

ADAPTACIÓN DEL ALUMNO EN LA ORGANIZACIÓN DEPARTAMENTAL

Por PEDRO MUNICIO FERNÁNDEZ

Cuando se habla de organización, tanto en el sentido vertical como en el horizontal, se suele pensar automáticamente en unos resultados cuantitativos que reflejarán el aprendizaje de los alumnos y pocas veces se llega a plantear una estructura escolar en función de su repercusión en los propios escolares y, por tanto, de su adaptación a ella, origen en muchos casos de problemas personales con alcance más allá de los límites docentes.

Departamentos, Núcleos de Materias (Core) o Clases Autosuficientes son términos que desde hace años se manejan frecuentemente y que llevan implícita en muchos casos la gran incertidumbre que reina sobre sus verdaderos resultados para el alumno¹. El problema se centra básicamente no tanto en lograr una organización que permita obtener los mejores resultados instructivos, sino en crear un ambiente en el que el alumno tenga la posibilidad de lograr un desarrollo más completo de su personalidad.

Es evidente que el Colegio representa para el niño, después de la familia, el más fuerte influjo en el desarrollo de su personalidad, y el maestro, después del padre, tiene la mayor responsabilidad y las mejores oportunidades de cuidar de su adaptación y desarrollo².

¹ OTTO, HENRY J. "Comparison of Selected Organization and Administrative Practices in 286 Public Elementary Schools and 46 Campus Demonstration Schools", *Journal of Educational Research*, núm. 41, año 1947, págs. 81-87.

² STRANG, RUTH M. "Mental Health", *Encyclopedia of Educational Research*. The Macmillan Company, Nueva York, 1960, págs. 823-33.

En muchos casos el colegio y su ambiente suplen la falta de un hogar sano y estable. La organización escolar le permite respaldar su personalidad con elementos que le faltan en su vida familiar y social y encuentra la forma de ser amado, tolerar la frustración, integrarse en el mundo incomprensible de los adultos, canalizar sus impulsos, y realizarse como ser con vida. Al facilitar esto la organización escolar aumenta su seguridad y satisfacción, y, por tanto, le ayuda a lograr su adaptación a la vida. Pero, en sentido inverso, la organización escolar puede crear problemas emocionales que le impidan una adecuada adaptación. Es fácil encontrarse con casos de verdadera frustración debido a dificultades en el aprendizaje o a incompatibilidad con el maestro.

Un gran número de Centros tienen impuesta actualmente una organización semidepartamental en enseñanza primaria, y los resultados aunque no son concluyentes son bastante satisfactorios. En el Colegio San José (Madrid), se realizó en el curso 1966-67 una doble experiencia en este sentido con los alumnos del curso 4.º de Enseñanza primaria. Se partió de la circunstancia de que una de las tres clases alcanzaba en las pruebas mensuales de matemáticas resultados muy inferiores a la media, mientras que otra sobrepasaba los resultados más optimistas. Siguiendo el esquema de Hellams³, se estudió la situación con la colaboración de los propios maestros, de la asistente social y del médico, y se planificó una nueva estructura para los maestros, puesto que los alumnos estaban proporcionalmente distribuidos.

El maestro A (aficionado a las matemáticas) cedió la enseñanza de sus alumnos en Lengua y Expresión Artística y se encargó de las otras dos clases de Matemáticas. El maestro B (que obtenía malos resultados en Matemáticas) cedió la enseñanza de matemáticas y expresión artística y se encargó de la Lengua del curso A. El maestro C cedió la expresión artística. Un cuarto maestro D, ocupado en otras actividades de enseñanza media se responsabilizó de las tres clases de expresión artística, mientras que los maestros B y C cumplían sus anteriores tareas de tipo general.

