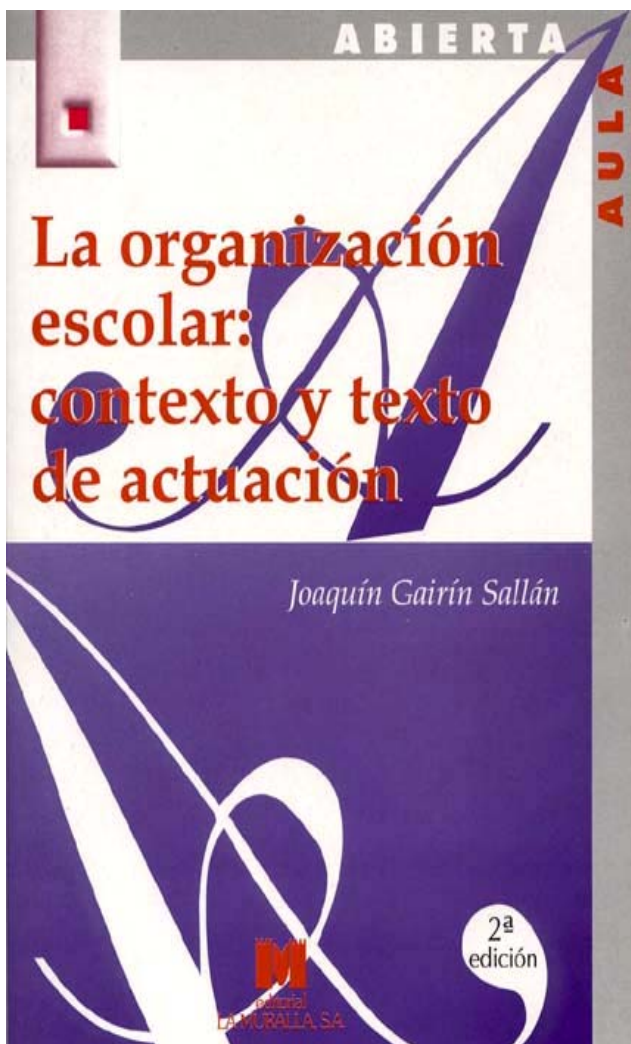


La organización escolar: contexto y texto de actuación

Joaquín Gairín Sallán



Editorial La Muralla

Colección Aula Abierta

Editorial La Muralla, S.A. 1999
Constancia, 33-28002 Madrid

Primera edición, 1996

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
-------------------	----

PARTE I
**LA ORGANIZACIÓN COMO APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE
LA REALIDAD**

1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ÁMBITO DE ESTUDIO	17
Una primera aproximación al estudio de la escuela.....	17
<i>El sistema educativo</i>	22
<i>El sistema escolar</i>	27
<i>La escuela como sistema</i>	29
<i>Relaciones del sistema escuela con el sistema entorno</i>	33
Hacia una nueva conceptualización de escuela.....	39
<i>Origen y evolución de la escuela</i>	39
<i>La escuela en la actualidad</i>	42
<i>La escuela del futuro</i>	51
<i>Una nueva conceptualización del término escuela</i>	59
Dimensiones en el estudio de la escuela	63
<i>La dimensión institucional</i>	65
<i>La dimensión pedagógica</i>	65
<i>La dimensión didáctica</i>	65
<i>La dimensión orientativa</i>	65
<i>La dimensión organizativa</i>	66
<i>Las dimensiones específicas</i>	66
2. LA ORGANIZACIÓN COMO ÁMBITO DE ESTUDIO	69
La sociedad y las organizaciones	69
La organización y las organizaciones.....	71
Organización, administración y gestión.....	79
Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones.....	83
Tipología de las organizaciones.....	92
La escuela como organización	102
3. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	111
Sobre el concepto de Organización escolar	111
La Organización escolar como práctica y tecnología	114
La Organización escolar como conocimiento científico.....	118
La Organización escolar como disciplina	122
Objeto y contenido de la Organización escolar	131
<i>Hacia una especificación del contenido a desarrollar</i>	140
<i>Algunas consideraciones finales</i>	145
4. EL PASADO Y EL PRESENTE DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	149
Panorámica general sobre el desarrollo de la Organización escolar.....	149
Paradigmas en Organización escolar.....	153
Enfoques globales	160
Implicaciones de los modelos paradigmáticos en el análisis de las organizaciones escolares.....	170

<i>El enfoque científico-racional</i>	174
<i>El enfoque interpretativo-simbólico</i>	181
<i>El enfoque crítico</i>	187
Hacia un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar	198

PARTE II

LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO PARA LA ACCIÓN

5. EL CURRÍCULUM COMO REFERENTE	205
El currículum como campo de intervención.....	205
La escuela como espacio del currículum.....	209
Currículum, organización e innovación	211
6. LA AUTONOMÍA INSTITUCIONAL COMO REQUISITO	221
La evolución de los sistemas educativos.....	221
La descentralización como propuesta	222
La autonomía institucional como resultado/ concreción.....	234
Aspectos conceptuales de la autonomía institucional	238
<i>La autonomía institucional</i>	238
<i>Justificación de la autonomía</i>	241
<i>Los modelos y niveles de autonomía</i>	247
<i>Los usos y abusos de la autonomía</i>	248
Aspectos contextuales de la autonomía constitucional	251
<i>La autonomía de los centros y el sistema escolar</i>	251
<i>Autonomía institucional y planificación educativa participativa</i>	257
<i>De la escuela del Estado a la escuela de la Comunidad</i>	261
<i>Los marcos de actuación</i>	263
<i>Las condiciones que favorecen la autonomía</i>	266
<i>Los peligros o los riesgos que cabe afrontar</i>	270
<i>Las dudas y las esperanzas</i>	273
7. LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO OBJETO	277
Problemática conceptual	277
¿Por qué se plantea la calidad?.....	284
El movimiento de escuelas eficaces como referencia	292
Algunas problemáticas a considerar.....	296

PARTE III

LA ORGANIZACIÓN COMO TEXTO PARA LA ACCIÓN

8. EL COMPROMISO CON LA CALIDAD. ÁREAS CLAVES	305
Hacia una delimitación de los ámbitos de interés	305
El contexto externo.....	321
<i>La autonomía institucional como requisito</i>	321
<i>El papel de las autoridades</i>	332
<i>El compromiso de los padres</i>	334
El contexto interno	336
<i>La orientación general del centro educativo</i>	337
<i>El currículum como referencia básica</i>	341
<i>La actuación del personal</i>	345
<i>El liderazgo de los directivos</i>	348
<i>El papel de los recursos</i>	355

<i>El seguimiento y evaluación de actuaciones</i>	358
El clima y la cultura como síntesis.....	359
<i>Clima y cultura, ¿dos caras de una misma realidad?</i>	360
<i>El clima como resultado</i>	361
<i>A la búsqueda del clima organizacional aceptable</i>	363
<i>La cultura como soporte del cambio</i>	364
<i>La modificación de la cultura</i>	373
9. DE LA ORGANIZACIÓN QUE ENSEÑA A LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE	377
La organización como marco y agente educativo	378
La organización que aprende.....	381
La naturaleza del aprendizaje perseguido	386
Las condiciones en que ha de darse	389
Otros requisitos que lo favorecen.....	390
10. LAS ESTRATEGIAS DE DINAMIZACIÓN.....	393
La intervención en centros educativos	393
El sentido de las estrategias.....	396
Algunas posibles estrategias.....	405
Estrategias de carácter global.....	409
<i>El Desarrollo Organizacional</i>	410
<i>La Revisión Basada en la Escuela</i>	416
<i>La Reunión Departamental</i>	422
<i>El Desarrollo Colaborativo</i>	425
<i>La Formación en Centros</i>	428
<i>Otras estrategias de formación</i>	433
<i>Otras propuestas</i>	441
Estrategias operativas.....	450
Estrategias relacionadas con las funciones organizativas	461
Algunas consideraciones finales	465
A modo de conclusión.....	470
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	471
ÍNDICE DE CUADROS	499
ÍNDICE DE FIGURAS	501

CAPÍTULO X

LAS ESTRATEGIAS DE DINAMIZACIÓN

La intervención en centros educativos

La realidad de los centros queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinación, evaluación e innovación). Y sobre todo ello inciden las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar/justificar las acciones sobre la realidad.

Plantearse la forma que ha de adoptar la intervención en los centros educativos no resulta fácil, si se consideran las complejas relaciones que se mantienen entre los elementos organizativos citados y el insuficiente desarrollo que en este momento ha alcanzado la Organización escolar.

De antemano, cabe señalar lo determinante que en el contexto organizativo resulta el marco de actuación. Si la intervención educativa tiene como una de sus finalidades el potenciar el proceso de socialización de la persona, deberá estar atenta a las exigencias que el contexto socio-cultural-económico plantea y a las formas como ha ordenado la realidad.

Un sistema educativo muy centralizado y con un amplio desarrollo normativo reduce a menudo, como ya hemos mencionado, la acción de los centros a meros sistemas ejecutores de las decisiones tomadas por la política educativa. De hecho, la actuación de los centros educativos queda delimitada en la práctica por las posibilidades que se les proporcionan, pudiéndose señalar el papel decisivo que tienen los recursos proporcionados, las acciones definidas o las actitudes potenciadas.

Pero tan importante como el margen de autonomía que permite el sistema educativo, resultan las concepciones o enfoques organizativos que en la práctica se tienen y aplican.

Si bien las orientaciones y preocupaciones son diversas a este respecto, la necesidad de acudir a enfoques globales se impone cuando se trata de intervenir en la práctica. No parece soslayable considerar la calidad de los centros educativos desvinculada a su diseño estructural y operativo, de las necesidades de las personas que en ella interactúan o de las imposiciones que potencia la búsqueda del cambio.

Los elementos marco citados no sólo delimitan las formas que adopta la posible intervención en centros sino que, además, determina muchas veces las posibilidades de éxito. Las opciones son muchas; no obstante, parecen perfilarse en los últimos años algunos elementos de acuerdo que permiten caracterizar la intervención organizativa en marcos con una cierta autonomía curricular. Al respecto, podemos señalar para el análisis y debate algunos de los presupuestos que pueden regir esa intervención en el contexto interno de las instituciones (Gairín, 1992a:241).

1. Coherencia, *con el marco de actuación existente y con los objetivos que persigue la intervención.*
2. Holística, *en la medida en que considera los diferentes elementos que configuran las organizaciones (Objetivos, Estructura y Sistema relacional) y las relaciones que entre ellos se establecen.*
3. Completa, *por incorporar tanto procesos de planificación como de ejecución y control.*
4. Abierta, *si consideramos que la combinación de presupuestos estructurados y emergentes le proporciona flexibilidad para adaptarse a las mejoras que los procesos de seguimiento y evaluación aconsejan.*
5. Contextualizada, *no sólo con las exigencias del entorno general sino también con las propias del entorno inmediato. Al respecto, habría que considerar la coherencia que los procesos de intervención deben tener con el nivel educativo considerado, con la tipología del centro, con el contexto organizativo existente o con el modelo de dirección adoptado.*
6. Democrática, *no sólo por permitir la participación sino por alentar a partir de ella procesos de colaboración.*
7. Reflexiva e innovadora, *por apoyarse en un proceso de búsqueda de alternativas y dirigirse a introducir cambios positivos en la realidad.*
8. Factible, *esto es, ajustada a las necesidades que plantea la realidad.*

9. Útil, en la medida en que el proceso iniciado resulta ajustado en tiempo y recursos a las exigencias que justifican el propio proceso de intervención.

Pero, además y a nivel operativo, la intervención en las organizaciones debería cumplir como mínimo los requisitos de:

10. Sistematismo, *al obedecer a un proceso racional de actuación.*

11. Progresividad, *que exige la adecuación de actuaciones en función de los problemas existentes.*

12. Realismo, *al concretar las actuaciones en función de los problemas existentes.*

13. Especificidad, *que conlleva actuaciones sectoriales, si bien se organiza de acuerdo con el respeto al carácter holístico de las organizaciones.*

La intervención orientada bajo estos presupuestos debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. No obstante, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos sino en cómo lograrlo.

Como dice McKenzie:

“Es tal el nivel de consenso sobre cuáles son los factores principales de la eficacia de la escuela que la cuestión sobre qué es importante para esa eficacia quizás sea ahora menos significativa que la cuestión sobre qué puede cambiarse a un menor precio y con los mejores resultados”. (Cit. López, 1994:104)

Hay que enfatizar en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

Como ya señalara en referencia a los directivos:

“No habrá que olvidar de todas formas que la adecuación a nuevas realidades no sólo es cuestión técnica, lo es también de cultura (la participación no sólo es instrumento, también es una forma de entender la vida). Por ello, habrá que incorporar la formación (...) como parte integrante de un proceso de cambio, que comporta objetivos de carácter personal y técnico para la consecución de algunas de las metas señaladas”.

(Gairín, 1990b: 128)

La revisión de estrategias que a continuación se realiza, más que aspirar a ser exhaustiva, pretende presentar una panorámica general sobre las posibilidades de intervención que actualmente se pueden utilizar en los centros de formación. Partimos para ello de las aportaciones que en su día se hicieron al 1^{er} Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes (Gairín, 1992a) y a los desarrollos y ampliaciones posteriores (Gairín, 1992c:158-165; Gairín, 1993g:127-137; Gairín, 1995).

El sentido de las estrategias

La conducción de procesos de intervención en aras a conseguir unos determinados objetivos abarca múltiples posibilidades que derivan tanto de las formas de abordar los problemas como de los procedimientos utilizados en su resolución. Al respecto se podrían referenciar métodos, técnicas y recursos. Las diferencias entre estos instrumentos de acción son variadas y ya fueron analizadas desde la dimensión didáctica cuando se señalaba:

“La diferencia entre métodos y técnicas es una diferencia de grado. Mientras los primeros son generalizables y unidos a procesos de pensamiento, los segundos son particulares y orientados a la práctica. Consecuentemente, todo método que se quiera utilizar en la acción educativa vendrá acompañado de unas técnicas determinadas. Ahora bien, la diferencia es en muchos casos sutil y en otros inoperante, por cuanto una técnica concreta, fuera de la situación de practicidad que la define, puede alcanzar el rango de método. La relación del recurso didáctico con los elementos anteriormente desarrollados viene a ser de subordinación, de tal forma que la elección del método impone limitaciones a las técnicas y recursos que puedan emplearse. Así, el método individualizado restringe la posibilidad de utilizar técnicas grupales y exige una distribución determinada de los recursos físicos y organizativos de un centro”.

(Gairín, 1984: 127-128)

Las relaciones entre estrategia y método pueden también analizarse en función de la amplitud y extensión de los aspectos que abarca cada uno de los conceptos. La estrategia es más general y menos precisa que el método, a la vez que toma en consideración las condiciones contextuales que inciden en la toma de decisiones que acompañan a su aplicación. Frente a los métodos y técnicas, que siguen procesos más o menos estandarizados, las estrategias se consideran, de entrada, como propuestas abiertas que se concretan en la práctica, sin que ello haya de presuponer la inexistencia de orientaciones o secuencias que sirvan para ordenar la actividad.

Las definiciones de estrategias se podría decir que son tantas como los autores que las han formulado, como dice Besseyre (1989:27), posiblemente debido a los diferentes presupuestos sustantivos y metodológicos de partida. Por nuestra parte, soslayando el problema terminológico, identificaremos la estrategia con el **conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo**. Más específicamente, implica:

- existencia de una finalidad.
- un proceso organizado que no es necesariamente cerrado;
- procesos de elaboración y de aplicación;
- la consideración tanto de factores externos como internos;
- decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

Se enmarca así la concepción de estrategia en un contexto que intenta superar situaciones anteriores donde las estrategias venían dadas (eran externas e impuestas) y representaban la separación entre los que las pensaban y ofrecían de una manera normativa y los que las debían aplicar.

Posiblemente, el origen militar y ligado a la planificación estratégica que atribuye De la Torre (1994:203-204) al término pueda explicar tanto la relación entre planificación, estrategia y política como el uso que el sistema educativo tradicionalmente ha realizado.

