

## Número 33

Abril 2009

## Índice de Contenido:

**"BEHAVIOUR MANAGEMENT IN THE CLASSROOM"**

Andrés Jiménez Fernández

**"CUANDO NO PODAMOS CON ELLOS"**

Francesc Vicent Nogales Sancho

**"BÉCQUER, UN POETA MODERNO"**

Isabel Patricia García Marchena

**"EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y SU ACTUACIÓN CON ALUMNOS/AS QUE SUFREN DISCAPACIDAD MOTORA. LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN POST-OBLIGATORIA"**

Javier Alonso Carrión

**"JUEGOS EDUCATIVOS. FyQ MILLONARIO 10x10"**

Jesús Manuel Muñoz Calle

**TONE LANGUAGES**

Juan Antonio Ojeda Álvarez

**CONTRASTING BARNFIELD' SONNET 13 AND SHAKESPEARE' SONNET 130**

Mercedes Suárez Souto

**LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

Miguel Francisco Tena Jiménez

## BEHAVIOUR MANAGEMENT IN THE CLASSROOM

Andrés Jiménez Fernández

"Class control is the aspect of teaching which can make or break a teacher, which can discourage a potential teacher from taking up the profession" (Cajkler and Addelman, 2000:18).

There is a lot of very hard *backstage* work apart from the actual teaching of the lessons, such as selecting and preparing resources and updating own knowledge of the subject or topic before actually teaching it, just to mention a couple of samples. "On the surface, teaching may appear to be a relatively simple process – the view that the teacher stands in front of the class and talks and the pupils learn appears to be all too prevalent. [...] The reality is somewhat different". (Capel, Leask and Turner, 1995:9).

It would be a real pity –and very frustrating- that a scheme of work or a didactic unit did not finally work due to misbehaviour. No matter how brilliant the scheme or the unit is, if the pupils are not motivated enough, the result will never be satisfactory.

Therefore, it is very important that teachers develop a good relationship with their pupils from the very beginning, always aiming to be fair, professional and still approachable.

It is particularly difficult to manage behaviour being a *student teacher*, not only because of their more than likely lack of experience and expertise, but also because pupils usually develop a sixth sense which lets them know which of their teachers are still on training.

A rather similar problem is usually faced by short-term supply teachers, especially when students know that they will only be part of the school staff for a limited period of time. In this particular situation students tend to feel that they can misbehave *a little bit more* than with their usual teacher. Supply teachers should try to tackle misbehaviour autonomously and independently, as it is essential to make pupils understand that they do not depend on any other teachers to be respected.

In the meantime, it is also advisable not to have any presumptions about *bad* pupils. Rogers' Expectation Theory is very interesting and valid for most teaching situations. He affirms that pupils perform according to expectations of them. (Capel, Leask and Turner, 1995:97).

In order to develop a good relationship with pupils, it is important to obtain a list with their names and a seating plan. This may seem obvious, but on one hand new teachers are too often afraid to ask for those documents that they need; on the other hand, their mentors and other more experienced members of staff are usually too busy to realize that new teachers would appreciate some more help on their part. It is important to start forming good habits from the very beginning, setting some rules and sharing some expectations of behaviour with the class.

Ideally, the way to deal with behavioural problems should always be a positive one. Actions such as ridicule, humiliation and sarcasm may have short-term benefit, but the long-term results will be very negative. Pupils may be resentful and, what's worse, their confidence will be damaged.

Another common mistake that many teachers usually make is to threaten and then do nothing, or to delay or defer punishment. In this aspect, consistency is time-consuming but it usually pays off. In any case, as mentioned before, praise is a far better way to deal with misbehaviour.

"It is easy to accustom a class to habitual shouting, so that, when you really want to attract its attention, your shouting has no impact" (Cajkler and Addelman, 2000:22). A quiet voice demands attention, because pupils have to strain to hear it and they will be quiet in order to pick up the message. If pupils are used to a quiet voice, an *occasionally* raised one can be very effective.

Some other effective strategies are clapping your hands, counting down for silence instead of shouting, writing the names of pupils behaving well on the board, rewarding those who obey the system in any way, etc.

To conclude, it would be highly unfair not to mention that the vast majority of pupils are usually extremely polite and disciplined, and show respect to their colleagues and teachers at all times.

## BIBLIOGRAPHY

- **CAJKLER, W. and ADDELMAN, R.** (2000) The Practice of Modern Foreign Language Teaching. Fulton Publishers.
- **CAPEL, S. et al.** (1995). Learning to teach in the Secondary School. Routledge.

**Andrés Jiménez Fernández**

## CUANDO NO PODAMOS CON ELLOS

Francesc Vicent Nogales Sancho

Los conflictos en el aula siguen siendo uno de los problemas habituales en nuestros colegios. Generalmente se suele pensar más en las aulas de Secundaria cuando hablamos de alumnos que retan al profesor, insultan, amenazan, etc. pero es cierto que cada vez se producen más estas situaciones en niveles inferiores, en Primaria e incluso en Infantil.

Lo primero que debemos hacer para enfrentarnos a la situación actual es identificar nuestro problema: tenemos alumnos que muestran un desinterés palpable por la educación, están desmotivados, esta situación les lleva a enfrentarse al profesorado, el cual trata de "reconducirlos" a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por otra parte, tenemos alumnos que siendo buenos en el estudio también dan problemas en las aulas.

Los problemas que encontramos son generalmente retos, negativas a realizar ciertas acciones, desafíos, burlas, groserías, y amenazas. Las agresiones físicas son menos habituales al profesorado, aunque más frecuentes entre ellos, sobre todo fuera del recinto escolar y en las inmediaciones del Centro.

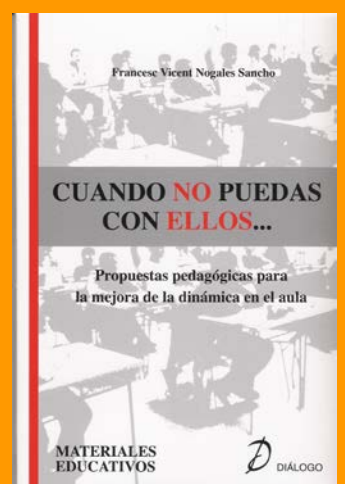
Para poder desarrollar una intervención debemos también conocer las causas que llevan al alumno a actuar de una determinada forma:

- **Autorrealización personal:** Muchos alumnos no llegan a destacar en su grupo de iguales por causas académicas, necesitarán destacar por otros motivos, y generalmente no suelen ser cosas que beneficien la dinámica del aula. "Si no soy nadie estudiando seré alguien pegando". Estos casos son bastante habituales.
- **Factores externos a la escuela:** Son alumnos conflictivos por sus problemas familiares, por los modelos de vida que han aprendido. También tenemos aquí a los alumnos que demandan atención, que tratan de realizar acciones para que el profesor esté pendiente de ellos.
- **Factores del propio alumno:** Podemos encontrar alumnos que generan conflictos en la escuela debido a problemas psicológicos, o a trastornos de conducta antisocial. Estos casos son poco habituales. Por otra parte, hay también alumnos con un mayor nivel de capacidades académicas, y que tienen tendencia a generar "problemas".

Tradicionalmente la resolución de conflictos se ha tratado desde la perspectiva conductista, estímulo – reacción, muchos programas conductistas siguen hoy en día vigentes, y no por ello deben dejar de utilizarse.

Actualmente hay también una tendencia generalizada hacia lo que se ha llamado "mediación", como forma de resolver los conflictos del aula, aunque la aplicación de la mediación, como medida aislada y sin el apoyo de otras, tampoco es un buen recurso.