Estos ligeros cambios no sólo hicieron subir rápidamente el nivel de las adquisiciones (especialmente las matemáticas de la clase B), sino que motivaron la corrección de un cierto número de inadaptaciones

³ HELLAMS, A. A. "A Program for Promoting Mental Health in the Oklahoma Schools" *U. S. Public Health Reports*, núm. 69, 1954, págs. 1.074-78.

escolares. Uno de los alumnos, cuya posición negativa había impedido hasta el momento obtener de él mínimo grado de cooperación, pasó a situarse en el siguiente trimestre en la primera mitad de la clase. En los casos más agudos de inadaptación se pudo apreciar cómo al contar con nuevos maestros aparecía una tendencia a buscar en el recién llegado la solución a problemas que tenían planteados, pero no resueltos.

Aunque esta experiencia responde a una necesidad de reorganización propia de una situación concreta planteada, hay estudios detallados que reflejan los resultados de incluir varios profesores para un mismo grupo de alumnos.

Clases autosuficientes y semi-departamentalizadas

Broadhead decidió comparar alumnos de clases de un solo maestro con los de clases que seguían una organización semi-departamental⁴. Para ello utilizó 831 alumnos de quinto grado de los centros estales de Tulsa, les aplicó el SRA Junior Inventory y comparó los resultados con las puntuaciones que habían servido para lograr la standarización de la prueba aplicada. Al realizar el trabajo se partió de la hipótesis de que la adaptación personal, en conjunto, no difería de unos alumnos a otros, es decir, que la organización escolar no era una variable de suficiente importancia.

Utilizó el SRA Junior Inventory (form S), publicado en 1957, que tiene como objetivo obtener información de los problemas personales de los escolares a través de sus propias observaciones, de modo que el orientador pueda actuar sobre ellos previa la comparación con las puntuaciones estándar obtenidas sobre una amplia muestra de alumnos por los creadores del Inventory⁵.

Se eligieron los alumnos de quinto grado por considerarlos en una edad en la que "eran sinceros respecto a sus necesidades y problemas". Se decidió que contaban con la madurez suficiente para expresar su propia situación y, al mismo tiempo, no se veían en trance de falsear sus respuestas.

⁴ BROADHEAD, FRED C. "Pupil-Adjustment in the Semi-departamental Elementary School". *Elementary School Journal*. Vol. 60, abril 1960, págs. 385-390.

⁵ *Science Research Associates Junior Inventory. Form S*. Science Research Associates. Chicago, 1957.

No fue posible encontrar alumnos de centros con enseñanza organizada por unidades autosuficientes, porque desde 1926 Tulsa apenas contaba con este tipo de organización escolar, y Broadhead tuvo que utilizar los datos estándar de la prueba aplicada. El Inventory había sido normalizado sobre una aplicación a 600 alumnos de quinto grado, 300 de cada sexo, seleccionados de 27 centros escolares de todo el país, entre los que se incluían escuelas de todas las dimensiones, tanto de medio rural como urbano, con diferentes niveles socioeconómicos. Por tanto, era un instrumento adecuado de comparación.

Al elegir los alumnos de Tulsa, se estableció la condición de que debían haber estado todos los cursos en clases semidepartamentalizadas dentro del mismo distrito. De esta forma se tomó la totalidad de los alumnos que en quinto grado cumplían la condición (408 chicos y 423 muchachas), en vez una muestra, para lograr unos resultados más expresivos. Los alumnos procedían de 41 centros de enseñanza primaria, de dimensiones y características muy variadas.

El Inventory fue aplicado, excepto algunas pruebas, en noviembre y diciembre de 1958 por los propios directores de los centros o sus ayudantes, después de haber recibido la suficiente información sobre los procedimientos que debían utilizar. El *Testing Department* de Tulsa controló la aplicación y vigiló cuidadosamente las operaciones del enorme equipo que fue realizando las comparaciones en medias y percentiles entre chicos y chicas de uno u otro tipo de organización escolar.

El resultado de estas comparaciones fue claro en todos los grupos y en el conjunto. Los alumnos de quinto curso de las escuelas semidepartamentalizadas presentaban un nivel de adaptación superior al indicado en el *Inventory*. Las puntuaciones X^2 demostraron que tanto los muchachos como las muchachas rompían la hipótesis previa por su mayor adaptación en las 5 áreas de la prueba: Escuela, Hogar, Alumno, Gente y Cosas en general⁶, y en consecuencia se llegó a las siguientes conclusiones:

1) Los alumnos de 5.º grado de las escuelas semidepartamentales de Tulsa demostraban en las pruebas a que se les había sometido un mayor nivel de adaptación que los de las clases autosuficientes que habían servido de muestra al Inventory.

