

LAS SUBCULTURAS DEL SISTEMA RELACIONAL DE LOS CENTROS DE EGB ANTE LA REFORMA EDUCATIVA: ANALISIS PREVIO PARA LA ELABORACION DE LOS PROYECTOS EDUCATIVO Y CURRICULARES DE UN CENTRO.

G. Domínguez Fernández.

R. Casatejada Gutiérrez.

J. L. García.

J. Macías Velázquez.

INTRODUCCION

Los resultados y las conclusiones que describimos en esta comunicación son la consecuencia del trabajo de un equipo de investigación, que comenzó en el año 1990 sobre las actitudes del profesorado respecto al DCB y a la Reforma (Domínguez, 1991), presentada en la II Reunión sobre el del Pensamiento del Profesorado.

La evolución de los planteamientos ministeriales respecto a la Reforma y la necesidad de desarrollarla, a través de los diferentes niveles de concreción con los Proyectos Educativos de Centro y de los Proyectos Curriculares de Centro, los de etapa, área, ciclo y la Programación en el aula, nos ha llevado a investigar la configuración de la cultura y subculturas que subyacen al sistema relacional del claustro de un centro respecto a este proceso de cambio.

Estos aspectos han sido los referentes a la hora de investigar sobre las características de estas subculturas y estos grupos de profesores en el claustro como grupos de presión, teniendo como referencia las pistas contextuales o indicadores de: los problemas y motivaciones en su actividad docente y en la elaboración del los Proyectos Curriculares, sus necesidades de formación sentidas y sus expectativas profesionales y personales.

La elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro han puesto de manifiesto lo que ya preveíamos en esta primera fase de la investigación (Domínguez, 91): la falta de participación y de motivación del profesorado ante la reforma, que se demuestra por la formas como se han realizado estos procesos, bien reproduciendo propuestas de libros de texto o bien elaborándolos grupos muy selectivos (generalmente el equipo directivo), puesto que el profesorado ha respondido con escepticismo y cierta

agresividad al percibir la reforma como un cambio impuesto y no un cambio que responda a sus problemas, sino a los de la Administración.

La investigación surge por la necesidad de conocer previamente la configuración de los claustros de los centros de EGB, con el fin de poder diseñar estrategias de intervención para la elaboración de dichos documentos de forma participativa por parte del claustro y dar pautas y orientaciones para crear el clima más positivo para la elaboración de estos documentos, ofreciéndoles a los directivos diferentes alternativas de intervención.

Esto nos lleva plantearnos la figura del directivo como formador en su centro (Armas, 1992) y de los planes de formación como alternativa de intervención para poner en marcha la reforma, a través de la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro (Gairín, 1992; Barreiros, 1992).

MARCO TEORICO

Este trabajo de investigación ha tenido como referencia teórica y marco aquellas aportaciones que han investigado sobre el sistema relacional, la cultura de la organización y de los grupos y la comunicación, la interrelación y los códigos mentales que la configuran ante una situación de cambio como es la reforma.

Este marco teórico nos ha llevado a tener en cuenta los trabajos de Robbins (1987), Bates (1989), Ball (1989), Santos Guerra (1990;91) y Fernández Pérez (1991) entre otros como marco conceptual de la organización y del sistema relacional, considerando a ésta como la interrelación con la práctica (realidad y contexto) de los grupos formales e informales, y teniendo en cuenta a Ferrández (1990) cuando diferencia dentro del clima de una organización entre el real, el ideal y el percibido.

Este planteamiento nos lleva a profundizar sobre la complejidad de la comunicación y los códigos en una organización (Santos, 1990) y la aparición de las culturas y subculturas en ese microcontexto, con lo que Alvarez y Zabalza (1990) llama las "pistas contextuales" (p.172) y desde la perspectivas de la psicología social Fisher (1992), siguiendo a autores como Doise, Lewin o Taffel llama dentro de una cultura la diferenciación categorial de los grupos.

