

A ACTIVIDADE MENOS ESTRUCTURADA NOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Ignasi Puigdellívol i Agudé (1)
Universidade de Barcelona

RESUMEN

En este artículo, se analizan los datos obtenidos en una investigación sobre la actividad menos estructurada en las escuelas. Se destaca que este tipo de actividades son consideradas generalmente subsidiarias. Sin embargo, según los datos obtenidos, sería un recurso fundamental para garantizar la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

In this article, are analyzed the data obtained in an investigation on the activity less structured in the schools. It is emphasized that this type of activities are considered generally subsidiaries. However, according to the obtained data, would be a fundamental resource to guarantee the scholastic integration of the pupils with special educational needs.

En datas recentes foi publicada una investigación (2) centrada na análise pormenorizada dos procesos de integración escolar de nove alumnos con afectacións de distinta orixe (motora, visual, auditiva, intelectual e psíquica) e intensidade, escolarizados en diferentes niveis de primaria. Trátase dun traballo de carácter etnográfico que, combinando procedementos habituais da investigación-acción cos propios do estudio de casos, pretendeu achegarse a unha visión global e comprensiva do que ocorre dentro da aula (entendida como grupo máis que como espazo físico) cando traballan conxuntamente alumnos con e sen deficiencias evidentes.

Cinco anos de traballo intenso deron lugar a múltiples constatacións, moitas das que, polo propio enfoque da investigación, conlevan evidentes implicacións para a práctica educativa. Este artigo só pretende reflexionar arredor dunha delas, que parece de especial relevancia: a importancia da atención prestada ás actividades menos estruturadas no éxito dos procesos de integración.

Se entendo que constata-la importancia da dita atención ás actividades menos estruturadas ten unha especial relevancia é por tres motivos:

-no primeiro lugar pola súa influencia no nivel de integración do alumno no grupo-clase ó que pertence, coa transcendencia que isto ten no seu crecemento persoal;

-no segundo lugar, pola escasa atención que en numerosas situacións de integración escolar se lle dá a este tipo de actividades, como resultado dunha errónea priorización dos aspectos académicos;

-e finalmente, porque xera unha reflexión sobre o funcionamento habitual da escola que nos leva a revisar certos postulados que teñen marcado tradicionalmente o noso sistema educativo e que nin sequera o actual proceso de reforma aborda en profundidade.

A estruturación da actividade

Convén precisa-lo dito concepto porque se formula mediante uns termos que poden conducir a erro. Para o noso traballo utilizámo-lo concepto de estruturación da actividade xeralmente admitido na investigación pedagóxica. Deste modo, entendemos que calquera actividade educativa pódese considerar máis ou menos estruturada en función de tres parámetros: o seu grao de predeterminación, o seu grao de planificación e o seu grao de control; todo isto desde a perspectiva da relación profesor-alumno/s. Consecuentemente, na medida na que unha actividade teña previamente fixados con precisión os obxectivos que persegue ou, dito doutro modo, o seu punto de chegada (predeterminación), organizados e previstos os materiais e procedementos a utilizar durante o seu desenvolvemento (planificación) e na medida na que estes últimos estean titorizados, de forma cotiá polo profesor (control), poderemos afirmar que se trata dunha actividade máis ou menos estruturada.

Tendo en conta as anteriores consideracións, analizáronse e contrastáronse diferentes actividades levadas a cabo por cada un dos grupos estudados valorando, entre outras cousas, o seu grao de estruturación. Para isto, utilizouse o material recollido mediante catro procedementos complementarios usados naquela investigación: a análise do contido das sesións do equipo de profesores que tiven a oportunidade de coordinar, os resultados do test sociométrico aplicado a cada un dos grupos estudados, as observacións realizadas dentro de cada grupo -directas (como observador non participante) e diferidas (mediante gravacións en vídeo)-, e as entrevistas semi-

estructuradas mantidas con cada un dos profesores-titores ó remate do traballo de campo.

Realizouse unha diferenciación entre as actividades máis estruturadas, normalmente asociadas ó traballo académico (no que tamén apreciamos diferentes graos de estruturación en función das características da área abordada e do estilo de ensinanza de cada profesor), e as actividades menos estruturadas (xeralmente relacionadas coas áreas de expresión e cos momentos de xogo no patio). Había unha separación entre elas, ocupada polo que definimos como períodos intermedios: aqueles que separan o paso entre tipos de actividade diferentes (momentos de entrada e saída, períodos de espera, etc.). Naqueles períodos os alumnos interactúan nun contexto menos estruturado do habitual na actividade académica, pero de maior estruturación ó respecto do que sucede no contexto de xogo libre durante as horas de recreo.