Para los alumnos que generan conflictos como forma de subir su autoestima se propone la mejora y potenciación de sus propias capacidades. En este sentido en el



libro *“Cuando no puedas con ellos. Propuestas pedagógicas para la mejora de la dinámica del aula”* de la Editorial DIÁLOGO (Francesc Vicent Nogales Sancho, 2008) presenta las siguientes acciones:

- Determinación del Estilo de Aprendizaje del alumnado: para ello se presentan dos cuestionarios para su uso, uno más extenso y otro en versión reducida. En este sentido distinguimos entre alumnos divergentes (analizan las cosas desde diversos puntos de vista, son más observadores que “actuadores”), asimiladores (sus pensamientos son más abstractos, se centran más en la teoría que en la practicidad de sus pensamientos), acomodadores (actúa visceralmente sin analizar las consecuencias, confía más en las otras personas que en sí mismo) y convergentes (tienen facilidad para la toma de decisiones, se le dan mejor las cosas de carácter técnico).
- Determinación del Estilo de Enseñanza del profesorado: los procesos de enseñanza – aprendizaje constan de dos partes (no sólo de aprendizaje, sino también de enseñanza). Los procesos de enseñanza también deben ser analizados y adaptados al estilo de aprendizaje dominante de nuestros alumnos. Según Bennet hay doce estilos de profesor, no debemos plantearnos las cosas desde la perspectiva estática de: autocrático, laissez-faire o democrático. El profesor asume cada vez más responsabilidades: debe ser estratega, comunicador, manager, higienista, dietista, policía, mediador, psicólogo, sabio... y cada día algo más.
- Estrategias de aprendizaje: El aprendizaje debe ser un aprendizaje estratégico, procesual. Debemos dotar al alumno de formas de mejorar sus resultados académicos, así lograremos alumnos más competentes y capacitados para afrontar las tareas que se le presenten. Entre las técnicas de estudio debemos enseñar a los alumnos a mejorar su velocidad lectora, dónde, cómo y cuándo estudiar, las técnicas de subrayado, esquemas y resúmenes, estrategias para la mejora de la atención y la concentración, la toma de apuntes, así como debemos enseñarles las reglas nemotécnicas, y la mejora de la memoria.

Todas estas cosas son acciones que habitualmente desarrollamos en nuestras aulas, pero... ¿las tenemos optimizadas?, ¿pensamos que las desarrollamos de la mejor forma y obteniendo el mejor resultado posible?, ¿se las enseñamos a todos los alumnos por igual?, ¿y los que necesitan algo distinto?

Mejorando académicamente el rendimiento de los niños logramos reducir la incidencia de conflictos. Un alumno ocupado en el aprendizaje y con interés por el conocimiento de cosas nuevas no dedica su tiempo a entretenerse en la clase molestando a sus compañeros.

Para los alumnos que generalmente son conflictivos por otros aspectos, no únicamente por sus capacidades académicas, se proponen en el libro algunas alternativas:

- Estrategias educativas para el manejo de la clase: Se ofrecen alternativas de actuación ante retos, clase alborotada, insultos, agresiones, etc. Debemos modificar con frecuencia nuestros registros de conducta, si somos excesivamente previsibles el alumno sabrá cómo sacarnos de nuestras casillas. Se ofrecen alternativas para evitar la rutina, para no caer en el clásico “rugido” de ¡silencio!. En este sentido cabe destacar que lo primero que debemos hacer es mantener la calma, no debemos mostrar al alumno que lo que ha hecho nos saca de nuestras casillas (no mostremos nuestros puntos débiles), tampoco es positivo caer en una espiral de acusaciones o preguntas tontas, ante las preguntas tontas es mejor zanjar el tema diciéndole “al acabar las clases te esperas y te lo explico si de verdad no lo entiendes”. Ante los desafíos insistir en cosas que el alumno no hará es perder el tiempo, a la segunda vez que se niegue es mejor sancionarle, y mandarlo a la Jefatura de Estudios.

- Por otra parte se ofrecen alternativas para la Resolución de Conflictos, propiamente dicho, seguir las pautas de la resolución clásica de un conflicto (identificación, lluvia de ideas, valoración de alternativas, aplicación y revisión de resultados). Además, hay otras alternativas, como los contratos de rendimiento, los sistemas de economía de fichas, la mediación, etc. Desde la Resolución de conflictos se plantean diversos tipos de intervención: una a nivel de centro, haciendo conocer las normas, el Reglamento de Régimen Interno, etc. Y otra a nivel de aula. Además es muy importante en este apartado la acción tutorial, diferenciando la tutoría individual y la tutoría con el grupo – clase.
- Estas medidas se deben adoptar conjuntamente con las anteriores.

Finalmente, para los casos de alumnos con grandes capacidades que generan conflictos, se trabajará la motivación, estos alumnos buscan fundamentalmente el éxito, la suya es una motivación de logro. No buscan el placer de aprender, sino el placer de lograr el éxito. Para ellos hay un capítulo especialmente dedicado a la motivación del alumnado.

Y no sólo es importante motivar al alumnado, sino también al profesorado. Es por ello que se presenta un caso práctico para fomentar la motivación del profesorado.

En los casos más difíciles, como en inadaptados sociales, se debe recurrir a un tratamiento psicológico específico, apoyado, en ocasiones, por tratamiento farmacológico, como se explica en el capítulo de "La inadaptación".

Realmente, la disciplina en el aula es un problema real, un problema al que los Sistemas Educativos tratan de poner solución, mediante planes de convivencia, acciones puntuales, etc. Y un problema que nos repercute directamente al profesorado que está con los alumnos.

¿La solución? La actuación.

**Francesc Vicent Nogales Sancho**

## BÉCQUER, UN POETA MODERNO

Isabel Patricia García Marchena

La producción becqueriana, unos noventa poemas y algunos textos teóricos, en el campo de la lírica, otorgan a Bécquer un lugar fundamental en la poesía moderna. Las *Rimas* surgen en la segunda mitad del siglo XIX y supone un primer momento de desfase de los modelos románticos, que si bien penetraron en España de forma tardía con José María Blanco White, Böhl de Faber... en Europa remontaban sus raíces a finales del siglo XVIII, sobre todo en Alemania; con lo cual iban apareciendo las primeras fracturas del movimiento. Hablar de poesía en España en la segunda mitad del XIX, es sinónimo de hablar de Bécquer. Si el romanticismo español, sobre todo en poesía, acusaba la falta de autores de creación (apenas nos quedamos con Espronceda y algunos párrafos de Larra), hasta tal punto que una buena parte de la crítica cuestiona si hubo un romanticismo de rigor en España (Russell P. Sebold, poetas del 27, etc), ocurre igual en la segunda parte de la centuria: todo ello debido al rebasamiento de los cánones estrictamente románticos; que enlazan con los místicos, y desechan, por ende, la herencia barroca y manierista. Así se termina abogando, en poesía española, por una lengua poética coloquial y una lírica en tono menor, bastante alejada del poemario romántico. Ese lenguaje poético será la principal aportación de Bécquer a la lírica posterior. Si bien ese modo de comunicación poética tiene sus ilustres precedentes en la poesía mística, la prosa de Santa Teresa, hace su aparición en Bécquer por vez primera de una forma nítida. Por supuesto, y a parte de estos antecedentes, hay toda una línea literaria, de fuentes propias y extrañas, que remontan sus raíces, como toda la literatura occidental, a la antigüedad clásica.

Comenzando por las fuentes clásicas, la piedra de toque en el universo literario de Bécquer es la aceptación o no del lenguaje humano como instrumento operativo para la comunicación lírica. Desde el *Cratilo* se vienen desarrollando esas dos vías o modos de entender el lenguaje. Como estudió Jorge Guillén en un valioso artículo "Lenguaje insuficiente. Bécquer o lo inefable soñado", para Bécquer el lenguaje será siempre una derrota. El poema que los primeros editores colocan al principio del corpus poético reza así:

*"Pero en vano es luchar; que no hay cifra  
capaz de encerrarle..."*

En este sentido, y dentro de la tradición poética española, se vincula con diversos autores del Renacimiento español, con el lenguaje místico. La experiencia mística de San Juan de la Cruz o de Santa Teresa en el empleo del lenguaje amoroso como vía de comunicación con Dios, está muy cerca de la experimentación literaria de Bécquer. Hay además, un emparentamiento entre ambos modelos poéticos en lo tocante a técnicas y temas. Baste reseñar la estructura amorosa en clave simbólico-alegórica, el tema menor intimista...