Desde esta misma perspectiva de la psicología social autores como Pfeffer y Salancink (1978) y Kameda (1992) definen esos grupos como subculturas que configuran una cultura más amplia, en función de sus diferencias y conflictos entorno a los valores, las ideologías y símbolos. Por último, siguiendo la síntesis de Fisher (1992), consideramos tres dimensiones en la cultura: la psicoanalítica, antropológica y sociológica (priorizando esta última), definiéndola como significados socialmente compartidos por unos individuos, grupos o sociedad en un contexto y en una situación, que se configura como una postura de defensa, orientando los conflictos y relacionándola con otros contextos o culturas más amplios.

Para analizar las subculturas que hay dentro del claustro de un centro hemos tenido en cuenta las siguientes pistas contextuales (Alvarez y Zabalza, 1990): los problemas y motivaciones (Goffman, 1988; Kameda, 1992) en su actividad y respecto a los Proyectos

Curriculares, las necesidades sentidas o percibidas (Maslow, 1976; Malinowski, 1971) y las expectativas personales y profesionales (Katz y Khan, 1977; 89; Fisher, 1992).

Con toda esta información se fueron elaborando diferentes instrumentos que a lo largo del proceso han ayudado a definir diferentes subculturas dentro de un claustro, como un análisis previo que tiene que realizar cualquier director para elaborar estos proyectos y su aplicación, seguimiento y evaluación, que es la siguiente fase de este proyecto de evaluación.

METODOLOGIA

1.- Sujetos de la investigación (muestra).- A partir de la encuesta del trabajo de actitudes (Domínguez, 1991), se elaboró otro cuestionario semiabierto, utilizando también los datos recogidos a través del estudio de casos de un centro en el que se estaba desarrollando un Plan de Formación en Centro (asesorado por el equipo de investigación). Este cuestionario también se aplicó en 17 claustros de EGB en la provincia de Madrid, y a un total de 168 profesores que imparten clases en esos centros.

A partir de estos resultados se elaboraron los cuestionarios definitivos y se pasaron a los profesores de 23 centros, durante el desarrollo del proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares y una vez finalizado, en esta segunda fase sólo se escogieron a tres profesores o múltiplo de tres de cada centro, seleccionados según unos indicadores que los tipificaban dentro de un grupo de pertenencia de las diferentes subculturas que configuran los claustros.

Por último, en 8 centros se han corroborado los datos, a través de entrevistas personales con profesores clasificados dentro de estas tres tipologías, completado este trabajo con la opinión y percepción de los directores.

2.- Objeto de la investigación.- La investigación tenía como objeto analizar la configuración del sistema relacional y de la cultura que subyace al mismo en los claustros de los centros de EGB, a través del análisis de los grupos y subculturas que la configuran respecto a la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares, como un análisis previo del microcontexto (contexto) en el que se van aplicar y elaborar estos proyectos.

Este análisis de las subculturas de los diferentes grupos que configuran la cultura de los claustros por parte de los directivos en cada centro, debe ser una estrategias claves y previas para diseñar un plan concreto (abierto y flexible en su aplicación y desarrollo) para la elaboración de los Proyectos Curriculares de la Reforma de forma consensuada, participativa y comprometida (tanto en su desarrollo y aplicación y evaluación), convirtiendo estos proyectos en la clave para la innovación curricular y la organización de un centro.

Estos planes de intervención y de formación en centros para el desarrollo y aplicación de los Proyectos Curriculares se están convirtiendo ya en el objeto de la investigación del grupo para el próximo año.

3.- Procedimiento de la investigación.- En esta investigación se ha utilizado la triangulación de métodos (Denzin, 1978; Bogdan y Taylor, 1984, Sabirón, 1990 y Santos Guerra, 1990) como un procedimiento en el que se pueden utilizar, de forma flexible y abierta, diferentes métodos e instrumentos, contrastando los datos de tipo cuantitativo (resultados numérico y

porcentaje) con los datos de tipo mixto (contestaciones de carácter abierto) y cualitativo (opiniones de los mismos profesores, compañeros, directivos, coordinadores del centro y asesores de los CEP).

