. Lamentablemente, algunos de estos términos aún se utilizan, como minusvalía mental, que ya se consideraba inapropiado, pero se mantuvo así durante mucho tiempo. En aquella época, se medía a las personas principalmente por su Cociente Intelectual, sin tener en cuenta su funcionalidad real. Algunos todavía defienden la medición del CI como criterio esencial para acceder a los servicios educativos.

Aunque el enfoque de este trabajo es la discapacidad visual, fue necesario ofrecer una panorámica de cómo se trataban todas las discapacidades a lo largo del tiempo para comprender el origen de la terminología utilizada en la actualidad.

Hoy en día, el término preferido es persona con discapacidad, por ser más claro y menos estigmatizante que minusvalía o desventaja. La palabra discapacidad se considera un término que refleja la idea de que la discapacidad es la incapacidad para realizar algunas acciones, pero no necesariamente una incapacidad total. La discapacidad puede ser física, mental, visual o motriz, causada por una enfermedad o dolencia.

Según Parez (2017), en 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció una clasificación clave para diferenciar entre discapacidad (pérdida de una función o estructura), incapacidad (restricción de la capacidad para realizar una actividad) y minusvalía (desventaja que limita el desempeño de un rol social). A partir de esta distinción, el autor sostiene que se prefiere el término discapacidad, ya que refleja mejor el contexto social y ecológico de la condición, se alinea con las prácticas actuales y resulta más respetuoso hacia las personas, además de ser coherente con la terminología internacional.

No obstante, Parez (2017) advierte que ciertos eufemismos utilizados en las décadas de 1980 y 1990, como capacidades diferentes o necesidades educativas especiales, aunque aparentemente inclusivos, pueden generar confusión y obstaculizar el verdadero proceso de inclusión. Esto se debe a que, en muchos casos, dichos términos suavizan o encubren la realidad, llegando incluso a ocultar formas de discriminación bajo un lenguaje que pretende sonar menos ofensivo.

En consonancia con esta crítica, Skliar (1995) argumenta que la discapacidad debe entenderse como una construcción social, derivada de la restricción de los roles y espacios que una persona puede ocupar en la sociedad debido a su condición. Así, más allá de una limitación física o sensorial, la discapacidad se configura también a partir de las barreras sociales, culturales y actitudinales que condicionan la participación plena de los individuos.

Es importante subrayar que todavía se utilizan algunos enfoques del paradigma médico para tratar la discapacidad, sobre todo cuando se trata de medirla. Esto significa que ciertas limitaciones físicas, como la discapacidad visual o auditiva, se miden objetivamente en dioptrías o decibelios y esta cuantificación sirve para clasificar los niveles de discapacidad y definir acciones, como el tipo de acceso a la educación o el proceso de rehabilitación adecuado para cada persona.

Sin embargo, en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)⁴ se defiende una visión más acorde con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las políticas nacionales de ambos países. Esta postura enfatiza que la discapacidad no define a la persona, priorizando la forma en que nos referimos a ella: primero como persona y luego como alguien que tiene una discapacidad. Este uso cuidadoso del lenguaje pretende promover una mayor concienciación e inclusión en la sociedad. Así que la Convención Internacional de los derechos de la PCD y la Agencia Nacional de Discapacidad de la argentina han elaborado un quadro para definir las terminaciones adecuadas que son:

- Persona con discapacidad
- Persona con discapacidad intelectual
- Persona con discapacidad mental
- Persona con discapacidad física
- Persona con discapacidad visceral
- Persona sorda/ hipoacúsica
- Persona con síndrome de Down
- Persona de baja estatura
- Persona con parálisis cerebral
- Persona con epilepsia o trastornos convulsivos
- Persona con esclerosis múltiple
- Persona con movilidad reducida
- Persona con discapacidad visual/ persona ciega/ persona con baja visión

Se puede concluir que el término persona con discapacidad es el más adecuado a utilizar en la lengua española desde una perspectiva social y educativa, ya que pone de relieve al individuo antes que su condición. Esta terminología es esencial para que estas personas sean reconocidas como parte activa de la sociedad, con derechos y deberes, y puedan participar plenamente en la vida comunitaria.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La inclusión de alumnos con discapacidad visual en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, requiere prácticas pedagógicas específicas que

⁴ Disponible en: <https://www.uncuyo.edu.ar/discapacidad/upload/protocolo-uncuyo-2019.pdf>
Aceso en: 19/05/2025

tengan en cuenta las barreras sensoriales y las posibilidades cognitivas de estas personas. Las propuestas didácticas dirigidas a este público buscan garantizar no sólo el acceso a los contenidos lingüísticos, sino también la participación activa y autónoma de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Primo; Pertile (2022) Partiendo de la Teoría Histórico-Cultural, se entiende que la lengua es la base del pensamiento. A través del cual se pueden adquirir las experiencias de generaciones anteriores, la organización, la organización y expresión del pensamiento y la capacidad de elaborar y generalizar conceptos. La información obtenida a través del lenguaje es responsable de las capacidades cognitivas de todos los sujetos.

Aún Primo; Pertile (2022), apuntan que el lenguaje es, por tanto, una herramienta fundamental y puede presentarse de diversas formas: oral, escrita, gestual e incluso a través de materiales táctiles, en el caso de una persona ciega. Es importante subrayar que todas estas expresiones del lenguaje tienen la finalidad de promover la comunicación y, en consecuencia, ampliar el desarrollo humano. Ellos dicen que “la palabra vence la ceguera”. Así, el objetivo de la educación es, a través del lenguaje, incorporar al discente ciego la experiencia social del vidente.