A análise da interacción

A partir do material recollido procedeuse á análise da interacción observada entre os integrantes dos grupos-clase estudados, diferenciando o que sucedía en cada un dos períodos anteriores. Os resultados, no que se refire á visión global de cada grupo, foron realmente os esperados e os que cabería deducir da simple aplicación do sentido común ó tema que nos ocupa: a interacción aumenta, en termos xerais, nas actividades menos ou non-estructuradas, tales como as que teñen lugar nas horas de xogo libre, e diminúe nas actividades máis estruturadas, habitualmente as de carácter máis académico. Os períodos intermedios respetan tamén este esquema, dando lugar a un grao de interacción maior ó das actividades estruturadas pero menor ó das non estruturadas ou menos estruturadas.

A anterior afirmación non impide que formulemos matizacións en dous sentidos: no primeiro lugar, trátase dunha afirmación xeral con excepcións, aínda que escasas, de alumnos que interactúan pouco en situacións menos estruturadas e, en segundo lugar, determinadas actividades académicas con graos notables de estruturación de acordo á definición anterior, proporcionan mostras de interacción entre alumnos, semellantes ás observadas en actividades menos estruturadas: trátase fundamentalmente de situacións caracterizadas pola diversificación da actividade que desenvolven os alumnos na clase. O lector deberá ter en conta, sen embargo, que non se trata tanto de excepcións como de situacións nas que o principio formulado inicialmente faise menos ou escasamente perceptible.

No resto de situacións afirmamos que a interacción aumenta facendo referencia ó aumento do número e a duración dos contactos de todo tipo (verbais, visuais e físicos principalmente) entre os alumnos. Pero é que ademais, a observación do aumento da interacción que se produce nas actividades menos estruturadas permite detectar un cambio na calidade destes contactos en tres sentidos: a súa diversificación, ó aumentar notablemente o número dos interlocutores de cada alumno, a súa espontaneidade ó non ser incentivados normalmente por unha persoa distinta das implicadas na relación e, finalmente, o seu carácter recíproco ó non tratarse tanto de contactos tipo pregunta-resposta ou de axuda unidireccional, como de contactos de cooperación ou actividade conxunta.

Anteriormente fixen mención a que se trataba duns resultados esperados, ó contrario do que sucedeu ó analiza-la situación dos alumnos integrados. Efectivamente, o sentido da relación entre interacción e estruturación da actividade invertíase naqueles casos, o que

nos obrigou a reflexionar e realiza-la análise máis detidamente do previsto ó comezo, do que sucedía nesas situacións.

O feito, detectado e confirmado con claridade despois do cruce de múltiples informacións de diferentes tipos, foi a diminución da interacción dos alumnos integrados en función da diminución da estruturación da actividade que ocupaba ó grupo. Só en tres dos casos estudados a dita diminución non poderíamos considerala tan evidente: o dunha nena cunha afectación auditiva de grao medio que alteraba pouco as súas posibilidades de integración na escola, o dun neno invidente de 12 anos de idade que tiña importantes problemas de relación co seu grupo-clase, e o dunha nena de 7 anos de idade con deficiencia mental. Hai que salientar que estes dous últimos alumnos relacionábanse preferentemente con compañeiros de niveis inferiores.

A inversión da tendencia estaba clara, pois, con unha soa excepción se nos atemos á interacción establecida polos alumnos integrados cos seus respectivos grupos-clase. Cabe engadir ó anterior que a redución cuantitativa da interacción viña acompañada de forma habitual por un cambio na calidade dos intercambios producidos nas situacións non estruturadas. Deste modo, non acostumaban ser tan diversificados como os establecidos pola maioría dos compañeiros do grupo, partían en menor medida da iniciativa do alumno observado, e con frecuencia tiñan un carácter menos recíproco, ó basearse en moitas ocasións en relacións de axuda ou na adopción dun rol secundario por parte do alumno en cuestión.