El proceso tuvo varias fases: en la primera se aplicó el cuestionario de la anterior investigación en un centro en el que se iba a poner en marcha el Plan de Formación en Centros del PCC (C.P. Sta. Catalina), a través de la técnica del estudio de casos, se fueron elaborando, con la participación de la mayoría de los miembros del claustro, los diferentes cuestionarios, que luego se han ido aplicando en otros centros.

En la segunda fase, se corroboraron los datos del estudio de casos en diferentes centros y contextos socioculturales.

En la tercera se utilizó una metodología de carácter más cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a un número de profesores determinado (tres o múltiplo de tres) en cada centro (diferentes a los que se habían pasado anteriormente), según la tipología de subculturas que habíamos establecido.

Estos datos han sido completados, corroborados y criticados por 200 profesores en activo, alumnos del curso de adaptación, participantes en diferentes cursos con asesores de CEP, directivos de centros y coordinadores de PCC de centros de diferentes provincias y Comunidades Autónomas.

4.- Resultados de la investigación.- El cuestionario tenía cinco preguntas abiertas, en cada una de ellas tenían que enumerar por orden de importancia las respuestas y responder el porqué de su contestación.

La primera parte del cuestionario estaba configurada por una serie de preguntas en las que se ubicaba al profesor que contestaba (Centro, barrio, nivel socio-cultural del alumnado, número de aulas-unidades, número de profesores del claustro, nivel que impartía y cargo que ocupaba).

Los resultados del cuestionario que se pasó, según el orden de las preguntas, han sido los siguientes:

1) A la pregunta de que enumerase, por orden de importancia, los diferentes problemas que tenían en el desarrollo de la actividad docente con los alumnos, las respuestas fueron las siguientes:

- Motivación de los alumnos (49 profesores lo situaban en primer lugar); excesivo número de alumnos (45); diferencias de niveles, alumnos con problemas, disciplina (39); ninguno (11); desinterés familiar y bajo nivel social (7); falta de recursos y medios (6); coordinación compañeros, falta de tiempo (6); programación contenidos (4); falta de incentivos, consideración social (1).

2) En la segunda pregunta sobre cuáles eran los problemas que tenían para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y Proyecto Educativo de Centro, las contestaciones fueron las siguientes:

- Falta de información (59 profesores lo situaban en primer lugar); faltan cursos de formación (22); falta de tiempo (21); ya lo ha elaborado el M.E.C. (10); sentimiento de imposición (8); motivación, continuidad en el centro (7); dificultad del diseño abierto (4); ninguno (4); falta de asesoramiento (1); no saben o no contestan (32).

3) En la tercera pregunta se les pedía que enumerasen cuáles eran las motivaciones que deberían tener para el buen desarrollo de su profesión y para la elaboración de los Proyectos Curriculares (Programación de aula, el Proyecto Curricular de Centro y Proyecto Educativo de Centro). En el primer apartado contestaron lo siguiente:

- Menor número de alumnos (37 profesores lo situaban en primer lugar); perfeccionamiento personal, profesionalización (20); éxito, resultados positivos (17); continuidad en el centro (13); más tiempo (7); más recursos (6); formación en horario escolar (6); homologación (4); Reconocimiento social (4); cooperación familiar (3); ninguna (1); no saben o no contestan (44).

En el segundo apartado sobre las motivaciones para la elaboración de los Proyectos Curriculares, las contestaciones fueron las siguientes:

- Más información (50 profesores lo situaban en primer lugar); adaptar el currículum al contexto, poder desarrollarlo (10); más tiempo (8); ya lo ha elaborado el M.E.C. (8); continuidad, estabilidad del claustro (6); coordinación, participación compañeros (6); formación en horario escolar (4); incentivos (3); materiales curriculares (1); no saben o no contestan (72).