Meneghini; Mollo y Pinto (2020), apuntan que la audición puede compensar la ausencia de visión, es esencial que la comunicación con las personas ciegas sea clara, precisa y eficaz. Para ellos, el lenguaje se convierte en un recurso fundamental para superar los límites impuestos por la falta de una vía sensorial, asumiendo un papel aún más significativo que para las personas videntes. El lenguaje es el principal elemento simbólico de mediación social y es crucial para que las personas ciegas o con baja visión puedan adquirir conocimientos y compartir significados y sentidos.

Steller (2023), reflexiona que la audiodescripción (AD) es una técnica de traducción audiovisual que hace accesibles a las personas con discapacidad visual obras como películas, obras de teatro y programas de televisión. En la enseñanza del español, la AD se utiliza para desarrollar competencias lingüísticas esenciales: lectura, comprensión, expresión oral y comprensión auditiva. Al transformar los elementos visuales en palabras, la AD refuerza los contenidos lingüísticos y mejora la producción y comprensión oral y escrita de los alumnos.

Asimismo, Steller (2023) afirma que, el proceso de hacer AD implica pasos cómo ver la película, identificar los personajes, definir el tiempo y el espacio,

seleccionar la información relevante, crear el contenido descriptivo, grabar y mezclar. Estos pasos ofrecen la oportunidad de explorar aspectos culturales, pragmáticos y gramaticales de la lengua española, además de estimular la producción textual y oral de los alumnos. De este modo, la audiodescripción es una herramienta eficaz para enriquecer el aprendizaje del español y fomentar la inclusión.

Para que la audiodescripción sea eficaz en ámbitos educativos, es necesario seguir algunas Directrices esenciales. Motta (2016) propone que el proceso de descripción comience con la identificación del tipo de imagen (fotografía, caricatura, mapa, gráfico, etc.) y con una visión general de lo que se representa, antes de abordar elementos específicos. La descripción debe organizarse de manera lógica y clara, dando prioridad a información como quién aparece en la imagen, qué está haciendo, dónde está, cómo es y cuándo tiene lugar la escena. En las fotos de personas, por ejemplo, es fundamental especificar el encuadre de la cámara, el género, la edad aparente, el color de la piel, las características distintivas, la ropa y el entorno. El lenguaje debe ser claro y directo, utilizando el tiempo presente y evitando interpretaciones personales o juicios.

Además, Motta (2016) destaca que la audiodescripción debe tener en cuenta la función pedagógica de la imagen dentro del material didáctico. Las imágenes no están ahí solo para adornar: ilustran, completan, motivan y ayudan a fijar el contenido. Por lo tanto, describir una imagen en el aula significa traducir lo que ven los ojos para que todos los alumnos puedan comprenderlo por igual. Durante las presentaciones con diapositivas, por ejemplo, el profesor puede incluir frases como: En esta diapositiva hay una fotografía en color que muestra a un grupo de niños jugando en un parque o "El gráfico de la derecha muestra los resultados de la encuesta sobre el estilo de vida de adolescentes brasileños de escuelas públicas". Al integrar la descripción de forma natural en el discurso, el profesor promueve una práctica más inclusiva y ofrece a todos los alumnos, con o sin discapacidad, la oportunidad de acceder al contenido de forma equitativa.

En el campo de la accesibilidad comunicativa, destaca el uso de la audiodescripción como práctica didáctica en la enseñanza de idiomas. Stelter (2023) sostiene que la audiodescripción puede utilizarse como recurso metodológico para desarrollar el lenguaje descriptivo, la interpretación textual y el pensamiento crítico de los alumnos ciegos. La autora ha desarrollado un tutorial bilingüe para profesores de español, con pautas prácticas sobre cómo describir imágenes de forma accesible

y didáctica. Este tipo de recurso es especialmente útil para trabajar contenidos que normalmente se apoyan en elementos visuales, como la descripción de ambientes, paisajes y personajes.

Uno de los enfoques más destacados en la literatura se refiere al uso de la música como herramienta pedagógica en la enseñanza del español. Según Rego (2016), la música permite interiorizar estructuras lingüísticas, reconocer sonidos y ampliar vocabulario de forma placentera y significativa. En su experiencia con un curso de español dirigido a personas ciegas, la autora observó importantes avances en la percepción fonética y la fluidez oral de los participantes. La propuesta de integrar letras de canciones en braille, actividades de escucha activa y debates sobre el contenido de las canciones resultó eficaz para estimular tanto la comprensión auditiva como la expresión oral de los alumnos.

Otro aspecto relevante es la adaptación de secuencias didácticas para fines específicos, como la preparación de pruebas de acceso. Radenti (2015) propuso una secuencia dirigida a estudiantes con discapacidad visual que aspiraban a acceder a la educación superior. La investigadora destaca que, adaptando los materiales al sistema Braille y ofreciendo apoyo con tecnologías de apoyo, fue posible desarrollar actividades de lectura, interpretación y producción textual acordes con las exigencias de los exámenes de ingreso. Según la autora, las adaptaciones no alteran el contenido, pero posibilitan el acceso efectivo al conocimiento, garantizando la equidad en el proceso de evaluación.