Otro aporte importante de Bécquer a la lírica se cifra en lo concerniente a la doble dicotomía poesía-sociedad y poesía-poeta. Bécquer, y precisamente por esto se considerará el pilar de la poesía moderna, será un ejemplo (aislado por mucho tiempo), de superación del poeta romántico. Encontraremos ya en las *Rimas* y en sus textos teóricos una separación tajante entre la realidad y poesía. Ya sea desde la *Carta III* de las *Cartas literarias a una mujer*, desde una rima, hay en Bécquer esa distinción entre la realidad (ya sea material o sentimental) y la construcción literaria. La técnica literaria que inaugura Bécquer es la que persigue la creación de una realidad sentimiento en un universo poético-literario ficticio. Más que verdad la poesía es un asunto de verosimilitud. Es la huella más honda que encontramos en poetas desde Antonio Machado (*Juan de Mairena*) a las últimas generaciones poéticas. El confesionalismo poético tiene sus orígenes en los primeros tiempos del romanticismo. Hay muchos ejemplos ilustres: el *Cancionero* de Petrarca, en el que la crítica buscaba a una Laura real, las *Églogas* de Garcilaso. En general es la tendencia literaria que considera el poema como transmisión sincera de sentimiento; el poeta no se va a un mundo ficticio, sino que comunica la realidad tal como es. Esta es la tendencia crítica que evalúa toda ficción como pura evasión. Así es la crítica del siglo XVIII y de las primeras



décadas del XIX. La ironía de Byron y los poemas de Bécquer serán su primera superación en la literatura, como en filosofía lo serán Nietzsche o Schopenhauer.

Luego, como hemos señalado está la relación entre poesía y poeta. Si Bécquer superó el confesionalismo poético, lo hizo siguiendo ejemplos europeos, que por otro lado evidencian de forma irrefutable su importante formación y cultura. Nada de inspiración. Hablamos, fundamentalmente, de lírica inglesa: Coleridge, Wordsworth... El autor de *Lyrical Ballads* fue un claro antecedente de lo que luego el sevillano tratará en *Cartas Literarias a una mujer*, y otros textos menores. Aludimos, claro está, a las teorías de la imaginación y la memoria. Wordsworth hablará, al igual que Bécquer, de la memoria como un almacén o colección de imágenes que nutrirán los versos de poemas por escribir. Pues escribir, al contrario de lo que pensaba Platón, y en consonancia, en ciertos aspectos, con los matices horacianos, es una experiencia totalmente racional y objetiva. Por mucho que Poe y su descendencia se empeñen en lo contrario, el poeta, a estas alturas, dejará de ser ese Ser casi divino para pasar a ser un medio de transmisión, un eslabón en el ejercicio de la literatura. Es el primer paso de la profesionalización definitiva del escritor.

Si a Bécquer, como dijo José F. Montesinos, se le considera "*un poeta del pueblo*" es porque asumirá la voz de todos los que hablaron desde el pueblo: leyendas romances, coplas, canciones. Su combinación con la métrica culta y sus temas, en esa tarea de labrar una nueva lengua poética, nos dará una imagen exacta de lo que fue y sigue siendo Gustavo Adolfo Bécquer.

En la transformación del lenguaje romántico tuvo un papel esencial Campoamor y su oposición al retoricismo romántico, pero no fue menor el influjo que ejercieron otros dos fenómenos líricos como fueron la difusión de los "lieder" de Heine y la recreación del tono y el estilo de los cantares populares por parte de poetas cultos. Todo esto contribuyó a desterrar la retórica romántica, a acentuar el carácter íntimo de la lírica y a crear unas formas que buscan el tono menor. Bécquer se inspira en la obra de Heine que le impulsa a una poesía sincera e inmediata y de la que adquiere el tono popular. A partir de este autor Bécquer manejará un estilo sencillo y personal, el de las *Rimas*.

En sus poemas Bécquer desconfía del grito de rebeldía, de la grandilocuencia oratoria, huye de la palabrería y se concentra en sí mismo sabiendo que vale más descubrir sólo un velo de la intimidad, insinuar la alegría y la pena, vibrando en intensidad hacia dentro mejor que abriéndose hacia fuera en extensión. Relacionada con esta idea tenemos el verso:

*"(...) un poema cabe en un verso"*

Bécquer puso fin al "poema total" a la manera que lo entendían los románticos; cada rima es por sí misma total y absolutamente un poema, sin que necesite nada que le preceda ni pida tampoco una continuación. Y esa es una de las notas de modernidad que hay que atribuirle a nuestro poeta: en esto es uno de los primeros modernos y esta exigencia pasará como presupuesto de la poesía del siglo XX.

**Isabel Patricia García Marchena**



## EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y SU ACTUACIÓN CON ALUMNOS/AS QUE SUFREN DISCAPACIDAD MOTORA. LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN POST-OBLIGATORIA.

Javier Alonso Carrión

### Consideraciones Generales y ámbito normativo.

Sabemos que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su título II establece que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 48.3 que la Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes, de acuerdo con los principios generales de la educación básica que se recogen en el artículo 46 de dicha Ley. En su desarrollo, los Decretos 230/2007 y 231/2007, ambos de 31 de julio, han establecido, respectivamente, la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Sin duda, el carácter obligatorio de estas enseñanzas determina su organización de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Asimismo, se arbitrarán las medidas que permitan que el alumnado obtenga el máximo desarrollo posible de las capacidades personales, garantizando así el derecho a la educación que les asiste.

En efecto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), establece una nueva terminología mencionando "**alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**" (ACNAE). Este grupo engloba a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), es decir, *aquellos alumnos y alumnas que tienen algún tipo de discapacidad* o trastornos graves de la conducta; también engloba al alumnado con altas capacidades intelectuales y a los alumnos y alumnas con integración tardía en el sistema educativo español. Y todo ello bajo los auspicios del principio de equidad para hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Este articulado es concordante con el Título III de la LEA que establece los principios que garantizarán la equidad en la educación andaluza, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. El Título concreta las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y regula los principios que regirán la atención del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención. Finalmente, La LEA establece en su art. 113 que el Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Ahora bien, ¿que ocurre cuando abandonamos el terreno de la educación obligatoria y entramos en la esfera de la enseñanza post-obligatoria?. ¿Qué tipo de discapacidades nos podemos encontrar?. ¿Cómo la afrontamos si tenemos en cuenta que estamos preparando un alumnado para entrar en la vida laboral nada mas termine sus estudios?... estas y mil preguntas mas nos pueden impedir realizar una labor docente correcta y satisfactoria si no actuamos de una forma adecuada.

Tal y como hemos planteado la exposición, dar respuesta a todos los interrogantes sería imposible en este artículo por lo que vamos a centrarnos en una discapacidad como es la motora y todo ello dentro del ámbito de la enseñanza post-obligatoria.

## **Docente y alumnado discapacitado en enseñanza post-obligatoria.**

Como tanto la LOE como la LEA establecen una terminología dual, (discapacidad o minusvalía), resulta obligado definir ambos conceptos que si bien parecen sinónimos distan conceptualmente el uno del otro.

Discapacidad es una restricción o carencia –causada por una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma que la que se considera normal para un ser humano cualquiera. Sin embargo, La minusvalía, es una desventaja para un individuo, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide la realización de una función que es normal de acuerdo con la edad, el sexo y los factores socioculturales de ese sujeto.

En caso de que exista uno o varios alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente discapacidad o minusvalía, y sin perder de vista los objetivos que garantizan la competencia profesional de todo aquel que supere un Ciclo Formativo, se realizarán las adaptaciones materiales necesarias que posibiliten adecuar el sistema de evaluación al supuesto concreto, (por ejemplo, adaptación de espacios, mobiliario, y recursos didácticos, de forma que posibiliten el acceso de este tipo de alumnos al currículo ordinario.

Sabemos que en Formación Profesional no están previstas adaptaciones curriculares significativas que afecten a los objetivos y contenidos de la programación, pero si existen las adaptaciones curriculares no significativas y para poder abordarlas resulta necesario que los materiales con los que trabajemos, dentro de una programación lo suficientemente abierta y flexible, permitan que se puedan introducir los cambios que estimemos necesarios para dar respuestas a las diferentes capacidades para aprender, las diferentes motivaciones por aprender y los diferentes estilos de aprendizaje e interés de los alumnos.