4) La cuarta pregunta les pedía que respondiesen cuáles son las necesidades de formación detectadas por él, que limitan el desarrollo de su actividad (que puedan solucionar sus problemas) y, aquellas que puedan responder a las nuevas demandas que plantea la LOGSE y la elaboración de los Proyectos Curriculares. En el primer apartado sobre necesidades de formación los resultados fueron los siguientes:

- Cursos de formación en horario escolar (95 profesores lo situaban en primer lugar); más información (11); más recursos (8); más tiempo (7); incentivos (1); no saben o no contestan (46).

En el segundo apartado sobre las demandas y necesidades de la Reforma y los Proyectos Curriculares las respuestas son las siguientes:

- Cursos de formación en horario escolar (65 profesores lo situaban en primer lugar); más información (28); asesoramiento (8); más tiempo (7); más recursos y apoyo humano (4); coordinación (4); no saben o no contestan (52).

5) La quinta pregunta les pedía que enumerasen, por orden de importancia, las expectativas que tenían respecto al desarrollo de su actividad profesional y la implantación de la LOGSE (PEC, el PEC y el DCB). Respecto al primer apartado las contestaciones fueron las siguientes:

- Pocas, ninguna, escepticismo (42 profesores lo situaban en primer lugar); perfeccionamiento personal, profesionalización (21); aumento de horario -dedicación- (13); mejora de la calidad de la enseñanza (11); racionalización -horas lectivas, contenidos, número de alumnos- (10); reconocimiento social (8); incrementar diferencias (8); reducción de puestos de trabajo (4); no saben o no contestan (51).

Respecto al segundo apartado, las contestaciones fueron las siguientes:

- Pocas, ninguna, escepticismo (43 profesores lo situaban en primer lugar); innovación, mejora de la calidad (21); incrementar diferencias entre los centros (14); racionalización -horas lectivas, contenidos, número de alumnos- (10); aumento de horario -

dedicación- (7); profesionalización (4); promoción personal (3); reducción de puestos de trabajo (3); coordinación entre profesores (3); autonomía de centros (1); no saben o no contestan (59).

CONCLUSIONES (IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS)

Como consecuencia de estos resultados se pueden sacar las siguientes conclusiones:

a) Los profesores (un 80 % aproximadamente) tienen como problemas principales la falta de motivación de sus alumnos, la heterogeneidad y el elevado número de éstos.

b) De estos mismos profesores (80%) sólo una parte (55% aproximadamente) tienen motivaciones.

c) De estos mismos profesores un 70% sienten como principal necesidad de formación una mayor información y formación sobre la reforma. Un 60% desearían que se les ayudase o formase para elaborar los diseños curriculares. De un 10% a un 20%, a veces menos, necesitan una formación que les ayude a coordinarse con sus compañeros y adaptar la Reforma.

d) En cuanto a las expectativas apenas un 30% de ellos tienen alguna expectativa, y cuando la tienen son o muy generales, mejorar la calidad de la enseñanza, o sólo algunos, alrededor del 10%, perfeccionamiento y profesionalización docente, racionalización de horas lectivas, número de alumnos, contenidos y reconocimiento social.

Como consecuencia de estas conclusiones se pueden sacar dos tipos de implicaciones: una, la configuración de la cultura de los claustros por grupos con subculturas diferentes, y las características de éstos, en torno a la Reforma, y dos, la necesidad de tener en cuenta la cultura que subyace al sistema relacional de los centros como microcontexto, que debe ser analizado previamente a la elaboración, aplicación y desarrollo de la LOGSE y, sobre todo, los Diseños Curriculares (PEC, PCC y PC de etapa), dentro de un Plan de Formación en el Centro.