Una de las iniciativas más significativas en el ámbito de la enseñanza inclusiva de lenguas extranjeras fue el proyecto *Español Accesible*, desarrollado en la Universidad Federal de Ceará. El objetivo central del proyecto era crear materiales didácticos accesibles para personas con deficiencias visuales, como guiones audiodescritos, textos en braille, objetos didácticos táctiles y actividades sonoras. Además de producir materiales, el proyecto contribuyó a la formación inicial de profesores más conscientes de las exigencias inclusivas, promoviendo un enfoque pedagógico basado en la equidad.⁵

La universidad Federal de Ceará señala que al abordar la enseñanza de lenguas extranjeras a personas con discapacidad visual (DV), es imprescindible replantearse las prácticas pedagógicas tradicionalmente centradas en el sentido de

⁵ Disponible en: <https://espanholacessivel.ufc.br/pt/> acceso en: 15/05/2025

la vista, sobre todo en un contexto en el que las multimodalidades tienden a seguir una gramática marcada por el visocentrismo. La interacción con estudiantes ciegos en las clases de idiomas extranjeros va mucho más allá del simple uso del sistema Braille o de la lectura en voz alta de lo que está escrito en la pizarra. Se trata de un proceso amplio que implica, por ejemplo: la investigación sobre los medios y estrategias utilizados por las personas con DV para acceder a la información escrita; la transcripción de diferentes tipos de materiales al sistema Braille; la traducción audiovisual de imágenes estáticas y en movimiento; la creación de formas alternativas de acceso al conocimiento, como la construcción de maquetas en relieve que permitan comprender contenidos difíciles de captar solo mediante el oído; la reformulación de metodologías de lectura para ciegos, con el fin de perfeccionar la técnica de lectura de los lectores y, así, ofrecer una herramienta de aprendizaje más efectiva; y también elaborar materiales didácticos que contemplen no solo los contenidos programáticos, sino también su accesibilidad por medios que no dependan de la visión.



Imagen 1: En la foto hay un mapa táctil multicolor de Sudamérica, en el que cada color representa un país. El verde es Brasil; el rosa, Uruguay; el negro, Argentina; el azul, Paraguay; el blanco, Bolivia; el amarillo, Chile; el rojo, Venezuela; y tonos marrones para los demás países, como Perú, Ecuador, Colombia y las Guayanas. El mapa está hecho con diversos materiales texturizados, algodón, granos de arroz y frijoles.

Fuente: Proyecto Espanol accesible



Imagen 2: En la foto, hay una mesa rectangular con diversos utensilios utilizados en la elaboración de los materiales didácticos inclusivos del curso Español Accesible, como artículos de papelería (reglas, cartulinas, tijeras, bolígrafos, pegamentos, tintas en relieve, cintas adhesivas, etc.). También hay algunos frascos de colonias para estimular el olfato y algunos libros táctiles artesanales para estimular los sentidos. Además, hay dos cajas de madera con los juegos Memoria Textura y Dominó Textura, ambos indicados para niños a partir de 3 años.

Fuente: proyecto español accesible UFCE

Según Meléndez (2021), la creación de materiales accesibles es también un acto de inclusión emocional, cultural y lingüística, revelando que la accesibilidad va más allá de los aspectos técnicos y es también una posición política y pedagógica. Esta perspectiva dialogó con los postulados de Mantoan (2003), que defiende una escuela inclusiva como aquella que reconoce y valora las diferencias, en lugar de tratarlas como obstáculos para la enseñanza.

El autor sostiene que la inclusión escolar debe entenderse como un proceso continuo de transformación de las prácticas pedagógicas, en el que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades específicas, tienen derecho a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Esta visión pedagógica está en consonancia con las estrategias adoptadas en el proyecto Español Accesible, que hace hincapié en la plena participación de los alumnos con discapacidad en el contexto escolar y en la eliminación de las barreras que dificultan el acceso al conocimiento.

Así también las reflexiones de Stelter (2023), son importantes ya que proponen el uso de la audiodescripción no sólo como un recurso de accesibilidad, sino como

una práctica pedagógica capaz de desarrollar el lenguaje descriptivo, la oralidad y el pensamiento crítico en los alumnos ciegos. Mediante la descripción de imágenes, espacios o escenas, los estudiantes construyen significados a través de la escucha y el habla, lo que aumenta su participación activa en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Este énfasis en el aprendizaje sensorial y múltiple es coherente con lo que sostiene Rego (2016), quien exploró el uso de la música como recurso didáctico en la enseñanza del español a personas con discapacidad visual. En su experiencia, la música permitió no solo el aprendizaje léxico y fonético, sino también la construcción de vínculos afectivos con la lengua y con los compañeros, reforzando el valor social del proceso educativo.

Así que, la inclusión juega un papel fundamental, ya que los alumnos deben incorporar a su trabajo en el aula, tareas que satisfagan las demandas de todos. Para ello, es necesario comprender qué actividades se consideran lúdicas y pedagógicas (Amora; Barreto, 2018).

4.1 Propuestas didácticas y planes de clase adaptados para estudiantes ciegos

La segunda pregunta de investigación que orientó este estudio fue: ¿qué recursos y tecnologías de apoyo pueden optimizar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes con discapacidad visual total? Para responder a este interrogante, se diseñaron dos propuestas didácticas que incorporan la audiodescripción no solo como un recurso de accesibilidad, sino como una estrategia metodológica central para el desarrollo de competencias lingüísticas. Ambas secuencias fueron adaptadas para garantizar la plena participación de los alumnos ciegos, combinando materiales accesibles, dinámicas colaborativas y el uso de tecnologías de apoyo.

En este sentido, el objetivo de este plan fue demostrar que es posible introducir pequeños cambios en las clases de español para que los alumnos ciegos puedan aprender en igualdad de condiciones con los demás alumnos, sin tener que segregarlos ni dedicarles una clase exclusivamente a ellos.