La concepción amplia y abierta que se ha hecho de estrategia se sitúa, por otra parte, en la línea de los autores que se han referido a este constructo. Sirvan de ejemplo y de matización algunas de las afirmaciones siguientes:

“La formulación y valoración de estrategias ha de verse como una parte de un todo complejo en las relaciones y procesos sociales, dentro de los cuales aquellas tienen lugar y contribuyen a facilitar los resultados”.

(Shaw, 1990:472)

“La dimensión estratégica implica los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, para tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para guardar los valores, relaciones y estructuras”.

(Dalin, Rust, 1990:46)

“Entiendo la estrategia de innovación como procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente las acciones en orden a conseguir los cambios previstos”.

(De la Torre, 1994:206)

Aunque se reconoce una cierta falta de univocidad, hay que entender que nos movemos en una cierta imprecisión que nos permite explicar algunos usos indebidos del término. Sea como sea, la extensión que abarca la referencia a estrategia contempla siempre algunos de los prenotandos que hemos señalado.

“(…) podemos encontrarla bajo la denominación de modelos, programas, métodos o procesos de puesta en marcha de un proyecto de cambio. Comporta, eso sí, ciertas bases teóricas, concreción de su objeto o finalidad, secuenciación en forma de pasos a seguir, elementos personales como agentes y beneficiarios, y elementos organizadores de recursos y de las acciones emprendidas”.

(De la Torre, 1994:209)

La delimitación de estrategias en contextos colaborativos debe considerar:

a) *Su vinculación con los procesos de planificación*

De hecho, las relaciones semánticas y conceptuales del término con la planificación estratégica son evidentes y se manifiestan cuando se habla de estrategias como planes generales de acción que deberían irse cumplimentando a partir de una táctica aplicada a cada situación concreta.

La coherencia que las estrategias deben tener con procesos de planificación no debe presuponer una cierta rigidez si consideramos que la planificación posee diversas formas y que puede observarse una evolución técnica y conceptual de la misma. El funcionamiento de la planificación aplicada a contingencias inadecuadas ha permitido de hecho comprender la limitación de ciertos procedimientos y la necesidad de incorporar nuevas propuestas.

La literatura organizativa ha puesto a menudo énfasis en las contingencias del entorno, especialmente en lo que se refiere a la incertidumbre y a la relativa ineficacia de la aplicación de técnicas previsionales por extrapolación en contextos de cambio o de alta incertidumbre. Sin embargo, aún se presta poca atención a las contingencias derivadas de la naturaleza de los problemas, que acaso nos puede ayudar a comprender mejor las contingencias que acompañan a mayores niveles de incertidumbre y complejidad.

Razones históricas y coyunturales pueden explicar el anterior fenómeno. La planificación formal (basada en tipos modélicos, de carácter racional-comprehensivo) que se impulsó en el mundo empresarial de los años 60 apareció como un avance científico válido ante la complejidad creciente de las operaciones que se debían abordar. Sin embargo, los cambios producidos en los años 70 (crisis energética, con sus correlatos de inflación, crisis económica, etc.) pusieron en evidencia la invalidez de los anteriores planteamientos (a pesar de reconocer su validez técnica) cuando el nivel de incertidumbre aumenta y no es válida la hipótesis de partida sobre el no cambio: los factores que condicionaron los resultados en el pasado, lo seguirán haciendo en el futuro de la misma forma.

La contestación que obtiene la planificación desde lo cognitivo y operacional (imprevisibilidad de acontecimientos, inestabilidad de supuestos de acción, lentitud de formulación, inadecuación a cambios rápidos,...) exige la búsqueda de nuevas formas de planificación que respondan a la incertidumbre y que tomen en consideración una tasa de cambio acelerado. La respuesta no se ha hecho esperar y ya se han desarrollado tecnologías que responden a los cambios en la naturaleza del problema de la organización (por ejemplo, ANSOFF, en el contexto de la planificación estratégica de recursos humanos) y que implican consideraciones de carácter holístico al apoyar la inclusión de valores e incorporar conceptos clave como puedan ser la capacidad adaptativa, la flexibilidad organizativa o la capacidad de respuesta rápida.

La lenta evolución de las formas de acción en las organizaciones educativas y su dependencia de modelos externos (empresariales, de organizaciones de servicios,..) ha hecho que la presencia en ellas de los ya anticuados modelos de planificación formal tengan más presencia de lo deseable. Las reacciones al respecto han sido diversas y en algunos casos de negación, como puede apreciarse en las citas presentadas por Escudero (1992:1):

“Profesores implicados en procesos de desarrollo y mejora de la escuela observan ocasionalmente el tipo de planificaciones realizadas en los ámbitos estatal o provinciales y se sorprenden de lo que puede significar pasarse toda la vida planificando y controlando la educación en lugar de hacer educación”.

(Louis y Miles, 1990)

“No hay duda de que muchos de los profesores que trabajan en las escuelas son cínicos y escépticos con respecto a la planificación. Para una gran mayoría, la planificación consiste en recoger muchos datos y elaborar documentos voluminosos mientras la vida de la organización sigue su propio ritmo”.

(Lotto, Clark y Carroll, 1980)

No obstante, como ya se señala en referencia a los procesos de planificación rígidos:

“Pues si es bien cierto que puede constatararse que la misma representa una parcela de ‘tierra quemada’ por tantas experiencias improductivas, no deja de ser defendible que, situada en su lugar, la planificación adecuada de nuestra acción educativa tiene gran importancia. Si, como señalan los autores citados en lo que se refiere al desarrollo educativo, los procesos de su puesta en práctica son los más decisivos y críticos, su calidad viene condicionada por el tipo de actividades y procesos que hayan tenido lugar en la preparación/planificación de los mismos (Louis y Miles, 1990). O como también destacan Lotto, Clark y Carrooll (1980), la planificación es un aspecto inherente y natural de la vida de cualquier escuela, y cuando es abordada y desarrollada de una manera adecuada, puede contribuir a ordenar y promover su desarrollo para la mejora de la educación”.

(Escudero, 1992:4)

La reacción de retornar a una gestión intuitiva ante los problemas que plantea una tecnología de la anticipación y de la planificación a largo plazo nos parece ingenua y poco realista. Se necesitan, por el contrario, planteamientos sustantivos de carácter más adaptable y capaces de reforzar la intuición y el

proceso decisional en momentos en los que los problemas sean poco conocidos o la experiencia acumulada pueda ser tanto correcta como incorrecta.

Bajo este enfoque de flexibilidad aparecen modelos y técnicas diversas entre las que cabe destacar la planificación contingente, que supone la preparación previa de un conjunto de acciones a adoptar en el caso en que se produjera un evento significativo para la organización (Cuadro 39).

Esta planificación de “*evitación de sorpresas*”, como a menudo se la ha llamado, admite contenidos diversos y se entiende complementaria con otros mecanismos más rígidos de planificación¹.

<i>Cuestiones a resolver</i>	<i>Acciones a ejecutar</i>
Paso 1: IDENTIFICAR MOMENTOS CRÍTICOS	
<i>¿Qué puede suceder?</i>	A. Listado de los eventos que pueden suceder. Determinación de los que tienen una significación crítica para la organización.
<i>¿Cómo incidirá en la organización?</i>	B. Evaluación y selección de las contingencias.
<i>¿Qué posibilidad existe de que suceda?</i>	C. Estimación de la posibilidad de ocurrencia.
Paso 2: ESTABLECER EL MOMENTO DE ARRANQUE	
<i>¿Cómo sabemos que va a ocurrir?</i>	A. Listado de indicadores relacionados en la aparición del evento.
<i>¿Quién puede alertar?</i>	B. Identificación de los responsables de explorar los indicadores señalados.
Paso 3: DELIMITAR RESPUESTAS	
<i>¿Qué hacer si ocurre?</i>	A. Determinar la estrategia que centraliza (o capitaliza) el efecto de la contingencia.
<i>¿Qué efecto tendrá sobre el evento?</i>	B. Estimar el impacto de la estrategia propuesta.
<i>¿Cómo será la respuesta?</i>	C. Estructuración de un programa con asignación de tiempo, responsables y mecanismos de control.

Aplicada a la planificación estratégica, requiere que se le complete con planificaciones tácticas, ya que la mera identificación de contingencias y de los objetivos y valores asociados a la respuesta carece de sentido si no se incorpora una implementación táctica de proceso.

También nos parecen válidas las aportaciones realizadas por Escudero, quien a través de cuatro proposiciones perfila otra concepción sobre la planificación diferente a la tradicional:

- a) una faceta crítica de la actividad planificadora viene definida por su carácter de contexto y proceso para legitimar, fundamentar y construir las bases en las que deben basarse la reconstrucción del pasado, del presente y la proyección del futuro.
- b) la planificación es un proceso que debe afectar a distintas parcelas y dimensiones de la realidad de la escuela, y debe hacerlo más como un proyecto permanente de constitución de lo que hemos de hacer que como una actividad puntual, acotada y reducida a un espacio temporal cerrado sobre sí mismo.
- c) importa sobremanera clarificar, construir y activar el contexto social/institucional en el que adquiere sentido y realidad el proceso de planificación.
- d) planificar es un esfuerzo por trazar un puente de relación entre el pasado de un centro, entre su presente y entre el futuro que queremos crear a la luz de las opciones de valor y de los supuestos teóricos en los que asentamos nuestra visión de la educación, de los centros escolares, del trabajo y de la profesionalización de los profesores, etc.”

(Escudero, 1992: 22)

¹ Aunque el modelo de planificación tradicional y rígido parece ajeno al organizador, su utilidad es indiscutible en situaciones que requieren una respuesta rápida (por ejemplo, temas de seguridad: incendio, desalojos,..), a la vez que permite la adopción de medidas preventivas (adiestramiento del personal, simulaciones, delimitación de tareas en casos de crisis, ...).

Sea como sea, lo cierto es que las estrategias de acción se vinculan al modelo de planificación seleccionado y asumen con él la simbología, racionalidad y capacidad de resolución que le acompaña.

b) *Su relación con los contextos de actuación*

La elección de estrategias no sólo debe ser coherente con los planteamientos paradigmáticos, también debe considerar el papel que éstas han de jugar en el desarrollo de la organización. En el campo de la planificación de recursos humanos, se usan modelos que fácilmente pueden asumirse en el campo educativo. Un modelo que intenta facilitar la formulación de estrategias y objetivos debería considerar:

- El entorno que rodea a la organización y con el que interactúa.
- Abarcará, en consecuencia, tanto los valores y prácticas dominantes como las normativas existentes.
- Los recursos disponibles, tanto en términos humanos como materiales.
- Los valores personales de las personas que deciden en el ejercicio de la planificación.

El modelo presentado en la Figura 47 parte del supuesto de que la formulación de estrategias y objetivos pretende el desarrollo de la capacidad adaptativa de la organización, a través de la disminución de la distancia entre las demandas del entorno y las demandas generadas por la propia organización (GAP, en el ámbito de la gestión de recursos humanos).

Las demandas del entorno corresponden a las exigencias sociales, tecnológicas, legales o de otro tipo que hay que satisfacer. Las demandas de la organización son el resultado de la interconexión de los objetivos institucionales (académicos, administrativos,...), de las personas que los han de alcanzar a partir de su trabajo (sistema relacional) y de las estructuras (de recursos humanos, materiales y funcionales) que los soportan, en el marco conformado por la cultura organizacional.

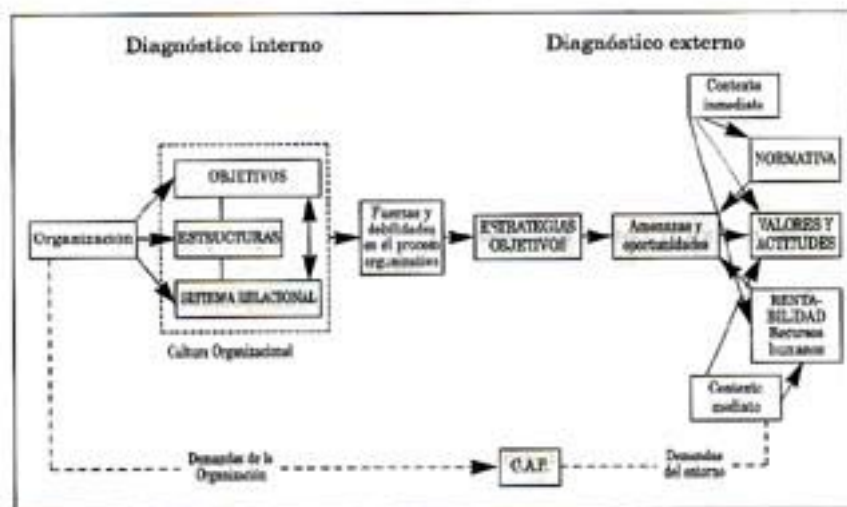


Figura 47: Modelo para el diagnóstico y formulación de estrategias.

El modelo presentado puede calificarse de homeostático en la medida en que busca el equilibrio. Sin embargo, el dinamismo y complejidad de la realidad organizativa hacen que siempre existan desajustes que se traducen en fuerzas y debilidades de la organización. En este caso, el desequilibrio o conflicto puede ser percibido y valorado por la organización o por el organismo que le ampara como deseable o indeseable, en función de su naturaleza y del “estándar” de tolerancia que se tenga establecido.

En cualquier caso, si se admite la capacidad de incidir en los diferentes elementos, debemos asumir la posibilidad de modificar el “gap” a través de un esfuerzo de planificación que permita mejorar la capacidad adaptativa. Al respecto, el diagnóstico se plantea como una fase inicial y esencial.

c) *Su vinculación al proceso reflexivo y a la resolución de problemas*

Asumir las vinculaciones que las estrategias mantienen con el proceso de planificación y su posición entre las demandas de la organización y las del entorno supone admitir su carácter instrumental. De hecho, es a través de ellas como se vehiculan las opciones que el proceso de reflexión va generando.

Una intervención cuidadosa en los centros precisa de un esfuerzo constante por diagnosticar y seleccionar claves, organizar evidencias, evaluar datos y tomar decisiones. Al respecto, se plantea el valor de la reflexividad como meta a conseguir (el profesional reflexivo como persona dispuesta y capaz de reflexionar) y como medio para conseguir una realidad capaz de adaptarse a nuevas exigencias.

La reflexión como habilidad metacognitiva que permite percibir necesidades y problemas del ambiente tiene así implicaciones didácticas y organizativas y afecta tanto a aspectos del ejercicio y desarrollo profesional como a procesos de desarrollo organizativo.

d) *Su conexión con la dinámica relacional*

El conocimiento y aplicación de estrategias corresponde, en la clasificación que en 1959 realizaron French y Raven sobre las clases de poder social, al *poder del experto*, basado en la capacidad que se tiene debido a la experiencia, entrenamiento, inteligencia o acceso a la información relevante. El poder del experto influye, no obstante, en el campo cognoscitivo, pero escasamente modifica actitudes y valores. Por ello, la utilización de estrategias, si queremos que introduzcan cambios substanciales, debe hacerse, además, desde el *poder referente* (basado en la atracción personal, identificación o prestigio) sin excluir en segundo término la posibilidad de aplicar recompensas (*poder de recompensa*) o imponer restricciones (*poder coercitivo*), como reforzantes de las situaciones dadas y como método de influencia (control de ganancias y costos).

Por otra parte, no se debe olvidar que la utilización de técnicas se asocia con la existencia de líderes como personas capaces de conducir al grupo hacia sus objetivos o de estructurar las interacciones necesarias a la resolución de un problema.

A todo el conjunto de vinculaciones señaladas subyace la idea del centro educativo como unidad de cambio y de formación permanente del profesorado. Esta asunción básica ya comentada anteriormente conlleva un cambio en la forma de hacer y de pensar (cambio cultural), a la vez que modificaciones en los objetivos y estructuras de funcionamiento institucional.