Por ello, la mejor manera de afrontar posibles problemas de aprendizaje en una persona discapacitada es la de establecer una programación que sea sensible a las diferencias y que favorezca la **individualización** de la enseñanza. Estamos dentro de Formación Profesional y los contenidos o materias en cada Ciclo Formativo son tan diversos que podemos encontrarnos con personas que presenten los mismos problemas de movimiento pero el tipo de materias que se imparten en sus Ciclos respectivos generen distintos resultados de aprendizaje. (Pensemos por un momento en una persona con discapacidad motora que está matriculada dentro de la Familia de Administración, y otra que está matriculada dentro de la Familia de Sanidad. Probablemente el hecho de manejar material de laboratorio genere temores al fracaso en esta última).

En efecto, según qué contenidos o materias, una persona con discapacidad motora tendrá mayor facilidad o dificultad para aprender que otras que sufran su mismo problema, y para darle un enfoque correcto a esta situación va a jugar un papel fundamental tanto el asesoramiento del Departamento de Orientación del Centro y el de la propia Administración Educativa.

## **¿Quién es el alumno/a con discapacidad motora?**

Es una persona con características, etiologías, necesidades.... muy heterogéneas que presenta problemas de movimiento. Debemos tener en cuenta que el movimiento se produce de acuerdo a una secuencia: estimulación, codificación, conducción de la información a nivel del sistema nervioso central y elaboración de la respuesta motora y por ello será mas evidente la discapacidad cuanto mas relacionados estén los problemas con la respuesta motora.

Las más frecuentes en el contexto de la educación post-obligatoria son:

- Malformaciones congénitas: (columna, baja talla.....)
- Afecciones neuromusculares: (parálisis cerebral, espina bífida , distrofias musculares.....)
- Otras afecciones neurológicas: (esclerosis múltiple, poliomielitis....)
- Traumatismos.

## **Actuación del Docente en el contacto inicial.**

Ante la llegada a clase de un alumno o alumna con deficiencia motora se recomienda un contacto inicial con el alumno/a con el fin de informarnos de sus posibilidades, necesidades, adaptaciones...etc. En el aula se precisará y concretará algunos de los aspectos siguientes:

- Señalaremos al resto de la clase que no todos los alumnos y alumna son iguales por lo que sus necesidades y capacidades son diferentes.
- Haremos hincapié en que los problemas de movilidad no tienen por que interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del propio alumno/a discapacitado, como del resto de la clase.
- Veremos cuales son las necesidades que deberemos tener en cuenta y aceptar. Será necesario que conozcamos:
  - ¿Cómo se desplaza? (usa bastones, andadores, silla de ruedas).
  - ¿Cómo manipula? (tiene o no tiene uso funcional de sus manos, necesita adaptadores de escritura, necesita más tiempo en su escritura....).
  - ¿Cómo se comunica? (se expresa oralmente, se entiende lo que habla, necesita sistemas de comunicación aumentativa, tiene problemas fonéticos....).
  - ¿Cómo se sienta? (necesita control del tronco, necesita adaptación del mobiliario escolar, necesita un tiempo limitado en la posición de sentado.....).
  - Otros (psicológicamente inestable, tendencia a sufrir crisis convulsivas, necesidad mas elevada de ir al baño, problemas de visión.....).

## **Intervención Educativa.**

Teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades del alumno/a el profesorado deberá plantear la intervención educativa de forma que se favorezca y se le posibilite la consecución de objetivos y contenidos propuestos para la materia con aquellas adaptaciones metodológicas y organizativas necesarias.

En concreto, se utilizarán materiales que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establecerán ritmos de trabajo apropiados, se utilizaran estrategias metodológicas adecuadas modificando en todo momento nuestra práctica para poder adecuarnos y dar respuesta a este tipo de alumnado, se evitará identificar "desplazarse" con andar, y nos adaptaremos al ritmo del alumno.

En lo que respecta al Centro Educativo, se organizaran estrategias y actividades para la formación de todo el profesorado sobre la atención a este tipo de alumnado; se suprimirán todo tipo de barreras arquitectónicas y se facilitará en todo momento el acceso a las aulas, biblioteca, aseos, etc. Asimismo se observará la existencia de aseos adaptados, pasamanos, barandillas, adaptación de sistema de apertura de puertas y anchura de las mismas.... etc.

## **El día a día del docente y alumnado con discapacidad motora.**

Como docentes deberemos organizar la clase de forma que el alumno/a tenga accesibilidad a ella y a los contenidos que en ella se ofrecen. Concretamente, organizaremos la clase en función de accesibilidad e iluminación. Situaremos al alumnado discapacitado en los extremos laterales del pasillo lo mas cerca del acceso al aula. Cuando usemos la pizarra nos aseguraremos de que el alumno/a tenga acceso a la misma tanto visual como físicamente. En caso de necesitar mobiliario auxiliar solicitarlo de inmediato. Y por supuesto aceptaremos de buen grado cualquier ayuda técnica que traiga el alumno/a y le sirva para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodológicamente, en las explicaciones reforzaremos los mensajes orales con gestos e indicaciones manuales. Explicaremos mirando de frente al alumno/a con el objeto de que no tenga que volver la cabeza ni girar el cuello. Esperaremos un tiempo prudencial antes de ofrecerle ayuda. Facilitaremos toda clase de apuntes previos respecto a la clase que se va a impartir. Pediremos y reforzaremos la colaboración de compañeros/as del aula para la toma de apuntes, organizar el material, etc.

¿Cómo podemos motivar al alumnado con discapacidad motora?:

- Procurando que este participe lo más posible en el desarrollo de la clase por lo que será importante realizarle preguntas de respuestas cortas o de Si-No para que pueda participar en clase.
- Respetando el ritmo de emisión del alumno o alumna.
- Dándole más tiempo en sus exposiciones orales.
- Fomentando su participación en los grupos de trabajo en clase.
- Invitándole a que haga uso de las tutorías como medio de orientación y ayuda personal.
- Facilitándole recursos de contacto como correo electrónico y teléfono.

Respecto de la evaluación, siempre que sea posible se utilizará el mismo sistema que sus compañeros, no obstante se le proporcionará información previa del examen y sus requisitos. Incrementaremos el tiempo de examen según las necesidades del alumno/a. Incluiremos pruebas de respuestas cortas y/o objetivas. Finalmente, en la medida de que sea posible permitiremos el uso de ayudas técnicas.

## **La convivencia diaria del grupo y el alumnado discapacitado.**

Si se trata de un alumno/a con parálisis cerebral se deberá estar atento a sus problemas y necesidades de movilidad así como a sus habilidades de comunicación.

En caso de espina bífida se deberá permitir las salidas periódicas debido a problemas de sensibilidad e incontinencia.

Los problemas de crecimiento exigirán una aceptación tanto personal como social.

Hablar al alumno/a que va en silla de ruedas, no a un posible acompañante.

Intentar ponerse en un su lugar para poder entender sus limitaciones sobre lenguaje, tiempo, etc.

No tomar decisiones por ellos y ellas, preguntarles siempre su opinión.

Animar a los restantes alumnos/as del aula a que presten atención a las expresiones orales de estos alumnos, fijándose mas en las ideas que expresan que en la forma como las expresan.

Facilitar las habilidades de expresión oral, así inicialmente, nos esforzaremos por entender su lenguaje con el fin de motivar su expresividad, posteriormente, a medida que va progresando, exigiremos una articulación con mas perfección.

## **Conclusión.**

La educación post-obligatoria, y en concreto la Formación Profesional, supone tanto un tramo superior de enseñanza (preparar a profesionales cualificados), como un marco de convivencia y cauce para el desarrollo del alumnado (persona y ciudadano), marco que adquiere su auténtica dimensión en la atención prestada a las singularidades que conforman su diversidad social (todas las personas están incluidas, todas son diferentes). Si definimos la discapacidad como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto; desde una vertiente educativa, la discapacidad va a depender tanto de las limitaciones funcionales de la persona, como de las ayudas disponibles en el contexto, por lo que la reducción o compensación de limitaciones, vendrá de la mano de una intervención o provisión de servicios y apoyos, que se centren en el desarrollo de capacidades y en el papel que representa la sociedad en general y, el contexto académico en particular.