El planteamiento se fundamentó en un cortometraje con audiodescripción en el que el personaje principal vive diversas situaciones a lo largo de la reproducción. A partir del vídeo, los alumnos trabajaron sustantivos, adjetivos, comprensión, expresión oral y escrita en español.

La primera propuesta, denominada *Imaginando con los oídos*, buscó fomentar la comprensión auditiva y la capacidad de describir un entorno cotidiano a partir de la audiodescripción del corto *El hombre indiferente*. La actividad se organizó en torno a la escucha activa del audiovisual, seguida de discusiones orales en grupo y de producciones breves en parejas formadas por estudiantes videntes y no videntes. Para asegurar la equidad en el acceso, se prepararon materiales en braille y en letra ampliada, además de versiones digitales compatibles con lectores de pantalla como NVDA o Doxvox. El docente, por su parte, se encargó de oralizar todos los contenidos escritos en la pizarra y de guiar la dinámica de forma que los alumnos ciegos no dependieran de apoyos externos. Las parejas mixtas permitieron que la descripción del entorno fuera elaborada de manera colaborativa, estimulando la interacción social y la construcción conjunta de significados. Esta propuesta responde directamente a la visión de Primo y Pertile (2022), quienes consideran que el lenguaje es la base del pensamiento y un medio de mediación social que permite compartir experiencias y desarrollar capacidades cognitivas.

La segunda propuesta, titulada *Ampliación de la descripción*, se centró en el uso de adjetivos descriptivos extraídos de la audiodescripción del mismo corto. En este caso, los estudiantes escucharon nuevamente la narración y, a partir de ella, identificaron vocabulario adjetival que luego fue utilizado en la creación de una escena nueva e imaginada. La adaptación incluyó listas de adjetivos en formatos accesibles impresos en braille, con tipografía ampliada y en versión digital para lectores de pantalla, además de la grabación de las producciones orales de los estudiantes, lo que permitió la revisión posterior y el refuerzo de la autonomía en el proceso de aprendizaje. El trabajo en parejas mixtas volvió a ser central, ya que facilitó la construcción conjunta de narrativas en las que cada estudiante aportaba desde su percepción auditiva o visual. Este enfoque coincide con lo señalado por Stelter (2023), quien defiende que la audiodescripción puede emplearse como recurso didáctico para el desarrollo del lenguaje descriptivo, la oralidad y el pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En ambas propuestas se observa que la audiodescripción no fue tratada únicamente como un recurso compensatorio para suplir la falta de visión, sino que fue incorporada como un eje metodológico de enseñanza-aprendizaje. Esto coincide con las directrices de Motta (2016), que subraya la necesidad de que la audiodescripción se organice de manera lógica, clara y pedagógicamente

intencional, priorizando la información relevante para los objetivos educativos. Así, los estudiantes no solo tuvieron acceso al contenido audiovisual, sino que desarrollaron competencias lingüísticas mediante la escucha, la descripción, la narración y la creación colectiva de escenas, lo cual demuestra la eficacia de este recurso para promover el aprendizaje inclusivo.

Las adaptaciones realizadas entre las que se destacan la preparación de materiales accesibles en braille y letra ampliada, la oralización constante de la información escrita, la organización de parejas mixtas, el uso de tecnologías de apoyo como lectores de pantalla y grabadoras de voz, y la integración de dinámicas de escucha y producción oral garantizan que los alumnos ciegos participen en igualdad de condiciones. Estas medidas dialogan con los aportes de Rego (2016), quien señala que los recursos sensoriales, como la música y la escucha activa, favorecen la interiorización de estructuras lingüísticas, y se aproximan a experiencias como el proyecto Español Accesible desarrollado en la Universidad Federal de Ceará, que integró guiones audiodescritos, materiales táctiles y objetos sonoros para ampliar la accesibilidad en la enseñanza de lenguas.

Así que, los resultados obtenidos permiten afirmar que las propuestas didácticas diseñadas cumplen con las orientaciones de accesibilidad educativa y responden a la segunda pregunta de investigación al demostrar que los recursos de apoyo, cuando son concebidos como herramientas metodológicas, posibilitan un aprendizaje equitativo, significativo y participativo. Las secuencias didácticas aquí presentadas demuestran que la enseñanza del español a personas con discapacidad visual no debe estar limitada por las barreras sensoriales, sino que puede enriquecerse mediante metodologías inclusivas que promuevan la autonomía y la participación plena de todos los estudiantes. Las tablas con el desglose detallado de actividades y tiempos de clase se encuentran en los Anexos, de modo que puedan servir como referencia para otros docentes e investigadores interesados en la enseñanza inclusiva de lenguas extranjeras.

6 CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue presentar propuestas didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) a personas con discapacidad

visual total, contribuyendo a la expansión de prácticas pedagógicas inclusivas y accesibles. A partir del análisis de referentes teóricos, legislación y experiencias educativas exitosas, se pudo comprender que la inclusión de alumnos ciegos en la enseñanza de idiomas requiere más que la provisión de plazas: requiere sensibilidad, adaptación de materiales, adecuada formación docente y el uso de tecnologías de apoyo que favorezcan el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje.

Los estudios analizados muestran que la audiodescripción, el uso de música, textos en braille, objetos táctiles y recursos sonoros son alternativas metodológicas eficaces para promover el desarrollo lingüístico de los alumnos con discapacidad visual. Estas estrategias permiten a estos alumnos acceder a los contenidos, comprender los aspectos culturales de la lengua y desarrollar sus competencias comunicativas de forma autónoma y participativa.