Algunas posibles estrategias

La complejidad de la realidad organizativa de los centros y la multitud de situaciones que en ellos se dan permiten considerar variadas estrategias en función del ámbito considerado (académico, administrativo, de representación,..) y del contenido de actuación (estructural, operativo,..). Igualmente, se podrían diferenciar las actuaciones en relación al nivel educativo considerado (infantil, primaria,..), a los implicados (grupo de profesores, equipo de nivel, equipo de ciclo,..) y al grado de desarrollo organizativo existente (mínima o máxima implicación del personal, recursos existentes, ...).

Relativiza todo ello la procedencia de plantear esquemas unívocos con valor de generalización; antes bien, se apunta la necesidad de analizar cada situación concreta y su grado de desarrollo para seleccionar la actuación más adecuada. Desde esta perspectiva, las aportaciones que siguen deben considerarse como indicativas y ejemplo de muchas de las posibilidades de intervención que existen.

Un primer acercamiento lo realizan Chin y Benne (1969) cuando proponen una agrupación de estrategias de cambio en tres enfoques. El basado en la aplicación del poder, nos acercaría a los planteamientos legislativos y administrativos: se delimita una norma que regula la actividad. Un segundo enfoque se apoya en orientaciones psicosociológicas, que confían en la persona como objeto activo que busca solución a sus problemas. Las estrategias dirigidas a la mejora de la solución de problemas, al cambio de actividades y valores o al desarrollo personal serían algunas de las propuestas. El tercer enfoque, calificado de empírico-racional se apoya en un proceso de racionalidad y utiliza a la investigación científica como el mejor medio para ampliar conocimientos y comprobar los resultados en la práctica.

Una mayor clarificación de estos enfoques puede verse en el Cuadro 40.

CUADRO 40

Tres modelos de cambio planificado
(Moscópulos, 1994:266)

Modelo	Valores reforzados	Énfasis en el tratamiento de la persona	Forma de influencia	Mecanismos utilizados	Aprendizaje
Racional Empírico	Lógica y pensamiento	Como actor racional.	Información, motivación racional.	Convencimiento y persuasión lógicos.	Asimilación de información.
Poder Coerción	Organización miembros productivos. Símbolo de autoridad.	Como actor ejecutante	Información, imposición	Imposición y sanción positiva y negativa.	Condicionamiento y persuasión
Normativo Educativo	Democrático. Humanismo	Como actor integral: siente, piensa y actúa.	Exploración y utilización de resistencias. Sensibilización. Participación en toma de decisiones.	Procedimientos y técnicas grupales.	Internalización de experiencias significativas.

Short (1983, cit. De la Torre, 1994) clasifica las estrategias de cambio: a) las dominadas por expertos o de implementación dirigida; b) las dominadas por expertos en medio socio-cultural o de adaptación limitada; y c) las estrategias de carácter contextual o de implementación abierta. Guba (cit. De la Torre, 1994:221) establece seis tipos de estrategias a partir del examen de los roles potenciales del cambio educativo: 1) estrategia de valores, que supone tomar decisiones de acuerdo a una prioridad de valores exigida; 2) estrategia racional, apoyada en investigaciones y argumentos lógicos; 3) estrategia didáctica, cuando el adoptante admite la innovación pero carece de formación suficiente para ponerla en práctica; 4) estrategia psicológica, relacionada con la implicación de la persona en la innovación; 5) estrategia de compensación económica por participar en la innovación o de sanción si no se hace; y 6) estrategia de autoridad que tiene que ver con la coacción.

Por su parte, De la Torre (1994) presenta una clasificación multidimensional que, a nuestro juicio, es más explicativa de procesos de intervención que clarificadora de las estrategias que se pueden usar. Hace referencia a cinco aspectos que se combinan y relacionan entre sí: a) enfoque (tecnológico, interpretativo, sociocrítico e integrador), fases (planificación, implementación y evaluación), fuentes (política, administrativa, institucional o personal), finalidad (cambio de valores, mejora del currículo, crecimiento institucional, capacitación profesional, mejora de aprendizajes y solución de problemas) y obstáculos (socioambiental, institucional, usuarios e innovación en sí).

La combinación de las diferentes perspectivas nos da idea de las orientaciones que puede adoptar cualquier intervención en la innovación. La Figura 48 presenta un esquema clasificatorio que tiene en cuenta el origen, focalización y extensión de las iniciativas.

Soslayanado las acciones generales vinculadas a la ordenación del sistema educativo o a la acción de los profesores en las aulas, podrían diferenciarse a nivel organizativo entre estrategias externas e internas (Figura 48). Las primeras están en relación al marco de actuación, mientras que las segundas responden a las necesidades organizativas que tienen los centros.

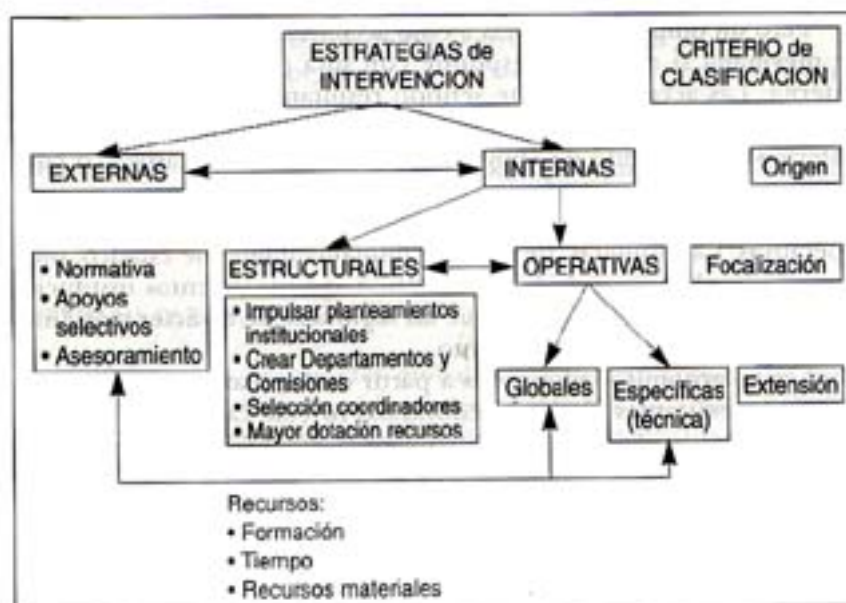


Figura 48: Estrategias de intervención en centros.

La mejora de la acción de los centros puede impulsarse desde el sistema educativo, desde otras instancias que se vinculan a los centros (Ayuntamientos, Empresas,..) o desde la propia realidad social. La existencia de normativas de obligado cumplimiento, la facilitación de recursos humanos, materiales o funcionales o la presión social (demográfica, cultural,..) pueden ser ejemplo de estrategias externas que impulsan en los centros educativos la generación de respuestas.

La publicación de normativas referentes a la estructuración de un Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) en tiempo y con estructura determinada, la introducción en el sistema de nuevos especialistas (educación física, música,...), la extensión de servicios existentes (equipos multiprofesionales, orientación en los centros, profesores de apoyo,...) o una mayor dotación presupuestaria son acciones que favorecen la dinamización de los centros educativos. Igualmente, esta se impulsa por iniciativas de la Administración educativa y local (Centros de Recursos, Proyectos de Innovación, Proyectos de Formación,...) o por exigencias socio-contextuales (incorporar el idioma y otros conocimientos de la Comunidad Autónoma, impulsar la realización de prácticas en alternancia,...)

Pero sin quitar importancia a estas acciones, su eficacia puede verse mermada si no se corresponde con una positiva dinamización interna. Las acciones en este sentido resultan imprescindibles si se quiere un cambio efectivo y real, siendo, en todo caso, las acciones externas un elemento de apoyo necesario en algunos casos y/o conveniente en otros.

Las estrategias a utilizar en los centros pueden ser estructurales u operativas. Las primeras, de carácter fundamentalmente estático, inciden en los elementos de la organización (planteamientos institucionales, estructuras,..), mientras que las segundas, de carácter más dinámico, afectan a su funcionamiento.

Los compromisos adquiridos a partir de los planteamientos institucionales existentes (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular), la creación de estructuras de gestión (comisiones, responsables,...) o académicas determinadas (departamentos, comisiones curriculares,...)², el impulso dado a determinados aspectos del Organigrama (criterios de selección de coordinadores, regulación formativa de la disciplina,..) o la dotación de mayores recursos a determinadas acciones son decisiones que conllevan compromisos y que impulsan a menudo la acción de los centros. Igualmente, determinadas formas de actuación operativa de las que luego hablaremos pueden apoyar las decisiones adoptadas.

² Al respecto, puede resultar importante analizar a nivel estructural aspectos como las formas que adopta la división del trabajo, el grado o nivel de control que se ejerce y las dimensiones contextuales (tamaño y tecnología) y estructurales (complejidad y formalización) (Gairín, 1989). Igualmente, habrá que considerar aspectos vinculados al sistema relacional como: tipos y modalidades de participación, niveles de comunicación, sistema adoptado en la toma de decisiones u otros.

La selección y aplicación de las diferentes estrategias señaladas supone un conjunto de decisiones con implicaciones ideológicas y metodológicas que asumen como imprescindible la existencia de una alta coherencia entre las diferentes estrategias a desarrollar, si se quiere evitar disfunciones e incluso conflictos. Igualmente, habrá que considerar las condiciones que su aplicación exige, particularmente en lo referente a procesos de formación, tiempo de acción y recursos humanos, materiales y funcionales precisos.

Del conjunto de estrategias mencionadas, adquieren para nosotros una importancia fundamental las operativas, en la medida en que pueden hacer realidad una determinada filosofía (participación, colaboración,..) o posibilitar la eficacia práctica de estrategias más generales por todos los centros, como puedan ser las estructurales o las impulsadas desde el exterior de los centros educativos.

De las estrategias operativas, presentamos a continuación algunas propuestas existentes, considerando que detrás de ellas hay concepciones determinadas, no siempre están consolidadas como prácticas habituales de los centros y, en algún caso, puedan identificarse con movimientos que las apoyan y que tienen en su utilización el máximo exponente.

Estrategias de carácter global

Las estrategias de carácter global se identifican como tales por incidir en toda la organización y afectar a todos sus componentes. Suponen o conllevan una modificación de los objetivos institucionales, un cambio en las estructuras y una alteración de los procesos organizativos, al mismo tiempo que una modificación de las dinámicas relacionales.

Subyace a todas ellas la idea del centro educativo como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura.

El Desarrollo Organizacional

Una aproximación a este planteamiento puede hacerse a partir de las definiciones que recoge Ostoic (1993:278).

“Es una respuesta al cambio, una compleja estrategia educativa, cuya finalidad es cambiar las creencias, actitudes y valores y la estructura de las organizaciones, en tal forma que éstas puedan adaptarse mejor a las nuevas tecnologías, mercados y retos, así como al ritmo vertiginoso del cambio mismo”.

(Warren Benis)

“Es un esfuerzo planeado para toda la organización y dirigido desde arriba, para aumentar la eficacia y salud de la organización mediante interacciones planeadas en los procesos de la organización usando los conocimientos de la ciencia de comportamiento”.

(Beckhard)

A) Caracterización

El Desarrollo Organizacional Educativo (D.O.E.) es una de las estrategias de cambio planificado de carácter normativo, o sea, se apoya en valores democráticos humanistas, conduce a la participación y cohesión grupal, permitiendo el crecimiento personal y la utilización de las potencialidades del individuo dentro de la organización (Moscópulos, 1994:268).

El D.O.E., a la vez que estrategia, es un marco conceptual, ya que permite a las escuelas convertirse en sistemas de personas autorrenovadoras, autocríticas y receptivas al cambio, con capacidad de formular programas y planes innovadores e íntegros.

El D.O.E. concibe la escuela como un todo (estrategia holística), donde los grupos de personas actúan interdependientemente y en contacto entre unos y otros en la realización de sus tareas, que los va conduciendo a los objetivos de la gran tarea que es la organización.

El D.O.E. se fundamenta en premisas como:

a) Muchos de los problemas que enfrenta la escuela tienen su origen en la naturaleza del grupo y de la organización dentro de la cual se manifiestan.

b) La dinámica del grupo, y no las habilidades de los miembros en forma individual, constituye la mayor fuente de problemas y, a la vez, determina la calidad de las soluciones. Si se da una adecuada

coordinación a los procesos y procedimientos de grupo, más que dificultar el completo uso del potencial humano, permite la salida de la energía latente necesaria para la sensibilidad, la creatividad y crecimiento organizativo.

“El D.O.E. intenta facilitar esa fuente de energía ayudando a los integrantes de la unidad educativa a descubrir y aprender formas productivas de trabajar sin problemas, mejorando sus capacidades de organización, logrando formas de interacción a pesar de la frustración que pueda existir, confiando en su habilidad para comprenderse a sí mismo, evaluar las circunstancias, identificar sus metas y realizar las funciones en que se encuentran comprometidos”.

(Moscópulos, 1994:269)

Un aspecto importante del enfoque del D.O.E. para mejorar la eficacia organizacional es el esfuerzo reflexivo y consciente para ayudar a las personas a crecer y desarrollarse en el marco organizacional. Supone esto el dar por sentado que la eficacia y la eficiencia organizacionales pueden mejorarse si se satisfacen ciertas condiciones en el marco organizacional ya señaladas por Ostoic (1993:276-277):

- La mayoría de las personas necesitan y desean el crecimiento y la autorrealización. Se les debe dar oportunidad para que desarrollen todo su potencial en un trabajo atractivo que constituya para ellos un desafío.

- Una vez satisfechas las necesidades básicas, muchas personas no quieren ni buscan un ambiente tranquilo y seguro. Si se les da una oportunidad, se interesan más por el trabajo, el estímulo y la responsabilidad.

- Cuando se organiza el trabajo para que satisfaga las necesidades del individuo respecto a procesos de motivación, responsabilidad y crecimiento, la eficacia y la eficiencia organizacionales aumentan, en relación con todas sus metas.

- El aumento de la libertad de comunicación facilita el crecimiento personal.

- Cuando en la resolución de conflictos el acento pasa desde la “*emisión de órdenes*” o “*suavización*” a la confrontación abierta, se facilita el crecimiento personal y la consecución de los objetivos organizacionales.

- Las personas que trabajan en grupos se muestran más abiertas y sinceras unas con otras. El grupo aumenta la capacidad para enfrentarse con los problemas de un modo constructivo, en lugar de hacerlo de un modo desorganizado.

- La estructura y planificación organizacional de los puestos de trabajo puede modificarse para lograr que satisfaga con más eficacia las necesidades del individuo, del grupo y de la organización.

- Muchos “*choques de personalidad*” en las organizaciones son el resultado de los problemas de planificación organizacional.

Las características de esta propuesta pueden ser resumidas con Davis y Newstrom (1987) en las siguientes:

a) *Es de orientación sistémica.* El interés radica en el cómo se interrelacionan las partes de la organización, y no éstas en sí mismas. Lo que interesa es que el desarrollo sea una dinámica esencialmente integradora.

b) *Utiliza un agente de cambio.* En su aplicación y para su verdadera intervención en el proceso de cambio, utiliza un agente externo, que se interioriza de las características de la organización, de las problemáticas específicas, para luego, con un plan de trabajo, ir a la acción.

“Este consultor no impone soluciones, sino que pone a disposición del grupo sus conocimientos sobre interacción humana y procesos de cambio, ayudando a que el mismo grupo busque sus soluciones. El objetivo final será el transmitir estos conocimientos al grupo.

Si una escuela siente pertinentes los cambios, los integrantes que se proponen diseñar este cambio deben saber el cómo y por qué las escuelas trabajan en la forma como lo hacen. De allí que los consultores en D.O. deben tener la capacidad de descubrir la presencia o ausencia de subsistemas y su naturaleza, porque a través de ellos deberá promoverse el cambio”.