## **Bibliografía.**

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- GALLARDO JÁUREGUI, y SALVADOR LÓPEZ (1994): Discapacidad Motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga Aljibe.
- VARIOS (2003): I Congreso Nacional de Educación y Personas con discapacidad. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

**Javier Alonso Carrión**

## JUEGOS EDUCATIVOS FyQ MILLONARIO 10x10

Jesús Manuel Muñoz Calle

### Introducción.

Un concurso de televisión de gran popularidad en España y otros países fue el presentado por Carlos Sobera, ¿Quién quiere ser millonario? 50x15. El juego tenía una dinámica sencilla. Inicialmente se realizaba una pregunta de selección entre diez aspirantes y el primero que la respondía correctamente salía a concursar. El juego consistía en acertar quince preguntas, para las que se ofrecen cuatro posibles respuestas, de dificultad creciente y contando con la ayuda de tres comodines (50 %, llamada y público). El jugador podía decidir si plantarse o seguir en cada pregunta y las cantidades alcanzadas en las preguntas cinco y diez se aseguraban.

En el siglo XXI se van implantando progresivamente las de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TICs, en los colegios e Institutos. Combinar estos dos fenómenos y aplicarlos al terreno educativo podría funcionar, así que me puse manos a la obra.

### Recursos informáticos.

A la hora de diseñar un recurso educativo, utilizando las TICs, lo primero era buscar una aplicación informática adecuada para ello. Dos fueron las opciones que encontré: Flash, que utiliza el lenguaje de programación actionscripts y Descartes, basado en el lenguaje de programación Java. Tras realizar dos cursos de Formación del Profesorado del antiguo CNICE (Ministerio de Educación Política Social y Deporte), uno sobre cada una de estas aplicaciones, decidí implementar y adaptar este concurso de la tele utilizando Flash y Descartes, desarrollando dos versiones paralelas.

Para la puesta en escena de este juego solamente se necesita un ordenador, que tenga instalado un navegador y la máquina virtual de Java (si se utiliza la versión de Descartes) o el visor de Flash (para la versión correspondiente). Todos este software es gratuito y fácilmente descargable de Internet. La presentación del mismo es más espectacular si se utiliza un cañón-proyector, altavoces y un adecuado sistema de iluminación.

### Puesta en práctica.

La puesta en práctica de este juego se llevó a cabo en grupos completos de tercero cuarto de ESO dentro de la asignatura de Física y Química, por lo que las preguntas del juego versaron sobre esta materia.

En primer lugar se realizan las preguntas de selección. Se repartió una plantilla a cada uno de los alumnos, donde anotaban las respuestas. Para ello se presentó en pantalla una pregunta con sus cuatro posibles respuestas. Otro tipo de pregunta consistía en ordenar las cuatro opciones ofrecidas de acuerdo con un determinado criterio.

Aquellos que iban acertando las preguntas de selección pasaban a la siguiente pregunta y así sucesivamente hasta que quedó sólo un alumno o alumna que pasó a la fase final del concurso. Una imagen de esta fase de clasificación se presenta a continuación:

10ª Selección

9ª Selección

8ª Selección

7ª Selección

6ª Selección

5ª Selección

4ª Selección

3ª Selección

2ª Selección

1ª Selección

**FÍSICA Y QUÍMICA 10 x 10**

¿Qué es el símbolo de un elemento químico?

A El nombre completo del elemento

B El nombre alquimista del elemento

C El nombre antiguo del elemento

D El nombre abreviado del elemento

siguiente anterior menú

tiempo

sonido

parar son.

PREGUNTA DE SELECCIÓN

Una vez en la fase final, al alumno o alumna seleccionado/a se le plantearon diez preguntas para conseguir diez puntos, de ahí que el nombre de esta versión adaptada del juego fuera FyQ 10x10 (se consigue un diez si se responde correctamente diez preguntas).

Para cada una de las preguntas se ofrecían cuatro posibles opciones. Si la respuesta del concursante era correcta conseguía un punto y decidía si pasaba o no a la siguiente pregunta. Si se plantaba lo hacía con la puntuación acumulada y dejaba el juego. Si decidía continuar y fallaba, también finalizaba el juego y perdía la puntuación acumulada, salvo aquella que se había asegurado, eran puntuaciones aseguradas los tres puntos y los seis puntos.

Como ayuda para responder a las preguntas, el jugador contaba con tres comodines que se utilizaban de la siguiente forma: comodín de la llamada, el jugador podía llamar durante treinta segundos a cualquier otro compañero de la clase para que le ayudase a encontrar la respuesta correcta, comodín del público, en este caso todos los alumnos de la clase votaban sobre la respuesta que consideraban correcta y se presentaba una estadística de la votación, por último el comodín del 50 %, en la que se eliminaban dos de las cuatro posibles opciones.

Una imagen del desarrollo de esta fase del juego es la siguiente:

10ª Diez puntos

9ª Nueve puntos

8ª Ocho puntos

7ª Siete puntos

6ª Seis puntos

5ª Cinco puntos

4ª Cuatro puntos

3ª Tres puntos

2ª Dos puntos

1ª Un punto

**FÍSICA Y QUÍMICA 10 x 10**

JOSÉ GARCÍA GONZÁLEZ 3º ESO 10-10-2006

¿Cuál de las siguientes unidades no pertenece al sistema internacional?

A Metro

B Libra

C Metro al cuadrado

D Kilogramo

siguiente anterior menú

plantarse tiempo fallo

50:50 público llamada

sonido

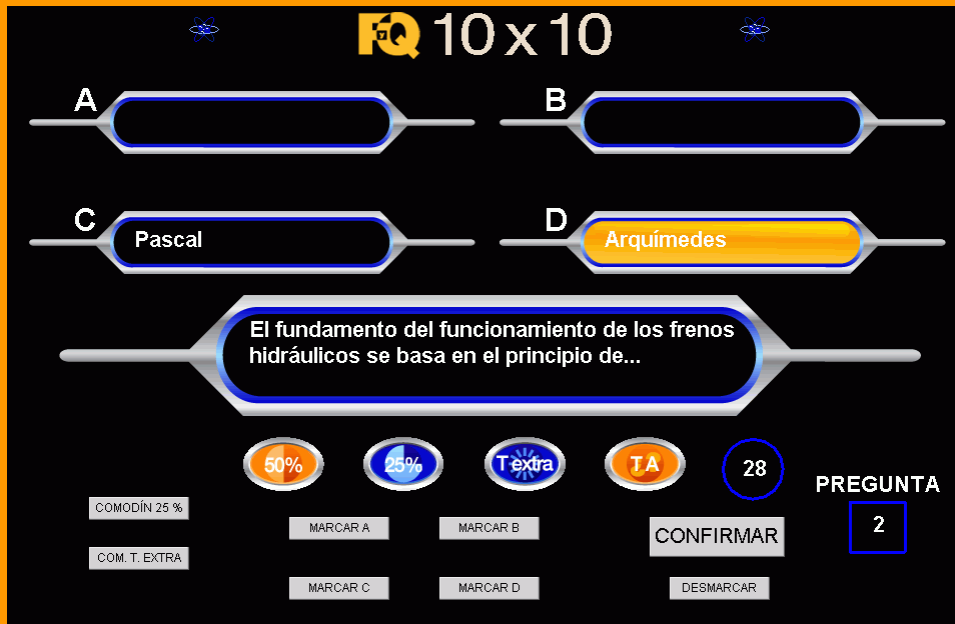
parar son.



## Conclusiones de la experiencia.

Los resultados de la puesta en práctica de esta experiencia educativa fueron altamente satisfactorios, alcanzando un alto grado de motivación y participación del alumnado. Se repitió la experiencia en muchas ocasiones, variando la temática de las preguntas, repitiéndose siempre los buenos resultados. Esto se confirmó en las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos al respecto.