1) En cuanto a la configuración de la cultura del sistema relacional de los Claustros de los centros de EGB, se podría deducir que existen las siguientes subculturas de grupos, caracterizadas por:

a) Un grupo mayoritario, alrededor del 80% cuyos principales problemas son la motivación, la masificación y diversidad de niveles de los alumnos, en menor escala los recursos, medios y falta de interés familiar. Las motivaciones de este grupo son disminuir la ratio de alumnos, el perfeccionamiento y profesionalización y mejorar el rendimiento de los alumnos. Las necesidades de formación que perciben: la falta de información y formación respecto a la Reforma en horario escolar, alrededor de un 60%; y asesoramiento y apoyo para saber adaptar y aplicar los Diseños Curriculares. En cuanto a las expectativas sólo tienen la de mejorar su trabajo y la calidad de la enseñanza.

Este grupo, que es mayoritario dentro de los claustros, es el que llamaremos el grupo desinformado, porque su actitud no es negativa contra la Reforma en sí mismo, sino porque les plantea una serie de incógnitas y miedos profesionales y personales, debido, sobre todo, al desconocimiento o la desinformación sobre la implantación de la Reforma.

b) El segundo grupo relativamente numeroso, entre un 30% y un 40%, es un grupo que tiene los mismos problemas que el anterior, pero priorizan la falta de recursos y medios, la dificultad en el desarrollo de los contenidos del programa y falta de incentivos. No tienen motivaciones claras y son escépticos respecto a las expectativas de su actividad profesional, esperando que la administración les facilite los diseños curriculares ya adaptados a su realidad como recetas concretas.

Este grupo es el que se apoya en el grupo de los desinformados, creando una cultura de carácter negativo y mayoritario de los Claustros frente a la Reforma, pero a diferencia del otro grupo este es un grupo que llamaremos desmotivado, ya que su actitud casi siempre será negativa, puesto que tiene su origen en una postura actitudinal de carácter vital tomada con anterioridad. En este grupo están los que eligieron la Educación de por motivaciones extrínsecas y que será muy difícil motivarlos en la participación en el proceso de implantación de la Reforma.

c) El tercer grupo, que es minoritario, entre un 20% y un 30% como máximo, y en algunos claustros puede que no haya ninguno, o apenas llegue al 10 %, se caracterizaría por definir como problemas principales la falta de apoyo de la Administración y las dificultades de coordinación y trabajo en equipo con sus compañeros. Sus motivaciones son el trabajar en equipo y coordinarse con sus compañeros para desarrollar su actividad profesional. Entre las necesidades que perciben estarían conocer técnicas de trabajo en equipo y conseguir el apoyo de la Administración con el fin para adaptar la Reforma al contexto específico de su centro. Sus expectativas son el poder desarrollar el Proyecto Curricular con el fin de que la educación sirva como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza y de cambio social.

Este grupo que es minoritario son los profesionales más formados y escépticos con la reforma. Son personas que eligieron la enseñanza por compromiso profesional e ideológico y político, y son los únicos con preocupación y formación suficiente para entender la Reforma y sacarla adelante. El principal problema de este grupo es que todas las ilusiones que creó el DCB y la Reforma se han visto defraudadas y su postura es de cierto escepticismo respecto a la Reforma. Estos profesionales son en una gran mayoría los líderes políticos y significativos-simbólicos de las subculturas de los claustros. Es un grupo que sólo se motivaría cuando la Administración crease un marco adecuado para el desarrollo de la Reforma.

2) De acuerdo con ello las prioridades y estrategias para desarrollar la elaboración de los Proyectos Curriculares de los centros de EGB serían los siguientes:

a) Convertir los Diseños Curriculares en hipótesis de trabajo o de investigación e innovación curricular y reflexión (Del Carmen, 1992) en los centros tanto a nivel individual del profesor con sus alumnos, como a nivel grupal de equipos de profesores por etapa, área, ciclo, etc..

b) El desarrollo de esta innovación curricular de los centros debe ser paralela y convergente con un Plan de Formación en Centro (Imbernón, 1991; Barreiro, 1992) y debe ofrecer soluciones concretas a problemas concretos. Esto significa que toda innovación y proyecto curricular tiene que partir de los problemas reales de los profesores, teniendo en

cuenta sus motivaciones, sus expectativas y necesidades de formación percibidas, y haciendo de estos proyectos herramientas que lo resuelvan.