(Moscópulos, 1994:269):

c) *Emplea la estrategia de solución de problemas y el aprendizaje experiencial.* Los integrantes de la organización aprenden a aprender de sus experiencias y en ese aprendizaje logran las habilidades para encontrar solución a los problemas. La integración así conseguida se aplica a nuevos problemas.

d) *Recurre permanentemente a la retroalimentación*, ya que permite el aumento de la confianza y apoyo entre los miembros de la organización. La idea es el desarrollo de aptitudes interpersonales para llegar al cambio de actitud y al respeto, tolerancia y fe en sí mismo y en los demás.

e) *Es de orientación de contingencia*. El D.O. es flexible y pragmático. Adopta formas de acción de acuerdo a las necesidades que la realidad plantea.

f) *Fomenta la formación de equipos*. La formación de equipos se entiende como un proceso humano esencial en el cual están implicados sentimientos, actitudes y acciones. Es una estrategia que debe emerger por sí sola y entre los mismos integrantes de la organización.

g) *Sustenta una definida orientación ética*, ya que el D.O. se fundamenta en un manejo claro respecto de los valores en la vida laboral, fomentando la colaboración, la comunicación abierta, la confianza interpersonal, el poder compartido y la confrontación constructiva.

B) *Aplicación*

Aunque se puede considerar que el D.O. es un enfoque situacional o de contingencia y aun cuando se usen técnicas diferentes, casi siempre el proceso conlleva las etapas recogidas en la figura 49. Como puede apreciarse, hay un proceso de revisión constante que enlaza con las características de planeado, sistemático y concentrado en los cambios con que se ha caracterizado.

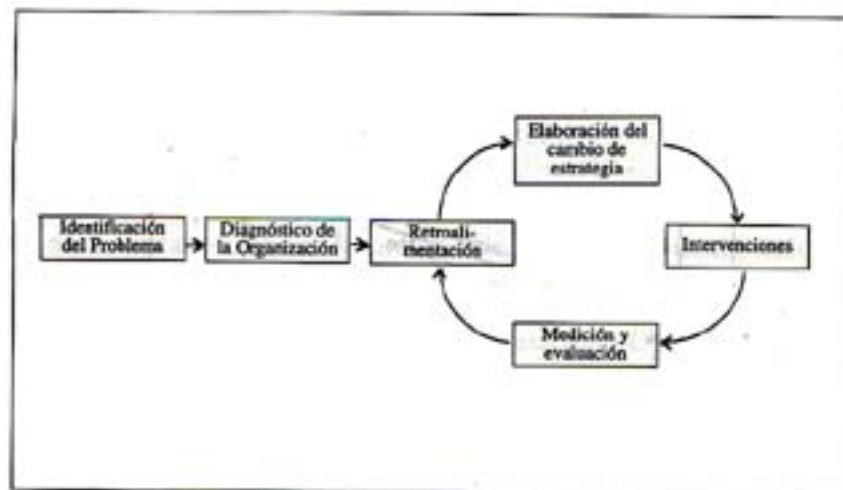


Figura 49: Modelo de proceso de desarrollo de la organización.

El desarrollo que hace María Moscópulos (1994) de esta orientación da mucha importancia al análisis de la distribución de las fuerzas reactivas y proactivas respecto al cambio existentes en la organización. Una situación de equilibrio puede alterarse aumentando el conjunto de fuerzas que impulsan el cambio, debilitando las fuerzas opositoras o reactivas y actuando simultáneamente sobre las dos clases de fuerzas.

La referencia que hace al “*Análisis del campo de fuerzas*” de Kurt Lewin permite identificar los cuatro pasos que permiten pasar de una situación existente a otra deseable.

1. Identificación de las fuerzas existentes, sean conductoras, proactivas, progresivas o impulsoras o reactivas, regresivas o de contención.
2. Descongelamiento de la situación existente.
3. Desplazamiento hacia el nuevo nivel.
4. Recongelamiento o restablecimiento del equilibrio en un punto deseable (nuevos estándares, otras normativas, nuevas políticas, etc.).

Una presentación de las fuerzas proactivas y reactivas lo hace Huse y Bowditch (1975) en el esquema presentado en la Figura 50.

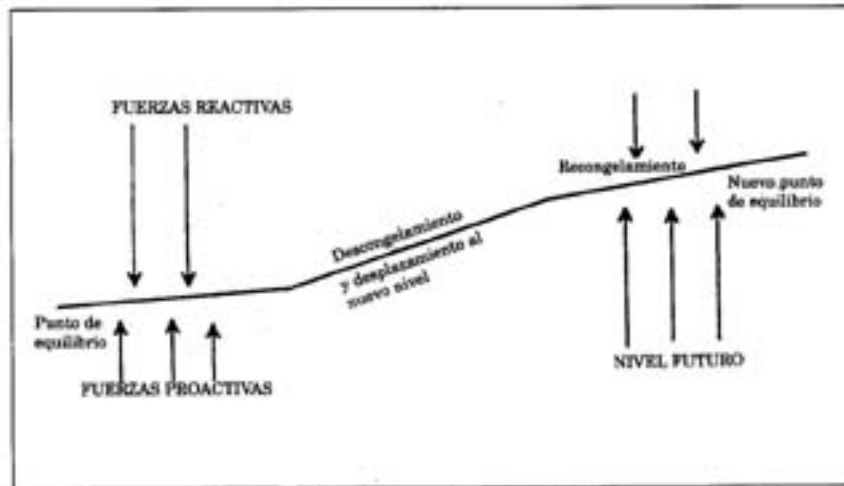


Figura 50: Análisis del campo de fuerzas.

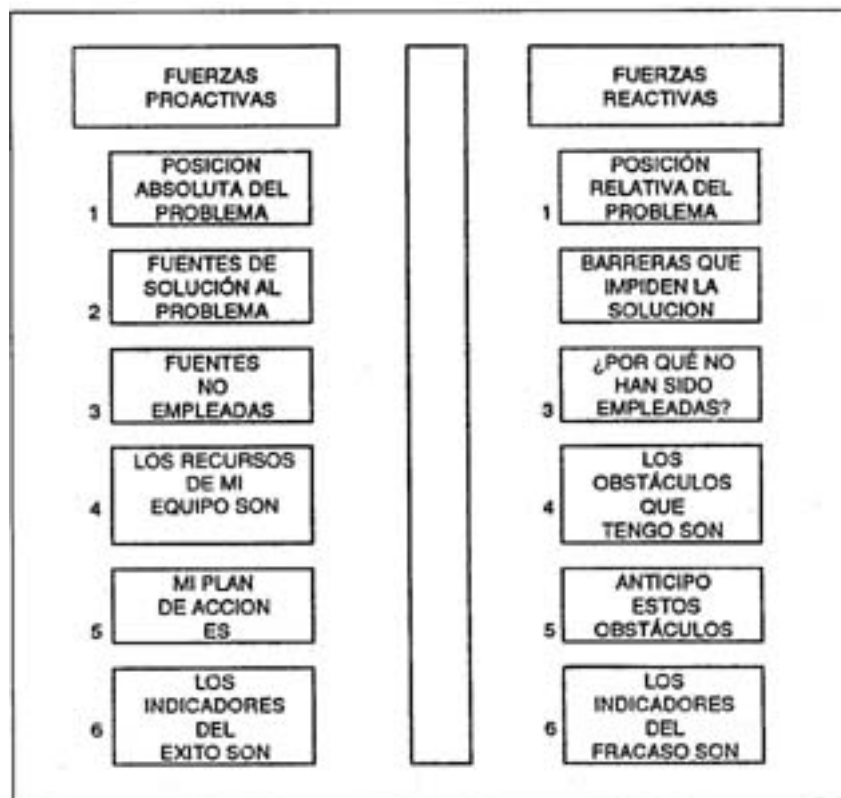


Figura 51: Las fuerzas del cambio (Retomado por Mateu, 1984:124, de Huse y Bowditch, 1975).

Las estrategias operativas a usar son variadas, si bien la autora señala como adecuadas el laboratorio de sensibilización, el funcionamiento de equipos, la mejora de las relaciones intergrupales y el enriquecimiento del puesto de trabajo.

El variado soporte que ha tenido el Desarrollo Organizacional en buena parte del ámbito de la sociología y psicología explica el uso de distintas metodologías, especialmente en la fase de diagnóstico e intervención. Muchas de las técnicas usadas aquí están relacionadas con los T-Groups, la investigación de exploración y retroalimentación, y las técnicas de sensibilización, así como la investigación-acción, la investigación-cooperativa, etc. También Santibáñez (1994) analiza modelos de desarrollo organizacional y presenta estrategias para su aplicación.

Las aportaciones del Desarrollo Organizativo se relacionan con un intento de focalizar la acción sobre las organizaciones y la introducción de técnicas de intervención como: comunicación, liderazgo, desarrollo de equipos o coordinación de grupos. Pese a su orientación tecnológica (incorpora actuaciones externas y usa técnicas muy determinadas), incorpora, en un contexto de sistemas educativos centralistas y uniformadores, una visión sobre la importancia de los contextos concretos y sobre la necesidad de definir propuestas concretas de intervención. El mayor aporte desde el ámbito de la innovación proviene de la mayor atención al desarrollo interno de las instituciones y a su crecimiento institucional a partir de los modelos de periferia-periferia.

La Revisión Basada en la Escuela

La Revisión Basada en la Escuela (RBE) o el Desarrollo Centrado en la Escuela implica la diagnosis sistemática sobre el funcionamiento global o de un subsistema completo de la misma dirigida a su mejora y desarrollo.

A. Caracterización

La RBE como estrategia de cambio se apoya en la teoría de la organización y en ciertos aportes de los estudios sobre innovación. Desde el punto de vista organizativo tiene antecedentes en el Desarrollo Organizacional (surge al amparo del modelo de Recursos Humanos) y en las teorías de innovación difundidas a partir de los “80”.

La posición de esta estrategia centrada en los propósitos de cambio y mejora del centro educativo son compartidos por otras estrategias, de las que cabe destacar la denominada Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE), y que aglutina un conjunto de prácticas educativas innovadoras que se han desarrollado en las últimas décadas. Definida por Skilbeck (1984) como la *planificación, diseño, puesta en práctica y evaluación por parte de la escuela de un programa de enseñanza dirigido a los alumnos y miembros de la institución*, implica el dotar a la escuela de un grado de autonomía que le permita tomar decisiones, dirigir sus asuntos y configurar estructuras que le posibiliten diseñar el currículum y configurar programas específicos de enseñanza-aprendizaje.

La concreción de la RBE como movimiento se identifica con el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (Internacional School Improvement Project- ISIP) desarrollado en catorce países a partir de 1982 por la OCDE/CERI. El carácter sistemático de los procesos dirigidos a la escuela o a un subsistema de ella, la intencionalidad y el control del proceso de mejora, la interrelación entre la responsabilidad de las personas de dentro y los apoyos y asesoramiento provenientes del exterior, serán los aspectos más destacables. Una descripción más específica la realiza Bollen (1987), que describe tres posibles enfoques para caracterizarla:

- Como una técnica, en la medida en que su desarrollo ha ido acompañado del desarrollo de instrumentalización diversa relacionada con el diagnóstico y análisis de datos.
- Como una fase inevitable de cualquier proceso de innovación y mejora. A este nivel, la naturaleza de la estrategia de mejora determina la naturaleza del proceso de RBE.
- Como una estrategia de mejora más que un instrumento o herramienta o una fase del proceso. A este nivel presenta como notas relevantes:
 - Su sistematicidad, no sólo la reflexión.
 - Su objetivo a corto plazo es obtener información válida acerca de la eficacia organizativa.
 - Permite dirigir la acción sobre un aspecto de la organización o currículum.
 - Es una actividad de grupo que envuelve a los participantes en un proceso de colegialidad.
 - Óptimamente, el proceso es “apropiado” por la escuela o subsistema.
 - El propósito es el progreso hacia la idea de escuela que resuelve problemas o de la escuela relativamente autónoma. (Cit. Coronel y otros, 1994: 227).

La RBE, como intento o estrategia de cambio, al tiempo que como una meta a alcanzar, queda caracterizada por Hopkins (1989) contó:

1. Tiene como foco de atención la escuela en su totalidad o un núcleo completo de la misma, ya sea el currículo, la organización, la gestión de recursos escolares, el profesorado o el aprendizaje del alumno.

2. La RBE es un proceso sistemático y reflexivo de los miembros de la institución escolar que buscan obtener información sobre las características de la misma y su funcionamiento, desarrollando con ello su capacidad de autonomía y resolución de problemas.
3. Es una estrategia centrada en la escuela pero desarrollada por el profesorado que es el que se responsabiliza cooperativamente de desarrollarla.
4. La RBE no pretende tan sólo revisar la situación real del centro, sino desarrollar su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza.
5. Es fundamental para una exitosa RBE, la existencia de un clima positivo en el centro hacia su autoanálisis.
6. Los propósitos y el contexto de la RBE determinarán la metodología y procedimientos concretos a seguir en su planteamiento y desarrollo.

(De la Torre 1994: 240)

En definitiva, se reconoce que sólo puede ser unidad de cambio aquel centro educativo que internamente se configura en función de esa perspectiva, lo que exige analizar, cultivar y desarrollar aquellos procesos organizativos que le permitan adaptarse a nuevas situaciones, enfrentarse a los problemas y desarrollarse internamente.

La **finalidad** última de esta estrategia sería el lograr una escuela relativamente autónoma o con capacidad para resolver sus problemas, lo que conlleva capacidades de diagnóstico, búsqueda de información y recursos, movilización de acciones colaborativas y control de las tres anteriores.

La aplicación de esta reflexión exige a la organización una toma de autoconciencia de sus problemas y de su capacidad para resolverlos. En definitiva,

“ (...) la capacidad de control supone que la escuela puede describir sus propias normas, valores, estructuras y procedimientos, puede examinar sus metas, planes de acción y cuestionar su relevancia, y puede, en definitiva, preguntarse no sólo si se lograron las metas, sino también si ese logro ha sido valioso”.

(González, 1988:32)

No hay que olvidar en este proceso la implicación que tienen las **condiciones** externas y, más específicamente, las que afectan a la autonomía académica, administrativa y económica. Asimismo, deberán considerarse las internas, que hacen referencia a la existencia de un liderazgo democrático, clima innovador, cierta tradición de autocrítica constructiva, apertura comunicativa y capacidad del grupo para el análisis y la resolución de problemas.

B. *Aplicación*

Respecto a su aplicación, no podemos hablar de estrategias genéricas y universales, ni bien definidas ni establecidas a priori, pues su localización en escuelas concretas, con historia, cultura y propuestas de cambio diferentes, y a veces situadas en coordinadas políticas y sociales distintas, ha hecho que su desarrollo y articulación varíe de unos lugares a otros.

Cabe, en todo caso, hablar de una estrategia comprensiva, intencional y flexible a los rasgos de cada escuela, lo que no supone pensar en un proceso desestructurado. De hecho, hay una cierta sistematicidad que permite hablar de 4 fases o etapas.

a) La *iniciación*, centrada en las condiciones de actuación, supone el desarrollo de actividades tendentes a clarificar las formas, contenidos e implicados en la revisión. Resulta clave en la medida en que se consiguen procesos de clarificación e implicación personal y se delimitan condiciones infraestructurales para llevarla a cabo.

b) La fase de *revisión*, dirigida al autochequeo del centro educativo o de una parte de él. Incluye un *análisis general*, que abarca la delimitación de instrumentos y permite la discusión y la reflexión conjunta dirigida a revisar o chequear los aspectos considerados problemáticos por los miembros de la institución. También a un *análisis específico*, localizado en algún aspecto del currículum, cultura u otro aspecto particular.

c) La etapa de *acción* clarifica, a partir de la información existente, los aspectos a mejorar, las estrategias a usar, la formación del profesorado necesaria y el conjunto de cambios a realizar con la delimitación de los apoyos necesarios y del control parejo que se ha de establecer.

d) La etapa de *reflexión y evaluación* implica el compromiso con la revisión (incluyendo fechas), el análisis de lo realizado y los cambios de orientación, a la vez que una reflexión valorativa acerca de lo que

ha ido ocurriendo en las diferentes fases. Esta fase conduce a reiniciar el proceso, si hay errores detectados, o a enfocarlo a otros temas nuevos, iniciando el ciclo de nuevo.