También se señaló que los profesores desempeñan un papel central en este proceso son responsables de reflexionar sobre su práctica y de buscar constantemente formas de hacer que el entorno educativo sea más accesible, inclusivo y acogedor. Por lo tanto, la formación inicial y continua de los profesores debe incluir conocimientos sobre la discapacidad visual, los derechos educativos de este público y el dominio de metodologías adaptadas a la enseñanza de idiomas.

Sin embargo, el estudio presenta limitaciones. Al tratarse de un enfoque cualitativo con base bibliográfica y documental, los resultados no provienen de una investigación empírica de campo con amplia participación estudiantil. Además, la implementación práctica de las secuencias propuestas se limitó a un alcance demostrativo, lo que abre la necesidad de validarlas en contextos reales de aula, con diferentes perfiles de estudiantes y niveles de ELE.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios de intervención pedagógica que permitan evaluar de forma sistemática la eficacia de las propuestas didácticas aquí diseñadas. También sería relevante explorar la formación inicial y continua de los profesores de lenguas extranjeras en materia de inclusión, así como desarrollar guías metodológicas que integren recursos accesibles en distintos niveles educativos. Otra línea de investigación pertinente es analizar cómo las tecnologías digitales emergentes como aplicaciones móviles accesibles, inteligencia artificial y plataformas colaborativas pueden ampliar las posibilidades de enseñanza inclusiva de idiomas.

De este modo la enseñanza del español a personas con discapacidad visual total requiere superar las barreras sensoriales mediante metodologías creativas, sensoriales y adaptadas, que garanticen la equidad y la participación plena. Este estudio reafirma que la inclusión educativa no es solo un principio legal, sino un compromiso ético y político con la justicia social. Se espera que las reflexiones y propuestas aquí presentadas inspiren a docentes, investigadores e instituciones a avanzar en la construcción de un campo pedagógico verdaderamente inclusivo, en el que cada sujeto pueda aprender, expresarse y transformar la realidad a través de la lengua.

7 REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 1, p. 23–35.

AMORA, Elisangela; BARRETO, Dagmar Mena. O lúdico e suas implicações nas estratégias de inclusão de crianças no ambiente escolar. *Pesquisa em Psicologia: Anais Eletrônicos*, Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/pp_ae/article/view/19101. Acesso em: 30 jun. 2025.

ANDRADE, Michely Peres de; CASTRO, Larissa Januário de; LOPES, Marina da Costa. Inclusão e acessibilidade no Ensino Médio: relato de experiência a partir do estágio supervisionado. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11725/10004>. Acesso em: 31 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRINKMAN, Aurora H. et al. Shifting the discourse on disability: Moving to an inclusive, intersectional focus. *American Journal of Orthopsychiatry*, Washington, v. 93, n. 1, p. 50–62, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/ort0000653>. Acesso em: 16 de jun 2025.

CARDOSO, Iêda de Oliveira Costa; PINHO, Alexandra Moreno. Implementação da educação especial no Brasil: legislação e caminhos percorridos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo: Revista Rease, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12162>. Acesso em: 31 mai. 2025.

DE SOUZA GODINHO, Selediana et al. Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Buenos Aires, v. 6, n. 249, p. 1–11, set. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/354391043>. Acesso em: 1 ago. 2025.

DUTTON, Camila Sousa. As especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura por meio do Sistema Braille na alfabetização de alunos cegos. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, p. 66–81, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/795>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FERNANDEZ, Luciana Souza; SOUZA, Carolina Dias de. O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual mediante a audiodescrição de textos multimodais (tirinhas). *Revista GPOSSHE – Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, Educação e Emancipação Humana*, Caruaru, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/11784/10270>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FREIRE COSTA, Dóris Anita. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *PEPSIC*, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 31 jul. 2025.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONZÁLEZ, Ingrid Irlanda Balán. Barreras arquitectónicas en centros de educación inclusiva. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento CUNZAC*, Guatemala, v. 3, n. 1, p. 169–178, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v3i1.77>.

GRUPO MENTEVEO. Políticas inclusivas. [S.I.]: Menteveo, 2022. 58 p. Disponível em: https://grupomenteveo.org/wp-content/uploads/2022/04/Politicas_Inclusivas_WEB.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Naziane de Sousa. Propuesta de reflexión sobre la enseñanza de E/LE a personas con discapacidad visual a los profesores de Letras Español en formación. 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas) – Universidade Federal do Ceará, Centro de

Humanidades, Departamento de Letras Estrangeiras, Fortaleza, 2022. Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima.

MARTÍNEZ LIROLA, María. La lengua como forma de comportamiento social. *Estudios de Lingüística del Español*, Alicante, n. 18, p. 1–13, 2012. Disponible em: <https://core.ac.uk/display/16375084>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MARTÍNEZ MUÑOZ, Esperanza; MOLINA MONTERO, Daniel. El papel de las familias en la construcción de la escuela inclusiva: más allá de la participación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 21, n. 1, p. 87–98, 2018. Disponible em: <https://revistas.uma.es/index.php/reifop/article/view/249>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MELÉNDEZ, Yenny del Rosario. Accesibilidad educativa y diseño universal para el aprendizaje: reflexiones desde la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 15, n. 1, p. 7–20, 2021. Disponible em: <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol15-num1/art1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MENEGHINI, Marilia; MOLLO, Karina Garcia; PINTO, Gláucia Ulliana. O uso da audiodescrição por pessoas cegas e com baixa visão. *Sensos-e*, Santa Bárbara d'Oeste, v. 7, n. 1, p. 122–132, 2020. Disponible em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_sensose/article/view/7722. Acesso em: 1 ago. 2025.