Reflexións e propostas

Tentarei neste apartado, proceder das consideracións máis xerais ás máis específicas. A actividade educativa está suxeita a contradicións entre teoría ou pensamento pedagóxico e práctica docente, que teñen un dos seus reflexos na importancia outorgada ós diferentes tipos de actividade escolar. Ninguén discutiría hoxe en día a importancia primordial que na educación do individuo teñen o xogo e o proceso de socialización, e moi poucos oporíanse á idea de que este proceso, vital na formación da personalidade, dase na súa maior parte a partir daquelas experiencias vividas en situacións pouco estruturadas, nas que o individuo pon a proba as súas habilidades e recursos e onde forxa nunha grande medida a súa autoimaxe. Sen embargo, se acudimos á análise da práctica cotiá da maioría das escolas imos observar que a realidade non traduce a ideoloxía que vimos de expoñer: habitualmente as actividades de xogo libre son consideradas absolutamente subsidiarias.

O vocabulario e as expresións que utilizamos espontáneamente reflicten, con frecuencia cunha maior precisión cás declaracións explícitas dos documentos curriculares, a nosa visión do valor pedagóxico destas actividades. Así podemos observar que na actualidade o termo «vixiar» practicamente só se utiliza asociado a actividades educativas en dúas situacións: o patio de xogo e os exames. En ámbolos dous casos o termo vixiar indica o pouco valor outorgado á «aprendizaxe» ou á «formación» recibida nas situacións ás que se aplica. Se utilizamo-lo termo «vixiar» en relación a un exame, non é para reflectir unha actitude de axuda á aprendizaxe do alumno senón que reflectimos unha actitude de control dirixida a evitar que obteña respostas por procedementos «irregulares». Se falamos de «vixia-lo patio» será porque non contemplamo-la prioridade de observa-la evolución dos nosos alumnos nin de facilitarlles experiencias educativas desde unha perspectiva lúdica; xa que nese caso falaríamos máis ben de «observar» ou «atende-lo patio». Polo contrario, co dito termo reducimos nunha grande medida a nosa actuación a controlar que as súas actividades

non sobrepasen as normas implícitas ou explícitas establecidas para aquel espazo de xogo.

Ó meu entender, a constatación anterior non é máis có reflexo dunha característica do noso sistema escolar, moi difícil de modificar: a súa orientación excesivamente academicista en detrimento do valor outorgado á formación persoal e social do individuo. Esta orientación tamén a vemos reflectida na pouca atención que se lle dá á formación en recursos humanos e dinámica de grupos dos futuros mestres, na pouca importancia que a psicología educativa do noso país presta, en termos xerais, ós aspectos máis psico-dinámicos na formación psicolóxica dos educadores, moi centrada en orientacións estritamente cognitivas, e na abusiva presenza dun concepto con frecuencia reduccionista do que é o currículo en didáctica, o que conleva unha sobrevaloración dos contidos curriculares, en detrimento da atención ós aspectos máis relacionais e dinámicos que sustentan toda actividade educativa.

Creo que o lector pode estar de acordo en que a actual reforma tampouco contribúe a superar este nesgo do noso sistema educativo. Se, por unha parte, os novos currícula reservan un espazo específico para considera-los chamados «contidos actitudinais», o feito de telos considerado nun nivel de igualdade en relación cos contidos conceptuais e procedementais, polo menos desde a perspectiva da organización curricular, dificulta a súa concepción como condicións xeradoras e sustentadoras da aprendizaxe e desenvolvemento do alumno, que é o que son na realidade.

A tradución das reflexións anteriores en propostas de acción, non pode ser feita en base a suxerir actitudes directivistas ou intervencionistas dos profesores nos espazos e tempos de xogo libre que de seu requiren unha absoluta opcionalidade de actuación por parte do alumno. Pero tamén somos conscientes de que a liberdade implica capacidade de elixir. Vai ser máis libre o xogo do alumno que poida optar entre unha ampla oferta de posibilidades lúdicas que o de quen só poida optar entre o fútbol ou a corda.