c) Para elaborar un Plan de Formación de Centros y de Innovación e Investigación Curricular hay que tener en cuenta la cultura que subyace al sistema relacional de los claustros, y su configuración a través de las diferentes subculturas de los grupos respecto a sus problemas, motivaciones, necesidades e intereses.

d) EL trabajo que acabamos de desarrollar parece que pone de manifiesto la existencia en los claustros de EGB de tres subculturas de grupos de profesores: los formados y escépticos (entre el 10% y el 20%), los desinformados, pero no en contra de la Reforma (60% al 80%) y los desmotivados y contrarios a cualquier tipo de Reforma o cambio (30% al 40%)

e) Por todo ello creemos que es necesario tener en cuenta la cultura del sistema relacional que acabamos de describir, para poner en marcha la Reforma y el desarrollo de los Proyectos Curriculares en los centros de Educación de EGB.

Para ello sería necesario que la Administración tuviese en cuenta los siguientes aspectos:

- Crear unas bases jurídicas mínimas (leyes y decretos etc..) que permitan la apertura y flexibilidad de la organización, reestructuración y funcionamiento de los centros ante las nuevas necesidades del trabajo en equipo de la LOGSE.

- Dotar de una infraestructura a través de los CEP's para el asesoramiento y apoyo de la formación en el centro de los profesores y el desarrollo de los Proyectos Curriculares.

- Con ello conseguiríamos motivar al grupo de los profesores formados para convertirse en formadores de sus compañeros en su propio centro, generando la dinámica del Plan de Formación y el desarrollo de los Proyectos Curriculares. Entre los integrantes de este grupo suelen estar los líderes de las estructuras informales y políticas (subculturas y grupos de presión) que son los que dinamizan los claustros. El plan de formación de este grupo debería priorizar en técnicas dinámica de grupo y de coordinación de planes de formación, así como la información necesaria respecto a la Reforma.

- Este grupo generaría la dinámica de formación antes expuesta y podría provocar grupos de trabajos; siendo ellos coordinadores de los mismos, para informar y formar sobre la Reforma a los desinformados. En este caso la información de la Reforma se configuraría como pautas, orientaciones y en algunos momentos recetas para solucionar sus problemas, generando motivaciones y expectativas respecto al Plan de formación y a los Diseños Curriculares. Propiciándose un clima positivo en el claustro y en el centro en general.

- Al cambiar el clima del centro y su sistema relacional, el grupo de los desmotivados entrarían dentro de la dinámica de grupos de trabajo y de elaboración de estrategias de intervención concreta, o cuando menos, adoptarían la postura de reproducción de recetas elaboradas por el resto de sus compañeros con la misma problemática; y en el peor de los casos se convertirá en una minoría expectante y silenciosa que no podrá boicotear el desarrollo del Plan de Formación y los Diseños Curriculares en su centro.

Como se puede deducir el punto clave de esa propuesta está basado en aprovechar las fuerzas de las subculturas subyacentes al sistema relacional. Pero también que la Administración, como premisa básica de todo este planteamiento, cree el clima apropiado,