Dado el éxito del juego decidí diseñar una versión diferente para que los alumnos pudiesen practicar en casa, con una dinámica similar, pero modificando ciertos aspectos como el tipo de comodines, introducción de un límite de tiempo para responder a las preguntas, diferente forma de introducir las respuestas, etc. Una imagen de esta versión del juego se presenta a continuación:



Jesús Manuel Muñoz Calle

## TONE LANGUAGES

Juan Antonio Ojeda Álvarez

While in many languages intonation mainly serves as a way to show the illocutionary force (questioning, statement,...), emotion (surprise, scepticism,...), intention (irony, sarcasm,...), *etcetera* with which a sentence is uttered, in tone languages word meaning and even grammatical categories, such as tense, are dependent on the contrastive use of tone that is a small part of the afore mentioned supra-segmental pattern. Thus, while intonation refers to the pattern of pitch changes used in speech, "(t)ones are pitch variations which are used in short stretches of syllable length, such as in small grammatical units like words" (Catford, *A Practical Introduction to Phonetics* 183). As David Crystal argues, "sequences of adjacent tones may influence each other phonetically, e.g. a word which in isolation would have a low tone may be given a higher tone if a high-tone word follows: such a phenomenon is sometimes called tone (or tonal) sandhi" (Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* 309-310). In this way, the importance of intonation in tone languages cannot be only perceived in words in isolation but also in connected speech. Surprisingly enough, most languages of the world are tone languages.

In this way, speakers of this type of languages put a heavy reliance on the tone that is carried by each and every word of the uttered sequence since each single tone will help to establish the final meaning of a sentence. So these pitch variations are an important part of the language, just as stress and proper word order are in any language. As it is pointed out in a web page checked for one of the assignments, "because the voice's rising and falling carries a share of the meaning, when a number of words are strung together into a sentence (which is what we normally do in speech), its speakers can communicate a message to each other by the intonation alone far more easily than we ever could" (<http://home.bluemarble.net/~langmin/whistle.htm>).

At this stage, it is necessary to note that "(a)ll languages use pitch and stress to some degree" (Rogers, *The Sounds of Language* 272). However, it is the properties and functions of their use what characterizes tone languages. In this extensive use, at least two tones may be distinguished, namely "high" and "low". As it may be thought, the relative terms of these two tones might lead to some problematic issues since, as Rogers pinpoints, "(a) high tone for an adult man may have the same pitch as a low tone for a child". However, no difficulty exists due to the fact that listeners apparently "identify the pitch range of a speaker quickly and adjust their notion of high and low for that speaker accordingly" (Rogers, *The Sounds of Language* 272). In an earlier stage, namely acquisition, as Wang discusses, there is no difficulty since "(n)o matter what language environment a child grows up in, the intonation contours that are expressed by the child are characteristic of the adult speech in the environment" (Wang, *The Emergence of Language* 147).

As Catford argues, "(p)hysically, changing the pitch of a sound can occur in two ways. The first is the stretching and tensing of the vocal folds: the tenser they are, the higher the pitch. The second is changing the pressure below the vocal folds, the sub-glottal pressure: the more pressure, the higher the pitch" (Catford, *A Practical Introduction to Phonetics* 182). In the production of a sound, the fundamental frequency is determined by the vibration rate of the vocal folds. Changes in this fundamental frequency are perceived as changes in pitch that lead to the distinction of higher and lower tones. "Allophonically, low vowels tend to be spoken with lower fundamental frequency than high vowels" (Rogers, *The Sounds of Language* 274). The reason is that the rising of the tongue to produce a high vowel provokes an upward movement of the larynx, so that the vocal folds are tensed and the vibration rate is higher. This can be easily understood if it is recalled the production of English vowels when it was studied that tongue height was really important to determine the sonority and loudness of a vowel.

Moreover, Rogers assures that "(e)very sound with vibrating vocal folds has a pitch" and that "(m)ost commonly, a pitch pattern extends over a syllable" (Rogers, *The Sounds of Language* 273). In that sense, these statements will help to consider the importance of tones at the more basic level, namely words in isolation. This can be appreciated in varieties such as the Mandarin dialect of Chinese, which has four distinctive tones, namely high level, high rising, low falling-raising and low falling tones. In a word with the segments /ma/, the pronunciation with each of these tones provokes a change in meaning that is quite various, e.g. "mother", "hemp", "horse" and "scold", respectively (Rogers, *The Sounds of Language* 273). Another example of this change of meaning conveyed by the intonation can be observed in a Chinese word with the segments /fan/. Pronounced with a low falling tone, it means 'food', but with a high rising tone it means 'to be bored'. In a Nigerian dialect, the word with the segments /kwi/ pronounced with a high tone means 'knife', with a medium tone it means 'millstone' and with a low tone 'chicken' (*Encyclopaedia Encarta 2003*).

If the focus of this analysis is turned to the importance of tones at the grammatical level, there must be emphasized that they are used mainly or exclusively for the signaling of grammatical distinctions. Thus, as Katamba points out "(i)t is often used to distinguish between main clauses and subordinate relative clauses" (Katamba, *An Introduction to Phonology* 188). In Japanese, the sequence "iimono" may mean "it is a good thing" or simply "good thing" depending on the way it is uttered.

Depending on the "shape of their pitch phonemes", two types of tone languages will be distinguished, namely register and contour tone languages. The latter are characterised for having both a wider scale of tone-levels and a changing pitch. As Katamba discusses, "(a) contour tone is a combination of two more basic tones such as a falling tone made up of a high tone and a low tone, or a rising tone consisting of a low tone followed by a high tone...Sometimes a contour tone cannot be broken into a sequence of two tones, but when inspected can still be proven to act like two consecutive tones" (Katamba, *An Introduction to Phonology* 192). They may have up to six tones as in Vietnamese where it may be distinguished the following tones: Mid level, with falling final; Long low falling breathy voic; High rising; Short low falling, ending in glottal stop; Falling rising and High rising, broken by glottal stop. This extensive spectrum is provided by the acquisition of a specific shape at a particular point on the musical scale, as it is the case of Chinese.

On the other hand, register tone languages usually have either two or three levels. Their tones are always level, although a distinction is established between low and high tones, for those languages having two levels, with the addition of a mid tone for those distinguishing three levels. The pitch hardly ever goes up or down during the production of a particular tone. "Sherbro" and "Nupe" are examples of register tone languages with two and three levels, respectively. The latter provides an even more complex problem since low and high tone may intermingle within a syllable in some words. Thus, rising and falling tones may include a low-high sequence.

Pitch accent languages, such as Japanese, must be also mentioned at this point. They share some characteristics of both stress languages and tonal languages. As Stafford points out, "Japanese pitch functions in much the same way as stress does in English words. In English, a word is not allowed to have more than one main stress point. In Japanese, that same rule is in effect. However, Japanese is like a true tone language in that pitch contrasts are used to distinguish between the meanings of words" (<http://emuseum.mnsu.edu/cultural/language/tonal.html>).

Once it has been considered the properties of tones at the lexical-semantic level, it is necessary to focus on the different phenomena that can occur in connected speech. Critics have based their research on register tone languages due to the fact that these languages offer a clearer context for these phenomena to occur, namely a simpler scale of tone-levels. In this sense, the influence of one tone on the following one will take place and will be perceived more easily if the produced tones differ from each other as much as possible. Thus, it must be recalled the varied tone system of contour tone languages.

"Downdrift" is the first of the phenomena that are going to be analysed. Thus, the influence of a low tone on the following and immediate high tone will be important from a phonetic viewpoint since "the level of high is reset just a little lower". In that way, "the actual value of high drifts downwards" and, as a result, "(t)he level of the low tone may drift lower as well" (Rogers, *The Sounds of Language* 275). In languages such as "Hausa" in Nigeria, this phenomenon is even more complex since the influence of low tones on high tones leads to the existence of high tones that are lower than a low tone uttered early in the sentence.