⁶ La hipótesis resultó inaceptable al 0,01 de nivel de confianza.

2) El mayor nivel de adaptación entre los alumnos de Tulsa estaba en el área "Escuela", que era netamente superior al de la muestra.

3) Puesto que en ninguna de las áreas se había obtenido un nivel inferior a la muestra del Inventory, se podía concluir que este tipo de organización no originaba por sí mismo una adaptación deficiente entre los escolares.

4) Las alumnas demostraban mejor adaptación que los alumnos. Prácticamente todas las medias y percentiles indicaban un nivel superior.

Nueva experimentación

Poco tiempo después, Livingston⁷ encontró que Broadhead no había controlado una de las más importantes variables en su experiencia. En el estudio no se había tenido en cuenta el medio de identificar y controlar la variación que supone para la adaptación del alumno el hecho de pertenecer a uno u otro medio socioeconómico. Para Livingston era imprescindible determinar las diferencias, por ejemplo, entre alumnos de medio rural y de medio urbano, nivel socioeconómico alto o bajo.

Uno de los requisitos de Broadhead al elegir su grupo de alumnos consistió en que todos hubieran estado durante los cuatro años anteriores en clases semidepartamentalizadas, pero con esta exigencia 1.223 alumnos no pudieron tomar parte en la prueba, porque sus centros sólo habían aceptado la semidepartalización tres años antes y, por tanto, durante los grados 1.º y 2.º tenían organización de unidades autosuficientes. Livingston se planteó de nuevo el problema bajo el supuesto de que de esta forma podía comparar dos grupos en los que no existía la variable socioeconómica, puesto que ambos pertenecían al mismo distrito escolar, y sólo les diferenciaba la organización a que habían estado sometidos durante la mitad de su permanencia en clases de enseñanza primaria.

Se aplicó el SRA Junior Inventory a los nuevos 1.223 alumnos, y prácticamente de la misma forma que se había hecho anteriormente. Los resultados fueron claros y terminantes; el grupo en su conjunto

⁷ LIVINGSTON, A. HUGH. "Does a Departmental Organization Affect Children's Adjustment?" *Elementary School Journal*. Vol. 61, enero 1961. págs. 217-220.

representaba unas puntuaciones mucho más favorables que las dadas por el Inventory como nivel estándar en cualquiera de las áreas medidas.

En la segunda parte del análisis se trataba de comparar el grupo de Broadhead con el nuevo de 1.223 alumnos. El cuadro 1, que aparece a continuación, ofrece la comparación entre las cinco áreas en los dos grupos. Los alumnos durante 5 años en organización semidepartamental demuestran una mayor adaptación⁸ en general, y puede apreciarse la diferencia más notable en el área "Escuela".

CUADRO 1

Diferencias obtenidas entre 1.223 alumnos que permanecieron los grados 1.º y 2.º en clases autosuficientes y 831 que estuvieron en clases semidepartamentalizadas

Area	Autosuficientes		Semidepartamentalizadas	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
Escuela	29,4	17,41	25,4	17,50
Hogar	11,5	9,04	10,2	9,12
Alumno	27,2	20,50	24,2	20,47
Gente	17,5	16,40	14,5	15,71
General	23,8	15,26	21,0	16,15

Estos resultados confirman pues, los de Broadhead en el sentido de que los alumnos sometidos a este tipo de organización durante más tiempo reflejan una mejor adaptación al mundo que les rodea, y se demuestra que las críticas de que varios maestros perjudican el desarrollo personal y social no tienen una base sólida en que fundarse.