MORALES, Verónica Rodríguez. El sistema Braille: concepto, fundamentos y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dialnet*, La Laguna (Espanha): Universidad de La Laguna, 2006. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941799.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. Audiodescrição na escola: orientações para professores em tempo de pandemia. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PAREZ, Benito. ¿Para qué forma la escuela especial? Facultad de Educación. UNCuyo, Argentina, 2017.

PEÑA, Ingrid; CÁRDENAS, Andrea. El papel de la escuela inclusiva en el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Bogotá, v. 15, n. 1, p. 28–39, ene.–jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22335/ruct.v15i1.1495>.

PENÃ; CÁRDENAS, Andrés Felipe. Los retos del proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad visual en el área de lenguas extranjeras. 2021. 49 f. Trabajo de Grado (Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés) – Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, Bogotá, 2021.

PÉREZ BARRERA, Ana Lorena. Implementación de talleres pedagógicos que proporcionen a los docentes en formación de la licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad Libre, estrategias metodológicas, para facilitar los

procesos de enseñanza-aprendizaje, de la población con discapacidad visual. 2021. 100 f. Trabajo de Grado (Licenciatura en Educación Básica com Énfasis en Humanidades e Idiomas) – Universidad Libre, Bogotá, 2021.

PÉREZ SÁNCHEZ, Lidia Ana; GARCÍA, José Santiago. El papel de las familias en la construcción de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. I.], v. 14, n. 3, p. 1–15, sept. 2022. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/365866972_EL_PAPEL_DE LAS_FAMILIAS_EN_LA_CONSTRUCCION_DE_LA_ESCUELA_INCLUSIVA. Acesso em: 1 ago. 2025.

PRIMO, Camila Scanholato; PERTILE, Eliane Brunetto. Ciências e Biologia para alunos cegos: metodologias de ensino. *Revista Insignare Scientia – RIS*, [S.I.], v. 2, n. 4, p. 256–277, out. 2021. Disponible em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12501>. Acesso em: 1 ago. 2025.

RADENTI, Debora Graciela. Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

REGO, Maria Sibelly Leite Santos do. A música como metodologia no ensino da língua espanhola para deficientes visuais em Açaílândia – MA. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Lajeado, 2016.

SHIFTING THE DISCOURSE ON DISABILITY: Moving to an inclusive, intersectional focus. *American Journal of Orthopsychiatry*, [S. I.], 2023. Disponible em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9951269/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SIMÓN, Cecilia; OCHAÍTA, Esperanza; HUERTAS, Juan Antonio. El sistema Braille: bases para su enseñanza-aprendizaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, n. 28, p. 91–102, 1995.

SKLIAR, Carlos. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatria*. Buenos Aires: Panamericana, 1995. Tomo II.

STELTER, Adriane Maria Ott. Audiodescrição didática no ensino de espanhol para pessoas com deficiência visual. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29181/DIS_PPGTER_2023_STELTER_ADRIANE.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

STELTER, Adriane Marisa de Oliveira. Audiodescrição didática: reflexões sobre o uso em sala de aula de espanhol como língua adicional. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. e56776, out./dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/56776>. Acesso em: 1 ago. 2025.

TAYLOR, Robert et al. Reabilitação e fisioterapia na prática de pequenos animais. São Paulo: Roca, 2008.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Área de Inclusión de Personas con Discapacidad. Ordenanza (2019). Protocolo de Inclusión de estudiantes con discapacidad, UNCuyo. Mendoza. Argentina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Colégio de Aplicação. Edital nº 01, de 02 de outubro de 2023. Recife: UFPE, 2023. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cap>. Acesso em: 16 mai. 2025.

VERDUGO, Miguel Ángel. Definiciones de discapacidad en España. *Siglo Cero*, Madrid, v. 32, n. 198, p. 5–15, 2001. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO24826/definiciones_discapacidad_espana.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

YGOTSKI, L. S. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de defectología*. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

8 ADJUNTOS

Propuesta didáctica 1: El aprendizaje del español con audiodescripción y narración

Asignatura: Español

Docente: Sheila Calixto da Silva

Nivel: Básico A2

Duración: 2 clases de 60 min (total 2 horas).

Clase 1: Imaginando con los oídos: descripciones de situaciones cotidianas en español

<p>Tema: Comprensión auditiva y descripción básica de un entorno a partir del corto el hombre indiferente (audiodescripción en español)</p>	<p>Objetivo general: Que todos los alumnos (videntes y no videntes) escuchen la audiodescripción del corto el hombre indiferente identifiquen el entorno descrito y comparten oralmente, usando vocabulario esencial de lo sucedió en el entorno.</p>
<p>Recursos didácticos: Auriculares individuales, Ordenador portátil, retroproyector, grabadora o smartphone con app de grabación , lista impresa (letra grande) de vocabulario clave, y impresión en braille, si esto no es posible, asegúrate de que el alumno tiene un lector de pantalla en su teléfono móvil y envíale el PDF o ponle un ordenador con NVDA o Doxvox.</p>	<p>Vocabulários que se utilizarán en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos de entorno: calle, globo, carrito, coche, semáforo. • Acciones/Movimiento: caminar, parar, alcanzar, guardar, ignorar. • Adjetivos descriptivos: Indiferente, frío, apático, desinteresado, insensible, anciana.
<p>Metodología empleada: Este plan de clase se basa en el uso del corto el hombre indiferente con audiodescripción en español para fomentar la imaginación auditiva y la expresión oral en todos los estudiantes, tanto videntes como no videntes. Mediante la escucha activa de la pista de AD, la identificación de vocabulario esencial y la colaboración en parejas mixtas, se busca que cada alumno “vea” con los oídos el entorno de los acontecimientos, desarrolle su comprensión auditiva y produzca descripciones coherentes y detalladas en español, garantizando una experiencia inclusiva y equitativa desde el primer momento.</p>	<p>1. Bienvenida y repaso de adjetivos/sustantivos (duración 10 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) saluda en voz alta: “Bienvenidos. Hoy vamos a ‘Imaginar con los oídos’: describiremos un ambiente solo con lo que escuchemos.”</p> <p>Presenta el vocabulario clave en pizarra (letra grande) y pide a todos decir cada palabra en coro: “calle, globo, carrito, coche...”</p> <p>Explica brevemente que escucharán un corto con audiodescripción en español y que deben “ver” con los oídos. </p>
<p>2. Escribe en la pizarra: “¿Qué es audiodescripción?” y define: “Es una pista de audio que describe en palabras todo lo visual.”(</p>	<p>3. Proyección y escucha: corto el hombre indiferente</p>