Además de estas fases, cabe considerar el papel que en ellas desempeñan los diferentes protagonistas de la organización, sean directivos, profesores y otros agentes. También, la toma de conciencia de aspectos como la comunicación, la participación o la resolución de conflictos u otros aspectos como la modalidad de control o de formación que se establecen.

La consideración de estas perspectivas ha posibilitado el desarrollo de métodos específicos, del que cabe destacar el propuesto por

Hopkins (1989) como GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School), que describe las diferentes etapas o pasos que configuran el circuito que permite la mejora

Por último, cabe destacar las **aportaciones** de esta perspectiva de trabajo en las organizaciones. Algunas implicaciones son señaladas por S. de la Torre (1994: 241) cuando apunta:

- Alcanzar la meta de la escuela autónoma, resolutora de problemas, representa un cambio radicalmente distinto del que hoy conocemos, ya que incorpora valores como democracia, autonomía individual y cooperación.

- La idea de la escuela como institución autónoma, resolutora de problemas, es una meta ideal, a la que se tiende pero difícilmente se llegará.

- El foco de atención de la RBE está en el proceso más que en el producto.

- Las metas parciales de la escuela que resuelve problemas no pueden lograrse solamente por la revisión, sino que ha de ir seguida de un proceso de cambio e innovación.

- La RBE puede asumir valores diferentes en escuelas o Departamentos diferentes, ya que es el contexto el punto de partida de cualquier revisión.

Las aportaciones de la RBE a la potenciación de una escuela “reflexiva” y “autónoma” superan, en definitiva, los aspectos procedimentales y conectan con una nueva visión de la organización institucional, e incluso de la evaluación, innovación e investigación. Requiere un trabajo con y para la escuela, que supera enfoques anteriores centrados en el trabajo sobre la escuela, favoreciendo el compromiso de todos sus componentes con la innovación y el cambio.

Aun pareciéndonos la filosofía algo asumible y defendible, su realización práctica resulta compleja cuando nos enfrentamos a una práctica donde es casi inexistente el sentido institucional y la cultura colaborativa. Los marcos de autonomía que se están desarrollando en nuestras escuelas y su compromiso con el desarrollo curricular marcan parte de las condiciones externas deseables. No obstante, cabrá ampliar la autonomía curricular a aspectos organizativos y administrativos, de tal manera que se pueda impulsar desde los propios centros educativos las condiciones internas deseables y ya mencionadas

CUADRO 41

Matriz del proceso de RBE
(D. Hopkins, 1989:118)

<i>Fases y actividades</i>	Roles				
	<i>Objeto de la revisión</i>	<i>Hacer revisión</i>	<i>Gestionar</i>	<i>Apoyar</i>	<i>Controlar/influir</i>
CONDICIONES PREVIAS					
I. Fase Preparación					
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación. • Negociación sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Control. - Formación. Decisión de proseguir. Entrenamiento para la RBE. 					
II. Revisión Inicial					
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la revisión. • Decisión sobre instrumentos. • Recogida y análisis de datos. • Informe y discusión de resultados. • Decisión de proseguir o no. 					

III. Revisión específica <ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades. • Planificar la RBE. • Movilización recursos/expertos. • Formar para proceso de revisión • Recogida de información. • Validar conclusiones. • “Feedback” y evaluación. • Descisión de proseguir. 					
IV. Desarrollo/implementación <ul style="list-style-type: none"> • Establecer plan de acción. • Planificar para implementar. • Implementar plan específico. - Organización escolar. - Materiales. - Estilo de enseñanza. - Utilización del conocimiento... - Aceptación del cambio. • Seguimiento y evaluación. 					
V. Institucionalización <ul style="list-style-type: none"> • Controlar acciones realizadas. • Utilizar RBE en otras áreas. • Desarrollo de problemas como norma de escuela. 					

En este proceso de cambio, la RBE aporta la posibilidad de circunscribirse al propio marco escolar sin necesidad de ayudas externas, a la vez que su aplicación posibilita el desarrollo profesional a través de los procesos de diálogo, reflexión compartida, colaboración y aceptación de la crítica que comporta.

La Reunión Departamental

La reunión departamental es, utilizando la definición de McDonal y Roe (cit. De la Torre, 1994:296), “una sistemática indagación de la estructura y funciones de un departamento académico con el propósito de evaluarlo y mejorar su situación”.

a) Caracterización

Las reuniones departamentales son un caso particular de la Revisión Basada en la Escuela que se aplica al ámbito universitario, donde la docencia e investigación aparecen como aspectos claves y vinculados a la organización y funcionamiento de departamentos.

Esta propuesta viene a llenar el vacío existente en relación a la innovación docente y formación sistemática del profesorado universitario. Su contenido se dirige a fomentar la reflexión y análisis de la práctica, y toma referentes de la Revisión Basada en la Escuela, el Desarrollo Organizacional y la evaluación orientada al perfeccionamiento (De la Torre, 1994: 295).

Las características que Hopkins (1989:117) atribuye a los Departamentos³ en el proceso de revisión serían:

1. Hay un proceso de revisión sistemática sobre las actividades y resultados de la enseñanza.
2. La revisión comporta un proyecto o plan de actuación.
3. Su objetivo a corto plazo es obtener una información válida acerca de las condiciones, funciones, intenciones y resultados de esta unidad organizativa.
4. El compromiso es llevar a la práctica las decisiones adoptadas.
5. El proceso tiene su origen en el marco del Departamento y supone una acción colaborativa apoyada en un clima de seguridad y confianza.

La R.D. se apoya de manera importante en la evaluación, priorizando la evaluación orientada al perfeccionamiento (Rodríguez, 1991). Busca así un cierto sentido de utilidad a la evaluación, a la vez que considera la importancia del cambio de actitud que debe acompañar a su aplicación.

³ Salvando las diferencias conceptuales y aplicativas entre la realidad inglesa o americana y la española.

A la utilidad del impacto de la evaluación da una gran importancia De la Torre (1994:298-299), apoyándose en autores como Patton (1978) y Alkin y Daillak (1990). Cuando se refiere a la evaluación orientada al perfeccionamiento, considera el impacto cognitivo, estratégico y relacional; si consideramos su orientación innovadora, debería enlazarse el carácter innovador del proyecto con el cambio conceptual, estratégico u operativo que genera en su entorno o área científica.

Las finalidades a que se puede orientar la mejora son descritas por De la Torre de la siguiente forma.

“La R.D. puede orientarse a objetivos concretos como: a) mejora departamental en algunos de los aspectos culturales y organizativos: valores y enfoques científicos, las relaciones entre los miembros, los roles, la especialización, solución de problemas que se vienen planteando, mejora o proyección de la imagen del Departamento, etc. b) Elaborar o mejorar el Proyecto de Departamento, definiendo las principales líneas de actuación, los puntos compartidos por todos los profesores. c) Definir determinadas líneas de investigación, abordarlas mediante proyectos que confluyan a su desarrollo desde diferentes ángulos o subáreas, construir equipos de investigación. d) Mejorar la responsabilidad docente, planteando nuevas metodologías, creación de material, interacción entre profesores y alumnos, llevando a cabo una evaluación sistemáticas de los elementos curriculares, etc. e) Elaborar un plan de formación para los profesores nuevos del Departamento y la actualización didáctica de los experimentados”.

(De la Torre, 1994:301-302)

b) *Aplicación*

La orientación general de la propuesta queda suficientemente explícita anteriormente. No obstante, la práctica suele reproducir distintas formas de acción no sólo por el proceso seguido sino también por el modo de organizar y gestionar los recursos. Pasar encuestas a alumnos, dedicar una sesión del Departamento a analizar programas, etc. son acciones loables pero insuficientes por sí mismas para hablar de cambio. Se precisa la existencia de un Proyecto de Departamento, la diversificación de roles, la existencia de un clima favorable a la revisión y colaboración, etc., si queremos que las acciones sean algo más que opciones individuales o sumativas.

En esta línea, De la Torre (1994:302) realiza una adaptación del proceso de revisión propuesto por Bolam (1990) en relación a la Revisión Basada en la Escuela (Figura 52). Este último autor refleja a su vez el GRIDS (“Guidelines for Review and Internal Development in School”) de la Universidad de Bristol.

Un ejemplo concreto que se referencia como propuesta de actuación es el Plan de Evaluación presentado por S. Rodríguez (1991) en la Universidad de Barcelona. Las características que lo acompañan hacen referencia a:

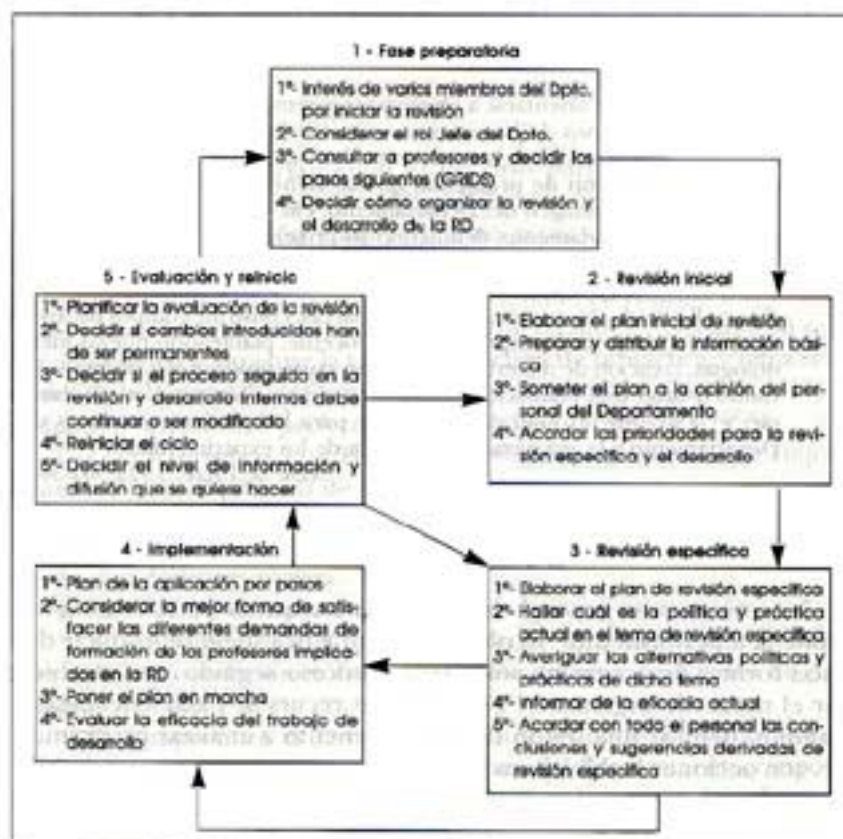


Figura 52: Fases del proceso de revisión departamental (adaptación de la RBE y revisión interna propuesta por R. Bolam, 1990).

- a) Relacionar formación, evaluación e innovación.
- b) Se dirige a todos los órganos de la universidad, incluyendo al profesorado.
- c) La evaluación de la docencia por parte del profesor se realiza mediante una encuesta de opinión y un autoinforme sobre el desarrollo de la docencia que incluye: responsabilidad docente durante el curso, resultados académicos de los alumnos, incidencias destacables, condicionantes de su metodología didáctica y evaluación, valoración de su tarea docente, niveles de coordinación a nivel de departamento, aspectos innovadores introducidos en el currículum, valoración de la opinión de los alumnos y servicios de gestión desempeñados.
- d) La evaluación de la enseñanza por departamentos se realizará mediante un autoinforme firmado por el Director de Departamento y un Plan de evaluación e innovación departamental en el que se cuenta con ayuda externa.
- e) Se contemplan, además, programas de formación e innovación mediante convocatoria anual de proyectos, ayuda y formación a profesores noveles, ayuda técnica para la elaboración de proyectos docentes de titularidad, servicio de documentación sobre enseñanza superior, formación permanente mediante seminarios y licencias cortas.
- f) Acompañarse de un Gabinete de Evaluación e Innovación universitaria.

El Desarrollo Colaborativo

La colaboración es un concepto que está presente en muchos de los movimientos de renovación relacionados con las escuelas y tiene un claro antecedente en el Desarrollo Organizativo, del que constituye su tercera fase (De la Torre, 1994:233).

A. Caracterización

Su desarrollo adquiere importancia en los centros educativos cuando paralelamente a la autonomía institucional se habla de un proceso colaborativo. La importancia dada a este lleva incluso a justificar para Escudero el que se hable de un enfoque paradigmático.

“En un par de trabajos recientes, yo mismo he intentado esbozar en qué medida el paradigma colaborativo está intentando suponer un marco teórico y práctico que integre perspectivas aisladas que vienen apareciendo al amparo de ciertos ámbitos de pensamiento educativo como la teoría de la escuela, la teoría del currículum y el cambio, la teoría sobre el profesorado y su perfeccionamiento profesional”.

(1990:199)

El desafío más radical de la propuesta de Desarrollo Colaborativo (D.C.), según el autor mencionado, estriba en adoptar una ideología y unas prácticas congruentes con dicha ideología, de tal modo que el proceso de autorrenovación y control resida en la escuela. Significa todo ello que la escuela no sólo es un lugar de cambio y de formación del profesorado sino generadora de su propia cultura. La colaboración en este contexto resulta ser una forma de pensar que invade sus raíces en la teoría crítica y que enlaza con algunos de los planteamientos de la “*organización que aprende*”

Siguiendo a Escudero (1990), pueden caracterizarse algunos de los supuestos sobre los que se basa este planteamiento:

- a) La escuela no es algo cerrado sino que apuesta por su desarrollo, autorrevisión y mejora.
- b) La colaboración es un proceso y un marco en el que las relaciones entre la escuela y el entorno quedan sometidas a procesos de análisis y revisión crítica.
- c) La escuela como organización cultural que se constituye en un entorno preferente para la educación del alumno y la formación permanente del profesorado, al tiempo que en un lugar idóneo para realizar los cambios educativos.
- d) El trabajo colaborativo exige aprender procedimientos y técnicas de trabajo que contribuyan a hacer metódico y disciplinado el trabajo.
- e) El desarrollo escolar no se agota con mejoras parciales sino que busca el desarrollo de la propia capacidad organizativa y pedagógica hasta llegar a institucionalizar procesos de cambio y de mejora.

Se aspira, así, a un modelo de escuela capaz de revisar y problematizar sobre su propia realidad organizativa, y con facilidad para aprender los propios problemas y errores a partir de un proceso de revisión. Los efectos de mejora son, en este sentido, sobre la propia institución pero también afectan a cada una de las personas y al sistema educativo. No sólo se mejora la escuela sino que también se mejoran los profesionales a través del proceso de autorrevisión y autorrenovación que puede llevar, incluso, a hacerles tomar conciencia de su papel profesional y social y contribuir, en consecuencia, a transformar y mejorar la educación.

B. *Aplicación*

Aunque el desarrollo de esta estrategia es contextualizado y depende de cada realidad educativa, Escudero (1990) identifica diez pasos que pueden verse en el esquema de síntesis presentado en la Figura 53. Como puede observarse en él, la mayor importancia la adquieren los primeros pasos centrados más en el proceso previo a la intervención concreta (implementación) que en ésta y en la evaluación.

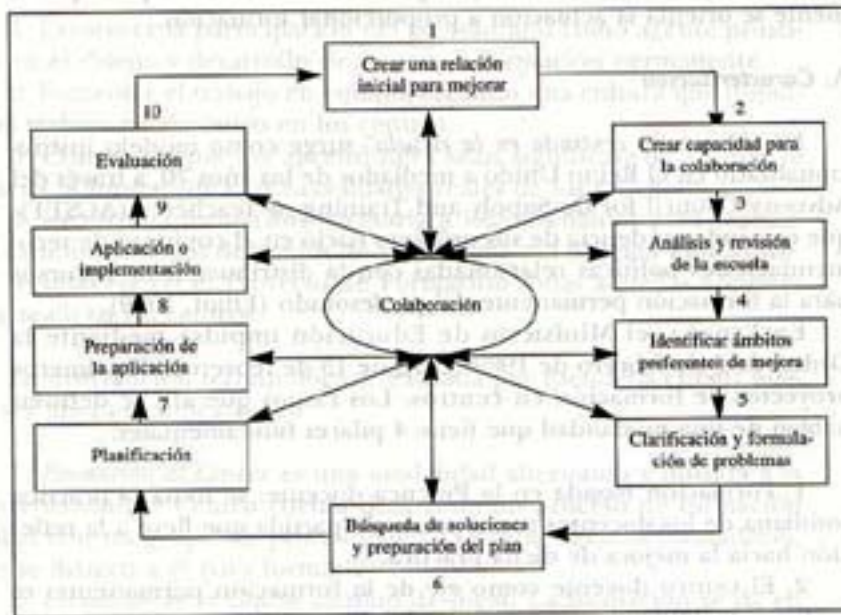


Figura 53: Secuencia del Desarrollo Colaborativo (Tomado de De la Torre, 1994:237).