Departmentalización

Al contrario que en los supuestos anteriores, la mayor parte de cuantos se ven implicados en una completa departmentalización opinan

⁸ La adaptación es mayor en este tipo de pruebas cuando la puntuación es menor. El escolar trata de identificar problemas que se le presentan con los suyos propios. A mayor puntuación el alumno tiene menor adaptación, puesto que registra mayor número de problemas personales.

que si bien puede ser superior el rendimiento académico, la adaptación da los alumnos es netamente inferior. Esta creencia comúnmente extendida choca con una realidad en la que en todos los países eligen este tipo de organización para su enseñanza secundaria.

Spivak, realizó una investigación con los alumnos de 9.º grado⁹, en Newark (New Jersey. EE. UU.), comparando los que habían seguido 7.º y 8.º en clases departamentalizadas con los que habían asistido a escuelas con clases de un solo maestro. Se partió de la hipótesis de que la adaptación de estos últimos debería ser inferior a la de los primeros¹⁰.

Se analizaron los factores estrechamente relacionados con su personalidad: cociente intelectual, edad, calificaciones, conducta en la clase, ambiente familiar y nivel socioeconómico. Como puede apreciarse en el cuadro 2 ambos grupos eran homogéneos.

CUADRO 2

Puntuaciones medias en los factores analizados sobre los 41 pares de alumnos

Factor	Situación Media		Diferencia
	Alumnos Departamentales	Alumnos no-Departamentales	
Cociente de inteligencia	91.60	92.30	— 0.70
Edad cronológica (en meses)	175.40	174.50	.90
Calificaciones en el grado 8.º (inglés, matemáticas y estudios sociales)	3.32	3.41	— .09
Opiniones de los profesores de 8.º sobre su conducta (cooperación, laboriosidad, estabilidad emocional)	4.27	4.61	— .34
Ambiente familiar (según un cuestionario)	11.00	11.60	— .60
Nivel económico	21.54	20.59	— 0.95

⁹ El tercero de la Junior High School, equivalente a nuestra Enseñanza Media. Los alumnos han tenido previamente 6 cursos de Enseñanza Primaria.

¹⁰ SPIVAK, MONROE L. "Effectiveness of Departmental on a Self-Contained Seventh and Eighth Grade Classrooms". *School Review*, núm. 64, diciembre 1956, págs. 391-396.

Desde este análisis previo se buscó la evolución de las adaptaciones de cada grupo a lo largo del curso. La medida de la adaptación escolar vino en función de las opiniones de los profesores y de un estudio sociométrico para descubrir en cada alumno "sus tres mejores amigos". Por otra parte, se tuvo en cuenta el número de problemas de adaptación que el alumno reconocía en el Inventory a que les sometió, y el número de veces que personalmente tuvo que acudir al jefe de estudios o tutor del curso para recibir un castigo o un consejo. Los alumnos que señalaban muchos problemas personales o eran frecuentemente sancionados se consideraron deficientemente adaptados.

Se estableció la hipótesis de que en los dos grupos de idénticas características influiría su estancia en diferente tipo de organización escolar durante los dos años anteriores, y los provenientes de centros departamentales obtendrían puntuaciones académicas más altas y nivel de adaptación superior.

CUADRO 3

Primeros datos comparativos: 41 pares de alumnos de grado 9.^o

Factor	Media		Diferencia
	Alumnos Departamentales	Alumnos no-Departamentales	
Calificaciones (en las 3 materias fundamentales). Primer período.	2.56	3.61	— 1.05
Segundo período	2.73	3.71	— .98
Tercer período	2.93	3.93	— 1.00
Opiniones de los profesores en enero	3.39	3.73	— .34
Aceptación por su compañeros ...			
En octubre	2.24	2.71	— .47
En enero	2.90	3.95	— 1.05
Problemas escolares registrados ...			
En octubre	6.02	4.88	1.14
En enero	5.20	3.63	1.57
Castigos o amonestaciones del orientador (hasta enero)	1.20	0.59	0.61

Se realizaron dos operaciones de comparación de datos. La primera, que refleja el cuadro 3, fue analizada a mitad de curso, y en ella quedó reflejado que la hipótesis establecida no podía mantenerse. En todos los factores los alumnos no-departamentales presentaban más puntuaciones medias superiores, tenían más amigos, y registraban menos problemas personales. A estos datos había que añadir el hecho de que venían de otros centros y tenían que acoplarse a un nuevo sistema por vez primera.