<p>duración 5 minutos)</p> <p>Indica la dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Videntes</i>: pueden ver la pantalla y escuchar la AD. • <i>No videntes</i>: escuchan la AD con auriculares; 	<p>el/la profesor(a) habla el altavoz: "Empezamos a escuchar y mirar <i>el video</i> Reproduce el video completo con AD (aprox. 3 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=-xtIPOM8Dsl</p>
<p>4. Comprensión auditiva – preguntas en voz alta (15 minutos)</p> <p>Tan pronto termina el corto, el/la profesor(a) hace preguntas en voz alta y lentas, esperando respuesta de cualquier alumno:</p> <p>“¿Quién es el personaje principal del video?”</p> <p>“¿En qué lugar empieza la historia?”</p> <p>“¿Qué actitudes el personaje demuestra a lo largo de la historia ?”</p> <p>¿Qué hubiera podido ocurrir para que el hombre tuviera el comportamiento que se muestra en el video?”</p> <p>Los alumnos responden de forma espontánea en voz alta (cada uno tiene 15-30 segundos para responder, sin orden fijo).</p> <p>El/la profesor(a) anota brevemente en la pizarra (letra grande) las palabras clave que aparecen en las respuestas a ejemplo: “hombre, indiferente, elevador,desprecio,decepción,.”</p>	<p>5. Actividad de identificación de vocabulario (10 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) reparte a cada alumno (o los proyecta en pantalla) una lista con las palabras clave del vocabulario (4–6 términos que aparecieron en el video).</p> <p>Lee en voz alta cada palabra y pide a los alumnos que indiquen con el pulgar hacia arriba (o un “sí” oral) si escucharon esa palabra en la audiodescripción.</p> <p>Ejemplos de palabras para escuchar: “manos”, “bolsillos”, “estornuda”, “carrito” “peatonal” “parpadear”.</p> <p>Para cada término, espera la reacción de todos antes de continuar a la siguiente.</p>

<p>6. Producción oral breve en parejas (10 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) forma parejas heterogéneas (vidente con no vidente).</p> <p>Cada pareja dedica 5 minutos a resumir oralmente lo que sucedió en el corto:</p> <p>ejemplo: nuestro personaje era un hombre que ignoraba todo lo que le rodeaba....”.</p> <p>El compañero escucha y complementa: “Sí, pero cambió de actitud cuando una anciana le agarró del brazo...</p> <p>En los últimos 5 minutos, deben resumir sus ideas y escribirlas en papel o en una app inclusiva.</p> <p>El/la profesor(a) circula por el aula para ofrecer correcciones mínimas de vocabulario y pronunciación.</p>	<p>7. Puesta en común final y cierre (7 minutos)</p> <p>Tres parejas (o las que alcancen) comparten en voz alta su resumen de máximo 1 minuto cada una o pone la aplicación de voz para reproducir lo que fue hecho por los alumnos.</p> <p>El/la profesor(a) escribe en pizarra las frases breves más claras y felicita el uso correcto de vocabulario (“nínā”, “señal”, “detiene”). (importante oralizar para que las personas ciegas tengan comprensión)</p> <p>Cierre rápido: “Hoy identificamos palabras que pueden aparecer en nuestra vida cotidiana. ¡Buen trabajo!”</p>
---	---

Propuesta didáctica 2: El aprendizaje del español con audiodescripción y narración

Asignatura: Español

Docente: Sheila Calixto da Silva

Nivel: Básico A2

Duración: 2 clases de 60 min (total 2 horas).

Clase 2: Ampliación de la descripción: uso de adjetivos y creación de una escena imaginada basada en corto el hombre indiferente (audiodescripción en español)

Tema: Ampliación de la descripción: uso de adjetivos y creación de una escena imaginada basada en el hombre indiferente (audiodescripción en español)

Objetivo general: Que todos los alumnos identifiquen los adjetivos descriptivos usados en la audiodescripción del corto el hombre indiferente, los apliquen para describir una escena nueva en parejas y produzcan oralmente en español una narración breve