Sen lugar a dúbidas, as escolas que reconsideren nos seus proxectos o papel do xogo libre en dous sentidos: o do valor outorgado á observación dos alumnos naquelas situacións e no da oferta de posibilidades lúdicas diversificadas que recollan as diferentes habilidades dunha gran maioría de alumnos, terán superado en parte o nesgo academicista do noso sistema escolar e, o máis importante, disporán dunha ferramenta educativa de primeira magnitude para favorece-lo crecemento persoal de alumnos que na actualidade asomen un rol moi pasivo dentro do grupo, debido en parte ás poucas posibilidades de relacionarse activamente cos demais en situacións non estruturadas e ós efectos que isto conleva cara a súa auto-imaxe. Trátase dunha reflexión non dirixida única nin principalmente ós denominados «alumnos de integración», senón a moitos outros para os que a simple consideración do xogo como actividade formativa pode ter consecuencias altamente positivas.

Despois das consideracións anteriores non vai ser difícil comprende-la pouca atención que nos procesos de integración escolar se está a dar ás actividades menos estruturadas, con escasas aínda que honrosas excepcións. Efectivamente, é habitual que nestas ocasións sexan planificadas con extrema atención as adaptacións das diferentes áreas do currículo académico e, ó mesmo tempo, sexan esquecidas as posibilidades de intervención nas actividades menos estruturadas. Sen embargo, se partisemos da concepción destas actividades reflectida no parágrafo anterior, converteríanse nun recurso primordial para garantir un adecuado proceso de integración escolar destes alumnos.

Efectivamente, se estes procesos comportaran, no contexto das adaptacións curriculares necesarias para garanti-la integración escolar do alumno, prioriza-la revisión e adecuación da oferta lúdica da escola, ampliándoa con xogos ou deportes aptos para alumnos con déficit de diferente orixe e non por isto menos válidos como oferta lúdica para o resto dos alumnos (Ríos, en prensa), daríase pé ó establecemento de relacións nun nivel de maior igualdade, facilitaría a auto-imaxe destes alumnos e que os seus compañeiros dispuxeran de contextos favorecedores para o establecemento de relacións máis constructivas e de maior reciprocidade.

A simple observación dos escasos requerimentos materiais e humanos que na maioría das ocasións supón a provisión destas ofertas de xogo, do interese que as mesmas teñen para o conxunto dos alumnos do centro, e da súa influencia na evolución do alumno con deficiencias, especialmente no que se refire ó delicado proceso de percepción do propio déficit e de adaptación ás posibilidades e limitacións que conleva, faranos evidente que se trata de requerimentos non atendidos como consecuencia do inadecuado nesgo aplicado á valoración da actividade escolar, máis que de dificultades obxectivas da súa implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brennan, W, K. El currículo para niños con necesidades especiales, Madrid: Siglo XXIÍMEC. 1990.

Hegarty, S. Aprendiendo juntos, Madrid: Morata, 1990.

Martínez, I. El desafío de la integración, Barcelona: Millán, 1990.

Puigdemívoll, I. Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad, Barcelona: Graó, 1993. (Ed. Orixinal catalana Barcelona, 1992).

Puigdemívoll, I. Estratègies d'Integració. Recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials. Barcelona: FPCH-Rosa Sensat, 1995.

Integració Escolar. Monografía da revista Temps d'Educació, Num.6.2n.Semestre, 1992. Páxs. 7- 132. (Contén artigos de M.K. Chang; S. Hegarty; A. Canevaro; E.Martín; G. Echeita; C. Coll; A. Marchesi; M. Babio y M. Galán; C. Monereo; J. Puig e T. Romeu; M. Pallejá e C. Lloret, e do autor).

Rios, M. (coord.) Actividad física adaptada. Integración en los juegos y juegos específicos. Barcelona: Paidotribo, en prensa.

NOTAS

(1)Ignasi Puigdemívoll é profesor de Educación Especial, Departamento de Didáctica, na Universidade de Barcelona. Enderezo: “Departament de Didáctica y Organitzación Educativa. Ediflcit Levant. 2ª planta. Passeig de la Vall d'Hebron, 171.08035-Barcelona”. E-mail: ignasi.puigdemívoll@doe.d5.ub.es

(2)Esta investigación foi realizada co apoio da “Direcció general d'Universitats de la Generalitat de Catalunya, del Institut de Ciencies de l'Educació da Universita Autónoma de Barcelona y de l'Institut Municipal d 'Educació de Sabadell”. A súa publicación foi posible gracias á colaboración da Fundación Privada Catalana da Hemofilia (Puigdemívoll. 1995).