Como resulta evidente, la estrategia tiene incidencia en el currículo, en su planificación y evaluación pero también en los recursos del centro, la investigación o la formación del profesorado y todo ello considerado de una manera interrelacionada. Exige, por otra parte, una alta implicación de los equipos directivos, el compromiso del profesorado y la adecuación de espacios y tiempos que facilita esta tarea. El papel del asesor también resulta imprescindible en la combinación de medios internos y externos que faciliten los apoyos que la escuela necesita.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1993): "Cómo será la escuela del siglo XXI". En FILMUS, D. (Coord.): *Para qué sirve la escuela*. Tesis, Buenos Aires, págs. 147~164.
- AGUERRONDO, I. (1994): *¿Para qué sirve la escuela?* Tesis, Buenos Aires.
- ÁGUILA, J. C. (1973): *Educación, sociedad y cambio social*, Kapelusz, Buenos Aires.
- ÁLBERTI A. y otros (1970): *El autoritarismo en la escuela*. Fontanella, Barcelona.
- ÁLCÁNTARA, PEDRO, D. (1879): *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. Tomo X, Madrid.
- ALONSO, V. y BLANCO, A. (1990): *Dirigir con calidad total*. ESIC, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1984): *Organización y renovación escolar*. Popular, Madrid.
- ALVAREZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989): "La comunicación en las instituciones escolares". En MARTÍN, Q. (Coord): *Organizaciones educativas*. UNED, Madrid.
- ALLISON, D. J. (1983): "Toward and Impoved Understanding of the Organizational Nature of Schools". En *Educational Administration Quartely*. V. 19 (4), págs. 7-34.
- ANDERSON, C. S. (1982): "The search for school climate: a review of the research. En *Review of Educational Research*. 3 (52) págs. 368-420.
- ANGULO, F. (1993): "Ámbitos de la gestión y calidad docente". *Seminario sobre Dirección de centros educativos*. Consejo Escolar de Estado, marzo-abril (Documento policopiado).
- ANTÚNEZ, S. (1991): "El estado de la cuestión" y "La formación inicial y permanente". En *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 189.
- ANTÚNEZ, S. (1992): *Proyecto docente de organización escolar*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. ICE-Horsori, Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1993): "La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coord), págs. 483 a503.
- ANTÚNEZ, S. (1994): "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación". En *Revista de Educación*, n.º 304, mayo-agosto, págs. 81-112.
- APPLE, M. (1982): *Education and Power*. Routledge y Kegan, Londres.
- ARGYRIS, C. (1960): *Understanding Organizational Behavior*. Tavistock, Londres.
- ARGYRIS, C. y SCHON, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison Wesley, Massachusetts.
- ARMAS, M. (1994): "Equipos directivos escolares: perfil, liderazgo, satisfacción y estrés en el marco de la reforma". En *Actas del III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela.
- ARRIBAS, C. (1977): *Estructura pedagógico-administrativa de la E.G.B.* Interduc-Schoedel, Madrid.
- AYERBE, P. (1993): "Escuela pública vasca". En *Organización y gestión educativa*, n.º 1, págs. 3-7.
- BAG, R. (1984): "La autogestión pedagógica, base de la nueva educación". En *Pedagogía*, N.º 1. Universidad Pedagógica Nacional, México D. F., mayo-agosto, págs. 15-24.
- BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T. E. (1983): "The Basics of Change in Educational. En BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T. E. (Eds.): *The Dynamics of Organizational Change in Education*. McCutcheon Pub. Co., Berkeley, págs. 1-14.
- BALDRIDGE, J. V. (1983): "Organizational Characteristics of Colleges and Universities". En BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T. E. (Eds.): *The Dynamics of Organizational Change in Education*. McMillan Publishing Co., Berkeley, págs. 38-59.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/ME4C.
- BALL, S. J. (1989): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En *Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona.
- BARAJAS, E. L. (1994): "Calidad de vida, autonomía y proyecto de centro". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 161-180.
- BARROSO, J. M., RUIZ, R. y SÁNCHEZ, M. C. (1991): "Algunos aspectos de la evaluación de centros". En GID: *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Repiso, Sevilla.
- BATES, R. (1987): "Corporate culture, shoolding, and educational administration". En *Educational Administration Querterly*, 4 (23), págs. 79-115.

- BATES, R.** (1989): "Administración de la educación: Hacia un proceder crítico". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Dtores): *Enciclopedia internacional de la educación*, MEC-Vicens-Vives, Barcelona.
- BATES, R.** (1992): *Liderazgo y cultura escolar*. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- BATES, R.** y otros. (1989): *Práctica crítica de la administración educativa*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- BATES, R. J.** (1985): "Administration of Education: Towards a Critical Practice". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press. Oxford, Vol. 1, págs. 63-73.
- BATES, R. J.** (1986): "Toward a critical practice of educational administration". En SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (Eds.): *Leadership and organizational culture*. Univ. Press. Illinois.
- BEARE, H., CALDWELL, B. J.** y **MILLIKAN, R. H.** (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. La Muralla, Madrid.
- BELTRÁN, P.** (1991): *Política y reformas curriculares*. Servicio de Publicaciones, U. de Valencia.
- BELL, D.** (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza, Madrid.
- BENEDITO, V.** (1987): *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova, Barcelona.
- BERG, G.** y **WALLIN, E.** (1982): "Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization". En *Scandinavian Journal of Educational Research*. n.º 26, págs. 161-181.
- BERRY, T. N.** (1992): *Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total*. McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá.
- BERTALANFFY, L. V.** (1976): *Teoría General de Sistemas*. F.C.E., México.
- BERTOLINI, P.** (1990) (Coord.): *Autonomía e dipendenza nel processo formativo*. Nuova Italia, Florencia.
- BESSEYRE DEL HORTS, Ch.** (1989): *Gestión de los recursos humanos*. Deusto, Bilbao.
- BEST, F.** y otros (1984): *Naissance d'une autre école*. La découverte. Paris.
- BLAU, P. M.** y **SCOTT, W. R.** (1960): *Formal Organizations: A comparative Study*. Chandler Publishing Co., San Francisco.
- BOLAN, R.** (1990): "The management and development of staff". En SARAN, R. y TRAFFORD, V. (Eds.). *Research in educational management and policy*. The falmer press, Londres, págs. 36 y sgtes.
- BOLÍVAR, A.** (1993): "Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo". En GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 41-48.
- BOLMAN, L.** y **DEAL, T. E.** (1982, 84): *Modern Approaches to understanding and managing organizations*. Jossey Bass, San Francisco.
- BOLMAN, L.** y **DEAL, T. E.** (1982): *Modern Approaches to Understanding and managin organizations*, Jossey-Bass Pub. California.
- BONSTINGL, J. J.** (1992): "The Quality Revolution in Education". En *Educational Leadership*, Noviembre, págs. 4-9.
- BORGHI, L.** (1992): *Educare alla libertà*. Nuova Italia, Roma.
- BORRELL, N.** (1988): *Introducción a la Organización Escolar*. PPU. Barcelona (Documento policopiado).
- BORRELL, N.** (1992): "Formación de directores para el cambio institucional". En GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 119-140.
- BRANDT, R.** (1982): "The new Catachrisism for effective schools". En *Educational leadership*, Diciembre.
- BRAVO, H.** (1992): *Administración educacional. Segunda parte*. CPEIP, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- BRECHC, E. F.** (1959): *The Principles and Practice of Management*. Logmans, Londres.
- BROOKOVER, W. B.** y **ERICKSON, E. L.** (1975): *Sociology of education*. The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- BRUNNER, J. J.** (Coord.) (1994): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Comité técnico asesor del diálogo Nacional sobre la modernización de la Educación chilena, Santiago de Chile.
- BRUNNER, J. J.** (1992): "El nuevo pluralismo educacional en América Latina". En *Perspectivas*, n.º 82, París.
- BUNGE, M.** (1981): *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX. Buenos Aires.
- BURRELL, G.** y **MORGAN, G.** (1980): *Sociological paradigms and organizational analysis*. Heinemann, Londres.

- BUSCH, T. (1986): *Theories of educational Management*. Harper and Row, Londres.
- CALDWELL, B. J. y SPINKS, J. M. (1988): *The self-managing school*. Falmer Press, Lewes, Sussex.
- CALVO DE MORA, J. (1993): “¿De qué escuela estamos hablando?” En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coord.): *Organización escolar. Nuevas perspectivas*. PPU, Barcelona, págs. 359-378.
- CALVO, J. (1993): *Localización del liderazgo en las escuelas*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Documento policopiado).
- CAMBELL, R. y NEWELL, L. (1989): “Historia de la Administración educativa”. En HUSEN Y POSTLETHWAITE (Coord.), Vol. 9.
- CAO, R., GAIRÍN, J. y GRADAILLA, A. (1993): “Autonomía de centros y reforma educativa”. En *V Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la educación*. El Puig, Valencia (Documento policopiado).
- CARDA, R. M. (1992): *Proyecto docente de Organización Escolar*. Documento inédito. Universidad de Alicante.
- CARNOI, M. (1977): *La Educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARRILHO, C. H. (1994): “A Qualidade como Processo”. En *Revista de Educação*, n.º 92, julio-septiembre, págs. 41-60.
- CASTILLEJO, J. L. (1976): *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Anaya, Salamanca.
- CASTILLO, G. (1994): *Innovación educativa y programa de curso*. CPEIP, Ministerio de Educación, Chile.
- CASTRESANA, J. I. y BLANCO, A. (1990): *El directivo impulsor de la innovación*. Marcombo, Barcelona.
- CASTRO, L. (1994): “Contra-Educando com Qualidade Total”. En *Revista de Educação*, n.º 92 julio-septiembre, págs 89-112.
- CHALMERS, A. F. (1984): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Siglo XXI, Madrid 3.ª ed.
- CHIAVENATO, I. (1989, 92): *Introducción a la teoría general de la Administración*. McGraw Hill, México.
- CHOEMAKER, J. y FRASER, H. W. (1981): “What principals can do: some implications from studies of effective schooling”. En *Phi Delta Kappan*, Noviembre.
- CISCAR, C. y URÍA, M. E. (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Narcea, Madrid.
- CLARK, B. R. (1983): “The contradictions of change in academic systems”. En *Higher Education*.
- CLARK, J. (1989): “Opiniones contrapuestas. Toma de decisiones y acción educativa”. En BATES, R. y otros: *op. cit.*
- CLUB DE ROMA (1982): *Aprender. Horizontes sin límites*. Santillana, Madrid.
- COOD, J. (1989a): “El administrador como educador”. En BATES, R. y otros: *op. cit.*
- COHEN, M. (1972): “A garbage can model of organizational change”. En *Administrative Sciencia Quarterly*, 17.
- COHEN, M. D. y MARCH, J. G. (1974): *Leadership and Ambiguity*. The American College President. McGraw-Hill, Nueva York.
- COLOM, A. (1979): *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Oikos-Tau, Barcelona.
- COLOM, A. (1984): “Hacia nuevos paradigmas educativos: La pedagogía de la postmodernidad”. En *Studia Paedagogica*, n.º 14, julio-diciembre, Salamana, págs. 17-38.
- COLOM, A. (1992): “Estrategias metodológicas en educación no formal”. En SARRAMONA, J. (ed.): *La educación no formal*, CEAC, Barcelona, págs 51-74.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- COLLEGE DE FRANCE (1985): *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. París.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (1994): *La política europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad europea*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco, Bilbao.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal, Madrid.
- COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación*. Santillana, Madrid.
- COOMBS, P. H. (1989): “Educación formal y no formal: estrategias para el futuro”. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (Coord.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vicens-Vives, MEC, Barcelona, págs. 1818-1821.
- CORONEL, J. M. (1993a): “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 93-100.

- CORONEL, J. M. (1993b): "Liderazgo educativo y desarrollo escolar. Análisis de una experiencia". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 431-438.
- CORONEL, J. M. y OTROS. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso, Sevilla.
- CORRADINI, L. (1980): *La difficile convincenta. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. La Scuola, Brescia.
- CREMA, F. E. y POLLINI, G. (1989): *Scuola autonomia. Mutamento sociale*. Armando Editore, Roma.
- CUBAN, L. (1983): "Effective schools: a friendly but cautionary note". En *Phi Delta Kappan*, junio.
- CULBERSTON, J. (1983): "Theory in Educational Administration: Echoes from critical Thinkers". En *Educational Research*. AERA, n.º 12 (10), págs. 15-22.
- D'AMICO, J. (1982): "Each effective school may be one of a kind y assign effective school studies to create effective schools". En *Educational Leadership*, Diciembre,
- DALE, E. (1982): *Organización*. Editora Técnica, México, 8.ª edic.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983, 90): *Can Schools Learn?*. NFER-Nelson, Londres.
- DALIN, P. (1978): *The IMTEC Institutional Development Program*. (Documento policopiado).
- DALLE FRATTE, G. y otros. (1991): *Autonomia rivorosa della scuola*. Franco Angeli, Milan.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla, Madrid.
- DE LA TORRE, S. y otros. (1994): "Mapa de les innovacions educatives a Catalunya". En *Actes de les Jornades d'innovació educativa a Catalunya*, Barcelona, págs.11-23.
- DE MIGUEL, M. (1994): "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 265-284.
- DEAL, T. E. y KENNEDY, A. (1982): *Culturas corporativas*. Fondo Educativo Interamericano. México.
- DEBESSE - MIALARET (1971): *Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau, Vilassar de Mar (Barcelona).
- DEETZ, S. A. y KERSTEN, A. (1980): "Critical Models of Interpretative Research". En PUTNAM, L. L. y PACANOWSKY, M. E. (Eds.): *Communications and Organizations. An Interpretative approach*. Sage Publications. Beverly Hills, págs 147-172.
- DELGADO, L. (1994): *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones pedagógicas, Madrid.
- DELORME, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación*. Narcea, Madrid.
- DEMING, W. E. (1992): "The Total Quality Classroom". En *Educational Leadership*, noviembre, págs. 66-70.
- DÍAZ, E. y HELER, M. (1981, 85): *El conocimiento científico*. EUDEBA, Buenos Aires, 2.ª ed.
- DIENZEIDE, H. (1983): "Organización Escolar". En *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid.
- DOMÍNGUEZ, C. (1994): "Aportación del profesor de Ciencias Sociales a la calidad de vida del centro educativo". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 181-190.
- DOUGLAS (1968): *Organización Escolar Moderna*. Magisterio Español, Madrid.
- DRUCKER, P. F. (1993): *La sociedad postcapitalista*, Apóstrofe, Barcelona.
- DUKE, D. L. (1987): *School Leadership and instructional improvement*. Random House. Nueva York.
- ECKER, G. (1985): "Theories of Educational Organization: Modern", En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, Oxford, págs. 5256-5259.
- ECKER, G. (1992): "Teoría moderna de la organización educativa". En HUSEN y POSTLETHWAITE (Coord.), Vol. 9.
- EDMONS, R. R. (1979): "Effective schools for the urban poor". En *Educational Leadership*, Octubre.
- EMMETT, D. (1967): *Rules, roles and Relations*. Macmillan, Londres.
- ENCICLOPEDIA CATALANA (1990): *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona.
- ENGLAND, G. (1989): "Tres formas de entender la administración educativa". En BATES, R. *Práctica crítica de la administración educativa*. Servicio de publicaciones, Universidad de Valencia.
- ENGLISH, F. W. (1980): *The dynamics of school. Community Relationship*.
- ESCOLANO, A. (1986): "¿Para qué futuro educamos?" En *Studia Paedagogica*, Salamanca, enero-diciembre, págs. 3-14.
- ESCOLANO, A. (1984): "¿Qué educación y qué profesor en la España de los ochenta: para qué futuro educamos?". En *Studia Paedagogica*, Salamanca n. 14, julio-diciembre, págs. 79-96.