<p>Recursos didácticos: Auriculares individuales. Grabadora de audio o smartphone con app de grabación. Hoja con lista de adjetivos extraídos de <i>Out of Sight</i> impresa. (Versión en pdf para lectura en NVDA, Doxvox, braille o lector de tela de móvil) Cronómetro o reloj. Pizarra y marcador (letra grande).</p>	<p>Adjetivos que no aparecerán en la de la audiodescripción (impresos):</p> <p>Forma y tamaño: pequeña, delgado, alto.</p> <p>Personalidad y temperatura: frío, apático, insensible, áspero.</p> <p>Color y apariencia: joven, anciana ,rosa, gris.</p> <p>Calidad y sensación: rápido, solitario, inseguro. (Versión en pdf para lectura en NVDA o Doxvox, braille o lector de tela de móvil).</p>
<p>Metodología empleada: Este plan de clase se basa en el uso del corto animado <i>Out of Sight</i> con audiodescripción en español para fomentar la imaginación auditiva y la expresión oral en todos los estudiantes, tanto videntes como no videntes. Mediante la escucha activa de la pista de AD, la identificación de vocabulario esencial y la colaboración en parejas mixtas, se busca que cada alumno “vea” con los oídos el entorno de playa, desarrolle su comprensión auditiva y produzca descripciones coherentes y detalladas en español, garantizando una experiencia inclusiva y equitativa desde el primer momento.</p>	<p>1. Bienvenida y repaso de adjetivos(5 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) escribe en pizarra (letra grande) los adjetivos clave: “</p> <p>Todos repiten en coro: frío, apático, insensible, rápido, solitario, inseguro, joven, pequeño, delgado, alto, anciana ,rosa, gris.</p> <p>Solicita a uno o dos voluntarios que usen uno de los adjetivos en una frase breve: “Mi globo es rosa. El hombre es delgado.</p>
<p>2. Escucha dirigida: identificar adjetivos en la audiodescripción </p> <p>El/la profesor(a) recuerda: “Ahora vamos a volver a escuchar la audiodescripción de <i>el hombre indiferente</i> pero esta vez atentos a los adjetivos (¿cuáles aparecen?).”</p> <p>Todos se colocan los auriculares. Se reproduce nuevamente la pista de AD (3 minutos).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-xtIPOM8Dsl</p> <p>4. Breve creación de contexto imaginado (5 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) explica: “Ahora vamos a imaginar una escena nueva que sucede en el mismo sitio, pero con otro elemento. Usaremos</p>	<p>3.Verificación colectiva de adjetivos (10 minutos)</p> <p>Tras la escucha, el/la profesor(a) pregunta en voz alta: “¿Quién escuchó indiferente? ¿Y ‘coche’? ¿Y ‘anciana’?”</p> <p>Para cada adjetivo, los alumnos levantan la mano y comentan en voz baja (o en voz alta si lo prefieren) el contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo: “El hombre es indiferente . <p>El/la profesor(a) anota en la pizarra (letra grande) los adjetivos confirmados por la clase. (disponer de pdf para lectura en tecnología inclusiva)</p>

<p>estos adjetivos para describirlo.”</p> <p>Dibuja en la pizarra un boceto rápido de los adjetivos atribuidos a las personas de este nuevo escenario.(Feliz,sensible, compasivo,bonita,baja,flaco,exquisito):</p> <p>“Imaginemos que en la calle aparece un objeto misterioso.”(hablar en voz alta y disponer pdf para lectura inclusiva)</p>	
<p>5. Trabajo en parejas: descripción de la escena imaginada y grabación</p> <p>El/la profesor(a) forma nuevamente parejas mixtas (vidente + no vidente).</p> <p>Cada pareja elige un objeto imaginario (por ejemplo, un “barquito de plástico”, un coche gigante” o una “luz azul que flota”).</p> <p>En sus hojas, ven la lista de adjetivos. Deben combinar al menos cuatro adjetivos para describir esa escena imaginada, siguiendo esta guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personaje o elemento principal: describirlo con dos adjetivos (“es pequeño y redondo”). • Escenario general: describir la calle en un par de adjetivos (“la calle es fría y florida”). • Acción o estado: usar uno o dos adjetivos para el movimiento o sensación (“el objeto se mueve despacio” o “está solitario”). <p>Fase 1 (10 min): La pareja discute y decide qué objeto inventan y cómo lo describen. Toman notas en su hoja (o graban ideas en la grabadora).</p> <p>Fase 2 (10 min): Cada pareja graba en audio su descripción completa de aproximadamente 1 minuto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “En la calle imaginada hay una plaza florida y un coche gigante que es azul y áspero. Está aparcando en el supermercado, cerca de la pequeña panadería. El alto se mueve muy despacio y el hombre se ve solitario. 	<p>6.Escucha de grabaciones y retroalimentación.(12 minutos)</p> <p>Se agrupan tres parejas para compartir. Cada pareja reproduce su grabación en voz alta (todos escuchan por auriculares o en volumen moderado).</p> <p>Tras cada reproducción, el/la profesor(a) hace un breve comentario: “Muy bien el uso de ‘fría’ y ‘suave’”, “Buen ritmo al decir ‘se mueve despacio’”.</p> <p>Se anima a los demás alumnos a señalar un adjetivo que les pareció claro o bien pronunciado.</p> <p>7.Puesta en común rápida y cierre (5 minutos)</p> <p>El/la profesor(a) solicita a una pareja que comparta su frase favorita de la grabación, leyéndola en voz alta.</p> <p>En la pizarra, revisa los cuatro adjetivos usados correctamente (a modo de resumen).</p> <p>Reflexión final (pregunta en voz alta): “¿Cuál de los adjetivos les ayudó más a imaginar la escena?”</p> <p>Cierre: “Hoy aprendimos a identificar adjetivos en la audiodescripción del <i>hombre indiferente</i> y a usarlos para crear nuestra propia escena. ¡Excelente trabajo!”</p>

<p>El/la profesor(a) pasa por cada pareja para corregir pronunciación y uso correcto de adjetivos.</p>	
--	--