"Downstep" and "upstep" are two related phonetic phenomena that may appear in register tone languages that have a three tone-level pattern. Thus, these three levels are marked as high, low and either downstep [↓] or upstep [↑]. "Downstep" is given in languages, such as "Coatzospan Mixtec", in which "(a)fter a high tone, a syllable with downstep is slightly lower in pitch than the previous high tone, and this level becomes the new level for later high tones" (Rogers, *The Sounds of Language* 276). "Upstep", found in languages such as Acatlán Mixtec, works just in the opposite way to "downstep", namely Upsteptone is higher than a high tone, marking the new level for later high tones.

Finally, it must be clarified that tone languages can have intonation just in the same way that non-tone languages do, that is to say, to provide the illocutionary force, intention or emotion of the utterance. Taking into consideration a register tone language with "downdrift", such as "Hausa", as Rogers argues, it must be noted that "(i)n the statement, the tones generally move from the middle to the lower portion of the speaker's pitch range. In the question form, two things happen: (1) the final high syllable falls; and (2) the entire utterance is in the upper part of the range with downdrift suspended" (Rogers, *The Sounds of Language* 285-286).

In conclusion, it must be emphasized the richness and complexity that tone languages present. Their difficulty is mainly offered by the fact of being a radically different focusing to the phonetic functioning of a language. Thus, to start with, it is the different tonations used in the pronunciation of a sequence what distinguishes tone languages from non-tone or stress languages. However, the function of their use must be always stressed since it is there where these languages have their uniqueness. Nevertheless, the range of tone languages is so various that each of them has their own peculiarities. In this way, it must be recalled that most languages of the world are tone languages.

## Works Cited.

- Catford, J.C. *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Crystal, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1990.
- *Encyclopaedia Encarta 2003*, CD-ROM, four discs. Redmond, WA: Microsoft, 2002.
- Katamba, Francis. *An Introduction to Phonology*. London: Logman, 1989.
- Rogers, H. *The Sounds of Language: An Introduction to Phonetics*. London: Longman, 2000.
- Wang, William S-Y. *The Emergence of Language*. New York: W.H. Freeman and Company, 1991.
- Website at: <http://emuseum.mnsu.edu/cultural/language/tonal.html>, accessed on 21.6.2003.
- Website at: <http://home.bluemarble.net/~langmin/whistle.htm>, accessed on 28.4.2003.

**Juan Antonio Ojeda Álvarez**

## CONTRASTING BARNFIELD' SONNET 13 AND SHAKESPEARE' SONNET 130

Mercedes Suárez Souto

One characteristic that both poems share is the fact that they are sonnets which belong to Elizabethan sonnet sequences.

On one hand, Sonnet 13 was written by Richard Barnfield (1574-1627) and is part of the sonnet sequence entitled *The Affectionate Shepherd* (1594). This poem belongs to volume II *The Complaint of Daphnis for the Love of Ganymede*. This presents a homoerotic discourse in which Daphnis is a man in love with a boy. The subject matter of this Sonnet 13 is his unrequited love, so, it is a love complaint.

On the other hand, Sonnet 130 was written by William Shakespeare (1564-1616) and the sonnet sequence to which it belongs has no title. Sonnets 126 to 152 of this sequence are addressed to the Dark Lady. In these poems the speaker praises her beauty, he also expresses his suffering because he has been betrayed and his overcoming of that suffering.

The main point of both sonnets is the Petrarchan blazon. In this tradition the poet praises the beauty of his beloved using metaphors in order to make highly idealizing comparisons between nature and the beloved. The difference is that Barnfield's poem follows the Petrarchan Neoplatonic tradition (although with a clear and shocking difference: the beloved is a man), meanwhile Shakespeare subverts the conventions of this one in his poem.

### Sonnet 13

Speake Eccho, tell; how may I call my loue? *Loue*.  
But how his Lamps that are so cristaline? *Eyne*.  
Oh happy starrs that make your heauens diuine:  
And happy Iems that admiration moue.

How tearm'st his golden tresses wau'd with aire? *Haire*.  
Oh louely haire of your more-louely Maister,  
Image of loue, faire shape of alabaster,  
Why do'st thou driue thy Louer to dispaire?  
How do'st thou cal the bed wher beuty grows? *Rose*.

Faire virgine-Rose, whose mayden blossoms couer  
The milke-white Lilly, thy imbracing Louer:  
Whose kisses makes thee oft thy red to lose.  
And blushing oft for shame, when he hath kist thee,  
He vades away, and thou raing'st where it list thee.

### Sonnet 130

My Mistres eyes are nothing like the Sunne,  
Currall is farre more red, then her lips red,  
If snow be white, why then her breasts are dun:  
If haire be wiers, black wiers grow on her head:  
I haue seene Roses damaskt, red and white,

But no such Roses see I in her cheekes,  
And in some perfumes is there more delight,  
Then in the breath that from my Mistres reekes.  
I loue to heare her speake, yet well I know,  
That Musicke hath a farre more pleasing sound:  
I graunt I neuer saw a goddesse goe,  
My Mistres when shee walkes treads on the ground,  
And yet by heauen I thinke my loue as rare,  
As any she beli'd with false compare.

Regarding the prosodic analysis, both poems are English sonnets, although there are differences in the rhyme. Sonnet 13 consists of three quatrains of closed masculine rhyme and a couplet (ABBA CDDC EFFE GG) and Sonnet 130 consists of three quatrains of alternate masculine rhyme and a couplet (ABAB CDCD EFEF GG). The basic rhythm pattern of both poems is provided by iambic feet, although the variations are frequent, especially in Barnfield's one. There are inversions, strong and weak feet. These irregularities in rhythm show the speaker's disordered emotional mood.

With respect to the organization of each sonnet, it makes the content be presented fitting the English sonnet structure. However, we find the conclusion of Sonnet 13 at the very end of the third quatrain instead of the expected final couplet.

Comparing the first quatrains of both sonnets we find the major differences between them. In the first quatrain of Sonnet 13 the poet describes the beloved's eyes. So, analysing the quatrain we find on the second line the first difference, since the poet's beloved is a man. In this quatrain we locate the typical Petrarchan metaphors, for instance, on line 2 "*lamps*" and on line 3 "*stars*" stand for the beloved's eyes. Another Petrarchan convention is the blue colour of the eyes, described as "*cristaline*" on line 2. In this quatrain the Neoplatonic tradition is also present since on line 3 the beloved is described as a divine being.

The second quatrain continues with the description of the beloved and again there are Petrarchan elements: on line 5 "*golden tresses*" refers to the blond hair and on line 7 "*alablaster*" to the whiteness of his face. The Neoplatonic tradition is also present in this second quatrain, so on line 7 the beloved is described as "*image of love*", that is, the beloved is an imperfect copy of love. As the sonnet goes on, there are more conventions, for instance on line 10 "*faire virgine-Rose*" refers to the beloved's chastity, innocence and also the redness of his cheeks.

All this contrasts with Shakespeare's sonnet. In the description of the lady he uses recognizable Petrarchan and Neoplatonic conventions but by making negative comparisons. In this sense, the readers' reaction is of surprise in reading a description which challenges the conventions expected.

The rhetorical structure of Sonnet 130 is important to its effect. In the first quatrain the poet describes the lady by lacking a number of qualities which were conventionally associated to the image of the female beauty: she is not like the sun, her lips are less red than coral and her hair is black. In the second and third quatrains the descriptions occupy two lines each. This creates the effect of a developing argument. On lines 5 and 6 the poet determines the nature of his description as being the result of what he has seen and what he sees in the lady. On lines 11 and 12 the poet explicitly states that his mistress is not a goddess, so, this also contrasts with the Neoplatonic conventions found in Sonnet 13. In the conclusion the poet states that although his mistress lacks all these qualities she is in fact as "*rare*" as any woman described with such false comparisons.

Barnfield's poem presents the conventions of the Petrarchan love sequence. However, it is also subversive as the conventional male position is challenged presenting here a male beloved associated to the object (passive) position.

On the contrary, Sonnet 130 mocks the typical Petrarchan metaphors by presenting a woman whose beauty cannot be compared to the beauty of a goddess or to the beauty of nature because she is a human being, but even so, she does not need these conceits in order to be beautiful. She is as "*rare*" as any woman described with these comparisons, because those comparisons are false.