- ESCOLANO, A.** (1986): "La formación de especialistas en Administración educativa: Perspectivas históricas y actuales". En *Studia Paedagogica*, N.ºs 15-16, Salamanca, enero-diciembre.
- ESCUADERO, J. M.** (1984): "La Renovación Pedagógica: Algunas perspectivas Teóricas y Prácticas". En ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.^a T. *Algunos Modelos Teóricos y el Papel del Profesor*. Escuela española, Madrid.
- ESCUADERO, J. M.** (1984): *Orientaciones actuales en el curriculum*. Documento policopiado personal, U. Murcia.
- ESCUADERO, J. M.** (1986): "Innovación e investigación Educativa". En *Revista de Innovación e Investigación Educativa* n.º 1, págs. 5-44.
- ESCUADERO, J. M.** (1988): "La innovación y la organización escolar". En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Nareca, Madrid.
- ESCUADERO, J. M.** (1989): "El Centro educativo como unidad de cambio". En *Jornadas sobre Innovación y Reforma*. Vitoria (Documento policopiado).
- ESCUADERO, J. M.** (1989): "La escuela como organización y el cambio educativo". En MARTIN, Q. (Coord.): *Organizaciones educativas*. UNED, Madrid, págs. 313-348.
- ESCUADERO, J. M.** (1990): "El Centro como unidad de cambio. La perspectiva de colaboración". En *Actas del primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Barcelona, págs. 189-222.
- ESCUADERO, J. M.** (1990): "Formación centrada en la escuela". En *El Centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Grupo G.I.D., Universidad de Sevilla, págs. 7-36.
- ESCUADERO, J. M.** (1991): "Introducción". En ESCUDERO, J. M. y YÁÑEZ, J. (1991) (Coord.): *Desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla, págs. 125-132.
- ESCUADERO, J. M.** (1991): "Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa". En ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J.: *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla, págs. 133-178,
- ESCUADERO, J. M.** (1992): "La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela". En *Jornadas de formación en centros*. C.E.P., Sevilla (Documento policopiado).
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T.** (1987): *Innovación educativa, teoría y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- ESCUADERO, Y.** (1993): "Información de masas, cultura y educación: el papel de la escuela entre la cultura única y las culturas populares". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 569-576.
- ESPOT, A.** (1993): "Reflexió entorn al concepte de "L'autonomia del centre educatiu"". En *Butlletí informatiu*. FEAE de Catalunya, n.º 4, págs. 2-3.
- ESTEBARANZ, A.** (1994): *Didáctica e innovación curricular*. Servicio de publicaciones, U. de Sevilla.
- ESTEBAN, M.** (1985): "Acción socializadora de la escuela sobre los adolescentes: Las pandillas juveniles". En *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 122, abril-junio, 189-207.
- ETZIONI, A.** (196 1): *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. Free Press, Nueva York.
- EURYDICE** (1990a): *Les structures de l'administration et de l'évaluation des ecoles primaires et secondaires dans les 12 États membres de la Communauté Européenne*. Commission des Communautés Européennes, Bruxelles.
- EURYDICE** (1990b): *Division of education responsibilities (National, Regional and Local Levels). Situation in the 12 member states of the European Community*. Commission des Communautés Européennes, Bruxelles.
- EURYDICE** (1991): *Dispositions relatives a la scolarité obligatoire dans les États membres de la Communauté Européenne*. Commission des Communautés Européennes, Bruxelles.
- EURYDICE** (1993): *Enseignement privé - enseignement non public: formes et status dans les États membres de la Communauté Européenne*. Commission des Communautés Européennes, Bruxelles.
- FANTINI, M. D.** (1986): *Regaining Excellence in Education*. Columbus, Merrill Publishing.
- FAURE, E. y OTROS.** (1973, 77): *Aprender a ser*. Alianza, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1991): *La cara oculta de la escuela*. Siglo XXI, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1986): *Integrar o segregar*. Laia, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1986): *Máxima y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F.** (1990): *La escuela a examen*. Eudema, Madrid.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F.** (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F.** (1995): *La escuela a examen*. Pirámide, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1988): *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Escuela española, Madrid.
- FERNÁNDEZ, L.** (1994): *Instituciones educativas*. Paidós, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, M.** (1977): “Función de las taxonomías de objetivos en la programación didáctica”. En *Didáctica II*, UNED, Madrid.
- FERRÁN, P.** (1978): *La escuela de la calle*. Narcea, Madrid.
- FERRÁNDEZ, A.** (1981): “La organización Escolar: Estructuras y Recursos”. En *Anuario*, Sección de Ciencias de la Educación, U.A.B.
- FERRÁNDEZ, A.** (1984): “Presentación”. En *Educación*, n.º 6, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A.** (1985): *Proyecto Docente sobre Didáctica General y Didácticas Especiales aplicadas a la Didáctica Diferencial*. Documento Policopiado, Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A.** (1993): “La Organización Escolar como objeto de estudio”. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. PPU, Barcelona, págs. 21-46.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J.** (1981): *La educación. Constantes y problemática actual*. Ceac, Barcelona, 8.ª edic.
- FERRER, F.** (1994): “Escuela, municipio, región y estado ante la educación”. En VILLA, A. (Coord.): *Autonomía institucional en los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs. 91-112.
- FERRIERE, A.** (1971): *La escuela activa*. Studium, Madrid.
- FIOL, C. M. y LYLES, M. A.** (1985): “Organisational Learning”. En *Academy of Management Review*, Vol. 10, n.º 4, págs. 803-813.
- FIRESTONE, W. A. y HERRIOT, R. E.** (1982): “Two images of Schools as Organizations”. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 18, n.º 2, págs. 35-59.
- FOSTER, W.** (1983): *Loose Coupling Revisited. A Critical View of Weick's Contribution to Educational Administration*. Deakin University, Victoria.
- FOSTER, W. P.** (1986): “Toward a critical theory of educational administration”. En SERGIOVANNI, T. y CORBALLY, J. (Eds.): *Leadership and organizational culture*. Uni. Press. Illinois.
- FREINET, C. y SALENGROS, R.** (1972): *Modernitzar l'escola*. Laia, Barcelona, 2.ª edic.
- FULLAN** (1990): “El desarrollo de la gestión del cambio”. En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. 5, págs. 9-22.
- FULLAN, M.** (1985): “Change processes and strategies at the local level”. En *The elementary School Journal*, 85 (3), págs. 391-421.
- FULLAN, M.** (1990): “El desarrollo y la gestión del cambio”. En *Revista de Innovación e Investigación educativa*. n.º 5, abril, págs. 9-21.
- FULLAT, O.** (1978): *Filosofía de la educación*. Ceac, Barcelona.
- FULLAT, O.** (1991): *L'escola a Europa. Quina escola? Apunts per a una concreció de la funció social de l'escola*. Colegio oficial de psicólogos de Catalunya, Girona (documento policopiado).
- GAGO, F. M.** (1993): “Director y cambio: un binomio incierto”. En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 371-387.
- GAIRÍN, J.** (1984): “Tres técnicas que configuran un método: la exposición, el grupo de discusión y el plenario”. En *II Jornadas de Educación de adultos*. U. Popular de Zaragoza, págs. 123-141.
- GAIRÍN, J.** (1986): “Elements i tècniques d'organització”. En *Curso Experimental de Directores de centros públicos*. Unidad Didáctica 1.4. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GAIRÍN, J.** (1987): “Una introducción al estudio del currículo”. En *Palestra Universitaria*, n.º 2, UNED, Cervera, págs. 237-259.
- GAIRÍN, J.** (1987): *Proyecto docente de organización escolar*. U. Autónoma de Barcelona (documento policopiado).
- GAIRÍN, J.** (1988): “Organización escolar e innovación didáctica”. *Curso sobre Estrategias para la innovación didáctica*. Programa de Formación del Profesorado. UNED, Madrid, págs. 246-296.
- GAIRÍN, J.** (1989): “La estructura organizativa de los centros docentes”. En MARTÍN MORENO, Q.: *Organizaciones educativas*. UNED, Madrid, págs. 133-168.

- GAIRÍN, J.** (1990): “El objeto de la Organización escolar”. En *Educación*, 14-15, Departamento de Pedagogía y Didáctica, U.A.B., Barcelona, págs. 167-188.
- GAIRÍN, J.** (1991a): “Modelos organizativos, modelos directivos”. En *I Jornades sobre direcció escolar*. Forum Europeo de Administradores de la Educación en Catalunya (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J.** (1991b, 1993g): *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC, Madrid.
- GAIRÍN, J.** (1992a): “La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa”. En *Actas del primer congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. ICE, Universidad de Deusto, Bilbao.
- GAIRÍN, J.** (1992b): “Innovación educativa y organización escolar”. En *La innovación educativa. Actas de les jornades Universitaries de reflexió i debat envers la pràctica docent*. UNED, Cervera, págs. 1-33.
- GAIRÍN, J.** (1992c): “Proyecto curricular en el marco de una escuela renovada”. En *Orientaciones teórico-prácticas para la elaboración de Proyectos Curriculares*. Subdirección General de Formación Profesorado, MEC, Madrid, págs. 97-192.
- GAIRÍN, J.** (1992d): “Els reptes de la Reforma”. En *Actas de las Jornadas de Enseñanza: L’ensenyament en el marc de la Reforma*. Cambrils, mayo (documento policopiado).
- GAIRÍN, J.** (1993a): “El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela”. En SÁENZ, O. (Coord.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy; Marfil, págs. 43-68.
- GAIRÍN, J.** (1993b): “Centros educativos autónomos”. En *Aula*, n.º 15, julio, págs. 65-68.
- GAIRÍN, J.** (1993c): “¿Son posibles y necesarios los proyectos educativos de centro?”. En *El Centro escolar como eje de la acción educativa*. ICE, U. de Zaragoza, págs. 9-36.
- GAIRÍN, J.** (1993d): “Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización”. En FERMOSO, P. *El tiempo educativo y escolar*. PPU, Barcelona.
- GAIRÍN, J.** (1993d): “Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales”. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coord.), págs. 579-594.
- GAIRÍN, J.** (1993e): “La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos”. En *Bordón*, 45 (3), págs. 331-350.
- GAIRÍN, J.** (1993f): “La innovación en organizaciones educativas”. En *I Congreso Interuniversitario de Administración Educacional*. U. La Serena, Chile. (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J.** (1994): “La autonomía institucional. Concepto y perspectivas”. En VILLA (Coord.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuesto, organización y estrategias*. I.C.E., U. de Deusto, Bilbao, págs. 23-71.
- GAIRÍN, J.** (1994b): “La planificación”. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis, Barcelona, págs. 333-371.
- GAIRÍN, J.** (1994c): “Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares”. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.). págs. 13-16.
- GAIRÍN, J.** (1995): “Estrategias y modelos de desarrollo organizacional. La revisión basada en la escuela”. En *IV Jornades Universitàries de reflexió i debat envers l’organització de centres*. UNED, Cervera.
- GAIRÍN, J.** (1995): *Proyecto docente e investigador*. Departamento de Pedagogía Aplicada. U. Autónoma de Barcelona (Documento Inédito).
- GAIRÍN, J.** y **ANTÚNEZ, S.** (1986): “Pla de centre: Tècniques de planificació, seguiment i control”. En *Curso Experimental de Directores de centros públicos*. Unidad Didáctica 1.5. Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GAIRÍN, J.** y **ANTÚNEZ, S.** (Coord.) (1993): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. P.P.U., Barcelona.
- GAIRÍN, J.** y **ARMENGOL, C.** (1994): “¿Puede la actual jefatura de estudios desarrollar actuaciones de liderazgo académico?”. En *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Santiago de Compostela (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J.** y **DARDER, P.** (Coord.) (1994): *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis, Barcelona.
- GAIRÍN, J.** y **DARDER, P.** (Coord.) (1994b): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Praxis, Barcelona.
- GAIRÍN, J.** y **OTROS.** (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. C.I.D.E., Madrid,

- GALGANO, A.** (1993): *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Díaz de Santos, Madrid.
- GANDIN, D.** (1994): “Crise e Respostas: Planejamento Estratégico, Qualidade Total e Planejamento Participativo”. En *Revista de Educação*, n.º 92, julio-septiembre, págs. 9-24.
- GARANCINI, G.** (1989): *Autonomía institucional e organizativa*. En Crema y Pollini (1989) (págs. 159-166).
- GARCÍA DE LEÓN, M.ª A.** y otros (1993): *Sociología de la educación*. Barcanova, Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.** (1982): *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V.** (1968): *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V.** (1974): *Diccionario de pedagogía*. Labor, Barcelona.
- GARCÍA HOZ, V.** y **MEDINA, R.** (1986): *Organización y gobierno de centros educativos*. Rialp, Madrid.
- GARRAT, B.** (1990): *Creating a Learning Organization: A Guide to Leadership, Learning and Development*. Director Books, Cambridge.
- GARRAT, B.** (1987): *The Learning Organization and the Need for Directors Who Think*. Gower, Aldershot.
- GARRIDO, J. L.** (1986): *Problemas mundiales de la educación*. Dykinson, Madrid.
- GAUDIN, L. A.** (1994): “Qualidade Total en Educação: A Fal Mansa do Neoliberalismo”. En *Revista de Educação*, n.º 92, julio-septiembre, págs. 75-80.
- GEMINARD, L.** (1977): *La escuela convulsionada*. Kapelusz, Buenos Aires.
- GIL, M. A.** (1986): “Configuración e implantación de la cultura en las organizaciones”. En *ESIC MARKET*, julio-sept., págs. 361-377.
- GIMENO, J.** (1984): “Prólogo”. En STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J.** (1988): *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J.** y **PÉREZ, A.** (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J.** (1983): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid.
- GINER, A.** (1976): *Sociología*. Península, Barcelona.
- GOIKOETXEA, J.** (1993): “Caracterización de la naturaleza de la práctica docente y del pensamiento que subyace a la misma, desde la cultura académica”. En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 143-148.
- GÓMEZ DACAL, G.** (1986): “Administración Educativa”. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G.** (1992): *Centros educativos eficientes*. PPU, Barcelona.
- GÓMEZ DACAL, G.** (1994): “El sistema de dirección de los centros docentes en las "77 medidas de calidad de la enseñanza" propuestas por el MEC”. En *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela.
- GÓMEZ DACAL, G.** (Coord.) (1986): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Administración Educativa. Anaya, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G.** y OTROS. (1993): *Técnicas y procedimientos de inspección educativa*. Escuela Española, Madrid.
- GÓMEZ LLERA, G.** y **PINT, J. R.** (1994): *Dirigir es educar*. McGraw Hill, Madrid.
- GÓMEZ OCAÑA, C.** (1989): “Modelos para la descentralización educativa”. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 183, Madrid, mayo-agosto, págs. 337-362.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1988): “La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa”. En *Anales de Pedagogía*, n.º 6, págs. 27-35.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1993): “Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas”. En **GAIRÍN, J.** y **ANTÚNEZ, S.**: *Organización escolar Nuevas aportaciones*. PPU, Barcelona, págs. 159-194.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1994): “Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general”. En **ESCUADERO, J. M.ª** y **GONZÁLEZ, M.ª T.**: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Ediciones pedagógicas, Madrid, págs. 35-60.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1990): “El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar”. En *IV Seminario de Desarrollo Curricular Basado en el Centro*. CEP, Murcia (Documento policopiado).
- GONZÁLEZ, M. T.** (1985): “La diseminación de innovaciones: algunas perspectivas”. En *Anales de Pedagogía*, n.º 0, 3, 727.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1991): “La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela”. En **GID** (Coord.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas*. Sevilla, págs. 37-46.