a través de un mínimo desarrollo legal de la organización y estructuración de los centros, que posibilite abordar las nuevas necesidades de trabajo en equipo que preconiza la LOGSE.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989): " La comunicación en Instituciones escolares ". En Q. Martín Moreno: Organizaciones Educativas. Op. Cit.
- ARMAS, M. y SEBASTIAN, A. (1992): " Necesidades Formativas de los Equipos Directivos Escolares en el Contexto de la Reforma ". En Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- BALL, S. J. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós-MEC. Barcelona.
- BARREIRO, P. y otros (1992): "Proyecto de Formación en centro para la elaboración de proyectos educativos". Aula de Innovación Educativa, núm. 1, Pp. 60-63.
- BATES, R. y otros. (1989): Teoría crítica de la Administración Educativa. Universidad de Valencia. Valencia.
- DECONCHY, J.P. (1989): Psychologie sociale: croyances et idéologies. Méridiens Klincksieck. París.
- DEL CARMEN, L. (1992): "El Proyecto Curricular de Centro. Instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica docente". Aula de Innovación Educativa, núm. 2, Pp. 61-64.
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A.(1991): Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro. CIDE. Madrid.
- DENZIN, N. K. (1978): A research act: A theoretical introduction sociological methods. McGraw Hill Book. Londres
- DOMINGUEZ, G. (1991): " Las actitudes del profesor ante el cambio. Un estudio comparativo entre alumnos de adaptación, profesores de EGB y licenciados". En Actas del II Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional. Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- DOISE, W. (1984): "Les relations entre groupes" . En Moscovici, S: Psychologie sociale. PVF. París. Pp. 253-274.
- FERNANDEZ PEREZ (1991): " Innovación en la Organización y Reforma cualitativa de la Educación". En Actas del Ier Congreso de Educación y Gestión: La Reforma Educativa y la Gestión de los Centros. Ediciones S.M. Madrid.
- FERRANDEZ, A. (1990): " La organización escolar como objeto de estudio ". En las Actas del Ier Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Op. Cit.
- FISCHER, G.N. (1992): Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura y ambiente social. Narcea. Madrid.
- GAIRIN, J. (1992): " La dinamización del Centro Escolar. Estrategias para la mejora educativa ". En Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- GOFFMAN (1988): Les moments et leurs hommes. Le Seuil. París.

- HOFSTEDE, G. (1984): "Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad ?" Organizational Dynamics, 42-63.
- KAMEDA, T. y otros (1992): "Social Dilemas, Subgroups, and Motivation Loss in Task-Oriented Groups: In Search of an Optimal Time Size in Work Division". Social Psychology Quarterly, Vol. 55, núm. 1, Pp. 47-56.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (1978): The social psychology of organizations. Wiley. New York.
- MALINOWSKY, B. (1971): Una teoría científica de la cultura. Edhasa. Barcelona.
- MARTIN, J. y SIEHL, C. (1983): Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis organizational dynamics.
- MUGNY, G; y PEREZ, J. A. (1991): El poder de las minorías. Rol Barcelona.
- OCDE-CERI (1985): Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Narcea. Madrid.
- PFEFFER, J. y SALANCIK, G. R. (1978): The external Control of Organization. A resource dependance perspective. Harper & Row, Pub. Nueva York.
- REY, R. y SANTAMARIA, J. M. (1992): El Proyecto Educativo de Centro: De la Teoría a la acción educativa. Editorial Escuela Española. Madrid.
- ROBINS, S. P. (1987): Comportamiento organizacional. Prentice Hall. México.
- SABIRON, F. (1991): La evaluación de los centros. ICE. Zaragoza.
- SANTOS, M. A. (1990): "El sistema de relaciones de la escuela ". En las Actas del Ier Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Op. Cit.
- (1991): Hacer visible lo cotidiano. AKAL. Madrid.
- SARASON, S. (1982): The Culture of Schools the Problem of Change. Allyn and Bacon. Boston.
- SCHEIN, E. H. (1988): La cultura empresarial y el liderazgo. Plaza y Janés. Barcelona.
- SHERIF, M. (1970): Group conflict and cooperation: Their social Psychology. Routledge & Kegan. Londres.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires.
- TAYLOR, D. M. y MOGHADDAM, F.M. (1987): Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives. Praeger. New York.
- TOUZARD, H. (1981): La mediación y solución de conflictos. Herder. Barcelona.
- WALL, J. A. (1985): Negotiation: Theory and Practice. Foresman. Glenview.
- WEICK, K. E. (1979): The Social Psychology of Organizing. Addison-Wesley, Pub. Co. Massachusetts. 2a Ed.
- WESTOBY, A. (1988): Culture and Power in Educational Organizations. Open University Press. Milton Keynes.