**Mercedes Suárez Souto**



## LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Miguel Francisco Tena Jiménez

En los últimos tiempos, la administración viene impulsando la formación del profesorado con más medios personales y económicos, pero, en mi opinión, no por ello se ha logrado mejorar, en toda la medida deseable, la formación didáctica ni, en consecuencia, la práctica educativa. Es por esto que en el presente artículo trato de expresar las carencias actuales desde una crítica constructiva que no persigue sino mejorar el sistema educativo y su calidad, comenzando con la formación, en este caso didáctica, del profesorado de secundaria. Para ello, eludo toda consideración corporativista y simplista, que contempla todas las cuestiones sólo desde dos perspectivas, la de la administración, por un lado, y la del profesorado, por otro, viendo una siempre como "mala" y otro como siempre "bueno", o viceversa.

El punto de partida, desgraciadamente, es la ausencia de formación didáctica en la generalidad de Licenciaturas que dan acceso a las oposiciones de las diferentes especialidades docentes de secundaria. La existencia de un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), no siempre exigido para el acceso a todas las especialidades, de duración breve y normalmente carente de exámenes que obliguen al estudio de sus contenidos didácticos, resulta notablemente insuficiente. Sólo supone ofrecer una panorámica general y su estudio queda a voluntad de el/la aspirante a Profesor/a. La reforma de este Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para ampliarlo considerablemente, y así adaptarlo a los países de nuestro entorno, puede dar respuesta a la hasta este momento deficiente formación didáctica de los/las aspirantes a Profesores/as. Sin embargo, esta reforma, cuando se implante, y en caso de que se lleve a cabo exitosamente, sólo paliará el problema de cara al profesorado futuro, pero no para el profesorado en ejercicio.

Por otra parte, en las pruebas de la oposición antiguamente se exigía la exposición de una unidad didáctica, pero se hacía más bien teóricamente y con escasa atención didáctica. En el nuevo sistema de acceso a la función docente sí se le presta mayor consideración, pero mi experiencia es que gran parte del profesorado que viene componiendo los tribunales correctores no valora adecuadamente una buena formación didáctica, porque no la recibieron ni se les exigió apropiadamente en su momento y, por tanto, no la ponderan en la medida deseable.

En consecuencia, con todo esto no pretendo sino poner de manifiesto la necesidad de que gran parte del profesorado en ejercicio sea formado didácticamente. En realidad, la actualización del profesorado debe ajustarse continuamente a tres ámbitos diferentes, el científico, el normativo y el didáctico. La actualización científica es asumida perfectamente por el profesorado y efectuada adecuadamente. La normativa normalmente merece escasa atención y es examinada a vuelapluma, quizá por el cansancio de tantas reformas del sistema educativo en tan poco tiempo. En cambio, la actualización didáctica es asumida sólo por un sector del profesorado. Por tanto, en primer lugar es necesario lograr el cuestionamiento de la rutina escolar y propiciar la reflexión sobre la práctica docente. Quién no ha oído decir alguna vez: "tengo más de veinte años de docencia y no voy ahora a cambiar mi manera de dar las clases" o frases similares.

Sin embargo, vivimos en una sociedad cambiante y dinámica que obliga a una continua actualización. Y esto es mucho más acuciante en el ámbito docente, ya que el alumnado de nuestros días se encuentra inmerso en una sociedad del ocio donde abundan los medios de entretenimiento y, en consecuencia, el/la docente se enfrenta al reto continuo que supone la necesidad de hacer las clases más amenas. Los datos sobre fracaso escolar, absentismo, pasividad y desinterés lo evidencian. Además, el/la docente debe atender siempre a lo que vayan aportando las investigaciones psicopedagógicas y tener disposición favorable a la experimentación e innovación continuas.

El énfasis, en mi opinión, debe estar no sólo en aprendizajes más atractivos para el alumnado, sino en que también sirvan para comprender mejor el mundo en que viven y desenvolverse en él eficazmente. Algunos conocimientos se olvidan, otros caducan, pero las capacidades, habilidades y actitudes pueden mantenerse toda la vida. A pesar de esto, gran parte del profesorado sigue centrando su actuación en la transmisión de conocimientos.

M. Castells, en su obra "La era de la información" (ed. Alianza, Madrid, 1997) afirma que "en general, la forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas ocupacionales bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo del ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura". Por otra parte, la incorporación de las nuevas tecnologías ha tenido repercusiones en lo que se ha venido entendiendo como "el desempeño del puesto de trabajo". La hiperespecialización y rutinización de tareas ha dado paso a una necesaria multifuncionalidad de tareas, lo que obliga a aprender continuamente nuevas habilidades y conocimientos. Esto tiene una repercusión muy importante en la formación continua.

Así pues, ya en 1996, el Informe de la Unión Europea, titulado "*Teaching and learning. Towards the learning society*", ponía de manifiesto que los cambios que se estaban produciendo generaban unas necesidades de formación y unas actitudes de los ciudadanos que debían atenderse para poder aprovechar las oportunidades que la sociedad de la información iba a generar.

Si ya aceptamos la necesidad de esa actualización didáctica del profesorado en ejercicio, hay ahora que tener en cuenta que debe hacerlo con voluntad de cambio para la mejora de la práctica educativa y, asimismo, que la formación que reciba debe ir dirigida a mejorar su práctica en el aula. Sin embargo, el desarrollo de esa labor formativa tropieza con una dificultad de compleja superación, como es la ausencia, en parte del profesorado, de la concienciación de la necesidad y obligación de la formación permanente y, en particular de la de carácter didáctico. Quizás debiera vincularse a una ética de la profesionalidad del profesorado.

Por eso, me parece que debieran hacerse esfuerzos específicos para incrementar esa concienciación del profesorado. La igualdad de género es un principio obvio y, sin embargo, ha requerido la elaboración de planes y la adopción de medidas específicas para la concienciación. Pues, en mi opinión, del mismo modo habría que proceder respecto de la formación permanente del profesorado, con mención expresa de los tres ámbitos citados (científico, normativo y didáctico).

Creo que sería un gran éxito proponernos como objetivos:

- Fomentar el cambio de mentalidad, imprescindible para la mejora del sistema educativo.
- Proporcionar los recursos necesarios para desarrollar actuaciones de concienciación.
- Detectar ideas y asesorar en la elaboración de proyectos de concienciación.
- Creación de un programa provincial o regional que homogeneice las actuaciones y contemple al menos los apartados siguientes:
  - Diseño completo del programa, materiales para las sesiones, bases para la participación, folletos, etc...
  - Sesiones de sensibilización y presentación del programa a Equipos Directivos y profesores de los Centros.

Por otra parte, también hay que considerar que, en parte del profesorado, el principal interés en la realización de actividades formativas es la consecución de puntos para concursos de traslados u horas para sexenios y no la formación propiamente dicha. Quizá fuera buena idea vincular el reconocimiento del sexenio a la participación activa en un curso de actualización científica, normativa y didáctica preparado cada año por los Centros de Profesorado para las diferentes especialidades.

Asimismo, debe lograrse la corresponsabilidad formativa, de modo que haya un compromiso del profesorado de que la acción formativa tenga una repercusión efectiva para la mejora de la práctica docente con el alumnado.

Finalmente, pese al impulso hacia la modernización tecnológica que ha supuesto la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras aulas, no se saca el máximo beneficio de todas las potencialidades que la actual sociedad de la información ofrece y se infrutilizan las posibilidades de intercambio de experiencias didácticas entre profesorado, centros y CEPs (tanto de la provincia y de toda Andalucía como de las demás comunidades autónomas y de otros países de la Unión Europea). No se aprovecha debidamente la posibilidad de aprender de nuestros/as compañeros/as conociendo sus ideas, metodologías y experiencias. Por tanto, también es necesaria una más estrecha colaboración del profesorado entre sí, éste con el CEP y del CEP con los centros, así como una mayor implicación de todos los sectores de la comunidad educativa. Ojala se logre lo antes posible la deseada actualización didáctica de todo el profesorado.

**Miguel Francisco Tena Jiménez**