La hipótesis se había, pues, demostrado falsa, pero quedaba el interrogante de si estos datos eran definitivos. De aquí la decisión ya tomada previamente de hacer una nueva comprobación, al finalizar el curso.

Cuando se llevó a cabo la segunda prueba no se pudo contar con catorce pares de alumnos, porque por una u otra razón habían cambiado de clase o de centro. Quedaron, pues, 27 escolares en cada grupo, con los que realizaron en el mes de junio experiencias idénticas a las anteriores.

Los escolares que habían dejado la clase eran principalmente no-departamentales, y se caracterizaban por sus problemas personales. Eran atrasados y un poco rebeldes. Unos cambiaron de clase y otros dejaron

CUADRO 4

Segundos datos comparativos: 27 pares de alumnos de grado 9.º

Factor	Media		Diferencia
	Alumnos Departamentales	Alumnos no-Departamentales	
Calificaciones (en las 3 materias fundamentales). Primer período.	2.85	4.00	- 1.15
Segundo período	2.78	4.15	- 1.37
Tercer período	3.04	4.26	- 1.22
Opiniones de los profesores en junio	3.00	3.74	- .74
Aceptación por sus compañeros en junio	2.89	3.52	- .63
Problemas escolares registrados en junio	4.82	3.15	1.67
Castigos o amonestaciones del orientador (de febrero a junio)	1.04	0.19	0.85

la escuela. Es posible que su marcha influyese en los resultados, pero se trató de suprimir de su equivalente en el otro grupo, y los experimentadores creyeron haber realizado un trabajo correcto.

El cuadro 4, nos presenta la puntuación obtenida. Ambos grupos han obtenido ventaja con respecto a la primera prueba, pero la distancia entre sí es ahora mayor. La hipótesis no se confirma una vez más.

Como consecuencia de esta conclusión se dieron algunos pasos más para obtener datos complementarios. Se establecieron coeficientes de correlación entre algunos de los factores, y se obtuvieron datos de interés. Entre los datos de personalidad de los cursos 8.º y 9.º se obtuvo una correlación de .713. Las calificaciones ($-.717$) y los datos de personalidad ($-.607$) en 8.º curso eran negativos y estaban estrechamente relacionados con los castigos impuestos durante el curso 9.º En la misma forma estaban relacionadas las opiniones de los profesores con el cociente de inteligencia y los problemas registrados.

En resumen, el estudio de Spivak llegó a la conclusión de que los alumnos que siguieron enseñanza durante 7.º y 8.º en una organización departamental no habían logrado una mejor adaptación ni unas mejores calificaciones de 9.º grado, que sus compañeros que provenían de escuelas organizadas en unidades autosuficientes. Por el contrario, estos últimos habían superado a aquéllos, y, por tanto, todo indicaba que una departamentalización completa durante 7.º y 8.º no les había beneficiado.

Conclusiones

Los estudios sobre departamentalización no son completos, y de sus resultados no podemos llegar a unas conclusiones definitivas.

Parece claro que a edades menores el niño necesita una mayor unidad de criterio y de contacto personal. El niño tiende a suplir en ciertos aspectos al padre por el maestro, y una gran diversidad si no es perjudicial, al menos no parece beneficiosa.

A partir de los 8 años es aconsejable incluir una cierta semidepartamentalización especialmente para las materias artísticas, o núcleos de materias a fines. El alumno con problemas de adaptación puede encontrar en esta variedad la forma de desarrollar su propia personalidad por caminos nuevos.

Puesto que la dificultad de las materias es la única razón que se argumenta para la total departamentalización de la Enseñanza Media, parece aconsejable que en los primeros cursos existan el menor número posible de ellos, creando núcleos de materias que combinen la especialización del profesor con la mayor unidad de criterio en el tratamiento del alumno, al mismo tiempo que éste tiene la posibilidad de dar más desarrollo a sus preferencias, es decir, personalidad.