- GONZÁLEZ, M. T.** (1991): "Centros escolares y cambio educativo". En ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J.: *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla, págs. 71-96.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1993): "La innovación centrada en la escuela". En LORENZO DELGADO, M. y SAÉNZ BARRIO, O. (dirs.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M.** (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. T.** (1986): "Proyecto Docente". *Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Murcia.
- GOODMAN, P.** (1973): *La deseducación obligatoria*. Fontanella, Barcelona.
- GORE, E. y DUNLAP, D.** (1988): *Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de teorías de la ordenación*. Tesis, Buenos Aires.
- GRAY, H. L.** (1980): *Management in education. Working Paper in the Social Psychology of Educational Institutions*. Nafferton books.
- GRAY, H. L.** (1980): "Management in Education". En *Working Papers in the Social Psychology of Educational Institutions*. Nafferton Books.
- GREENFIELD, T. B.** (1984): "Theories of educational organization: a critical Perspective". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.): *The international Encyclopedia of education*. Pergamon Press, Oxford, págs. 5240-525 1.
- GREENFIELD, T. B.** (1985): "Theories of educational Organization: A Critical Perspetive". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.): *The international Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, Oxford, págs. 5240-525 1.
- GRIFFITHS, D.** (1977): "The individual in organization: a theoretical perspectiva", En *Educational administration quarterly*, 13 (2).
- GROOTING, P.** (1988) (Coord.): *Work and Learning*. European Centre for Work and Society, Presses Interuniversitaires Européennes, Maastricht.
- GUBA, E. y LINCOLN, J.** (1985): "The context of emergent paradigm research". En LINCOLN, J.: *Organizational Administration Quarterly*, 13 (2).
- GUERRERO, C.** (1992): "Descentralización educativa, límites y posibilidades". En *Cero en conducta*, México, n.º 31-32, págs. 13-21.
- HAAVELSRUD, M.** (1983): "La reflexión sur le futur à l'ècole". En *Perspectives*. Vol, XIII, n.º 1, págs. 9-19.
- HABERMAS, J.** (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
- HALL, R. H.** (1972, 1983): *Organizaciones: estructura y procesos*. Prentice-Hall, Nueva York.
- HALL, R. H., HASS, J. E. y JOHNSON, J.** (1966): "An Examination of the Blau-Scott and Etzioni typologie". En *Administrative Science Quarterly*. Vol. 12,
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. F.** (1986): "The Social Contexte of Effective Schools". En *American Journal of Education*, 94, 3, págs. 328-355.
- HANDY, C.** (1988): "School Cultures and Effectiveness". En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON: *Understanding School Management*. Open Uffiversity Press. Milton Keynes, págs. 107-116.
- HAYERLOCK y HUBERMAN** (1980): *Innovación y problemas de la educación*. Unesco, París.
- HEMPEL, K.** (1979): *La explicación científica*, Paidós, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S.** y otros (1954): *Organización escolar*. Uthea, México, 2 Vols.
- HESS, R.** (1976): *La pedagogía institucional hoy*. Narcea, Madrid.
- HICKS, H. G.** (1977): *Administración de organizaciones*. Cecsca, México.
- HOLMAN, E. L.** (1980): "The School Exosystem". En FOSHAY, A. W. (Edit.): *Considered Action for Curriculum Impovement. Ass. for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria.
- HOLLY, P.** (1990): "La investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación". En *Revista de innovación e Investigación Educativa*, n.º 7, págs. 67-87.
- HOPKINS, D.** (1989): *Evaluación for School development*. Milton Keynes, Open University.
- HOUSE, E.** (1988): "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". En BATES, R. y otros: *op. cit.*
- HOUSE, E.** (1992): "Tendencias en evaluación". En *Revista de Educación*, n.º 299, págs. 43-55.
- HOY, W. K.** (1982): "Recent Developments in Theory and Research in Educational Administration". En *Educational Administration Quartely*, V. 18 (1), págs. 1-11.

- HOY, W. K. y CLOVER, S. I. R. (1986): "Elementary School climate: a revision of the OCDQ. En *Educational Administration Quarterly*. Vol. 22, n.º 1. págs. 93-110.
- HOY, W. K. y TARTER, J. (1993): "A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools". En *Journal Educational Administration* 3 (3 1), págs. 4-19.
- HOYLE, E. (1986a): *The politics of school management*. Hoddlerand Houghton, Londres.
- HOYLE, E. (1986b): "The managen of schools: theory and practice". En HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *Word Yearbook of Education, 1986: the management of shcools*, London, Kogan Page.
- HUBERMAN, M. (1990): "Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado". En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n.º 7, págs. 43-58.
- HUGHES, M. G. (1990): "Gestión y administración: teoría de la integración profesional y administrativa". En HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. (dtor.): *op. cit.*
- HUMPHREY, W. S. (1989): *Dirección para la innovación*. Díaz de Santos, Madrid.
- HUNT, J. W. (1993): *La dirección de personal en la empresa. Guía sobre el comportamiento en las organizaciones*. McGraw-Hill, Madrid.
- HUSEN, T. (198 1): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Narcea, Madrid.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Coord.) (1989): *Enciclopedia Internacional de educación*. MEC-Vicens Vives, Barcelona.
- IBAÑEZ, T. (1994): "Los paradigmas emergentes en psicología de las organizaciones". En RODRÍGUEZ, A.: *Las organizaciones a debate. Una perspectiva psicobiológica*. Servicio de publicaciones, Universidad de Granada, págs. 132-138.
- IBARRA, E. y MONTAÑO, L. (1987): *Mito y poder en las organizaciones*. Trillas, México.
- ILLICH, I. (1974): *Energía y equidad*. Seix y Barral, Barcelona.
- ILLICH, I. (1974b): *La convivencia*. Seix y Barral, Barcelona.
- ILLICH, I. (1974c): *La sociedad desescolarizada*. Seix y Barral, Barcelona.
- IMBERNÓN, F. y OTROS. (1993): *Modelos de formación permanente, innovación y profesionalización docente en diversos países*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC (Investigación multicopiada).
- ISAACSON, N. y BAMBURG, J. (1992): "Can Shools Become Learning Organizations?" En *Eduational Leadership*, Noviembre, págs. 42-44.
- JACCARD, J. (1994): "Els processos de funcionament de la innovació". En *Actes de les Jornades d'innovació educativa a Catalunya*, Barcelona, págs. 1-10.
- JENCKS, C. (1972): *Inequality: an assessment of the effect of Vamily Schooling in America*. Basic Books, Nueva York.
- JENSON, T. J. y CLARK, D. L. (1969): *Principios de Administración escolar*. Troquel, Buenos Aires.
- JORDE-BLOOM, P. (1987): "Differences between teacher's and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings". En FRASER, B. J. *The study of learning environments*. Vol. 3. Curtin University of Technology, Western Australia, págs. 26-34.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1980): *Models of teaching*. Englewood Cliffs. Prentice Hall, N. Jersey.
- KARWEIT, N. (1986): *The Organisation of Time in Schools: Time Scales and Learning*. Filadelfia (Documento inédito).
- KAST, F. y ROSENZWEIG, J. E. (198 1): *Cambio organizacional. Administración en las organizaciones*. McGraw Hill, México.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (195 1): "Human organization and Worker motivation". En *Industrial production: Industrial Relations research association*, n.º 7, págs. 146-171.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (1976): "Tipos de organizaciones". En VARIOS: *Lecturas sobre organización*. Trillas, México.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes, Barcelona.
- KENNETH, W. (1980): *Educación y escolaridad*. Herder, Barcelona.
- KERENSKY, V. M. (1975): "The educative community". En *National Elementary Principal*. Vol. 54, n.º 3, enero/febrero.
- KING, E. y colaboradores (1973): *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. El Ateneo, Buenos Aires.
- KINGDON, D. R. (1973): *Matrix Organization, Managin Information Tehnologies*. Taristok, Londres.
- KLIKSBERG, B. (1990): *El pensamiento organizativo. De los dogmas a un nuevo paradigma gerencial*. Tesis, Buenos Aires.

- KOGAN, M.** (1992): "El ajuste de la evaluación en el marco de la dirección de la educación". En *Revista de Educación*, n.º 299, págs. 155-168.
- KOONTZ, H.** y **O'DONNELL, C.** (1984, 85): *Administration*. McGraw-Hill, Nueva York.
- LABOUCHEIX, V.** (1990) (Coord): *Traité de la qualité totale*. Bordón, París.
- LAENG, M.** (1979): *Vocabulario de pedagogía*. Herder, Madrid.
- LAFFITTE, R. M.^a** (1994): *Proyecto docente*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona. (Documento policopiado).
- LAPASSADE, G.** (1977): *Grupos, organizaciones e instituciones*. Granica, Barcelona.
- LAVARA, E.** (1968): "La dinámica de grupos y el moderno concepto de organización escolar". En *Tiempo y educación*, Cap. III, COMPI, Madrid.
- LEGRAND, L.** (1990): *Politiche dell'educazione*. Anicia, Roma.
- LERENA, C.** (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- LEWIN, K.** (1943): "Forces behind food habits and methods of change". En *Bulletin of the National Research Council*, n.º 108, págs. 35-65.
- LEZOTTE, L. W.** (1982): "A response a d'Amico: Not a recipe but a Framework". En *Educational Leadership*. Diciembre.
- LOBROT, M.** (1974): *Pedagogía Institucional*. Humanitas, B. Aires.
- LOPARTE, C.** y **OTROS.** (1969): "Descentralization and community participation in public education". En *Review of educational research*. Vol. 40, n.º 1.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A.** (1995): "¿Sistema educativo o sistema escolar?". En *Escuela española*, n.º 3222, 16 de febrero, pág. 2.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. A.** (1988): "La escuela, origen y evolución". En SAENZ, O. (Coord.): *Organización escolar*. Anaya, Madrid.
- LÓPEZ, A.** (1993): "Cultura escolar e intereses de los alumnos". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 231-242.
- LÓPEZ, F.** (1994): *La gestión de calidad en educación*. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ, J.** (1982): *Teoría y praxis Marxista sobre la escuela*. Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, n.º 109, enero-marzo, 3-49.
- LÓPEZ, J.** y **BERMEJO, V.** (1991) (Coord.): *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo, nuevas perspectivas organizativas*. GID, Universidad de Sevilla.
- LORENZO, M.** (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla, Madrid.
- LORENZO, M.** (1994): *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas, Algete (Madrid).
- LORENZO, M.** y otros (1994): *La comunidad científica de los profesores universitarios de organización escolar. Reflexiones y características*. ICE, Universidad de Granada (Opúsculo).
- LOTTO, CLARK** y **CARROLL** (1980): "Understanding Planning in Educational Organization: Generative Concepts and Key Variables". En CLARK, D. L. y OTROS (Eds.): *New Perspectives on Planning in Educational Organizations*. Rar West Laboratory.
- LOUIS, K. S.** y **DEUTLER, R. A.** (1988): "Knowledge Use and Schools Improvement". En *Curriculum Inquiry*, Vol. 18 (1), págs. 33~62.
- LOUIS, K. S.** y **MILES, M.** (1990): *Improving the Urban High School*. Teachers College Press, New York.
- LOUIS, M. R.** (1985): "An investigaro's guide to workplace culture". En FROST, P. J. y OTROS: *Organizational culture*. Sage, Beverly Hills.
- LUNDGREN, U. P.** (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata, Madrid.
- LUSSATO, B.** (1977): *Introducción critique aux théories d'organisation*. Dunod, París, 10.^a edic.
- M.E.C.** (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- MAÍLLO, A.** (1974): "Instrumentos formales del trabajo didáctico. Organización de la escuela". En *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Labor, Barcelona, Tomo I.
- MARCELO, C., MINGORANCE, P.** y **SANCEZ, M.** (1991): "Estrategias centradas en el profesor. Supervisión clínica, Investigación-acción y Apoyo profesional mutuo entre profesores". En ESCUDERO, J. M. y YÁÑEZ, J. (1991) (Coord.): *Desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla págs. 219~262.

- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A.** (1991): “Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador (Estrategias deductivas)”. En ESCUDERO, J. M. y YAÑEZ, J. (1991) (Coord.): *Desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla págs. 179-218.
- MARCELO, S.** (1992): “El desarrollo profesional cooperativo. Algunas sugerencias”. En VILLAR, L. M.: *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Force-Universidad de Granada, págs. 170-176.
- MARCELO, S.** (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- MARCH, J. y OLSEN, J.** (1972): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Oslo.
- MARTÍN MORENO, Q.** (1989) (Coord.): *Organizaciones educativas*. UNED, Madrid.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E.** (1988): *Supervisión Educativa*. Cuadernos de la UNED, Madrid.
- MARTÍN, A.** (1993): “Descentralización, territorio y política de formación profesional”. En *Formación Profesional*, n.º 2, págs. 28-33.
- MARTÍN, M.** (1994): “La autonomía de los centros”. En *Nuestra escuela*, Madrid, n.º 150 págs. 4-7.
- MARTÍN, Q.** (1994): “Incidencias del contexto escolar en la innovación curricular”. En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 71-90.
- MARTÍNEZ, A. y GONZÁLEZ, C.** (1984): *Lecturas para organizaciones educativas*. Promolibro, Valencia.
- MARTÍNEZ, S. y MARTÍN, M.** (1993): “Cultura organizativa y participación”. En GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 199-206.
- MATERI, L. y BÄHLER, N. R.** (1984): *Administración Escolar. Planeamiento institucional*. El Ateneo, Buenos Aires.
- MATEU, M.** (1984): *La nueva organización del trabajo*. Hispano Europea, Barcelona.
- MAYNTZ, R.** (1967): *Sociología de la organización*. Alianza editorial, Madrid.
- MAYNTZ, R.** (1972): “Las organizaciones y sus objetivos”. En MAYNTZ, R.: *Sociología de la organización*. Alianza editorial, Madrid, págs. 75-104.
- MAYNTZ, R.** (1976): “La sociedad desorganizada”. En VARIOS: *Lecturas sobre organización*. Trillas, México.
- MAYO, E.** (1933): *The social problems of an industrial civilization*. Graduate School of Business, Harvard University, Boston.
- McDONALD, B.** (1992): “Mejora de centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional”. En ÁLVAREZ, M. (Coord.): *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. Escuela Española, Madrid.
- MEC** (1991): *Materiales curriculares: “Cajas rojas”*. Madrid.
- MEC** (1995): “Modalidades de Formación y Formación en Centros”. Documento 3. Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid (Documento interno).
- MEDINA, A.** (1989): “El clima social del centro y del aula”. En MARTÍN MORENO, Q.: *Organizaciones Educativas*. UNED, Madrid.
- MEDINA, A.** (1992): “La formación del profesorado ante las exigencias de los programas europeos”. En SEP: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, págs. 465-500.
- MEDINA, A.** (1992): “Modelo, proceso y dificultades en la construcción colaborativa del PEC”. En VILLAR, L. M.: *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Force-Universidad de Granada, págs. 115-127.
- MEEK, V. L.** (1988): “Organizational culture: origins and weaknesses”. En *Organization Studies*, 9 (4), págs. 453-473.
- MEEN, D. E. y KEOUGH, M.** (1992): “Creating the Learning Organisation”. En *The McKinsey Quarterly*, n.º 1, Bruselas.
- MELLA, R.** (1968): *Ideario*. Producciones Editoriales, Barcelona.
- MELLA, R.** (1979): *Cuestiones de Enseñanza Libertaria*. Zero Zyx, Madrid.
- MELLO, G. N. y SILVA, T. R.** (1992): “La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas”. En *Cero en conducta*, México, n.º 3132, págs. 27-40.
- MENÉNDEZ, E.** (1993): “El centro educativo comunitario”. En *Bordón*, 45 (4), págs. 465-474.
- MERANZ, A.** (1983): *Diccionario de pedagogía*. Grijalbo, Barcelona.
- MEURET, D.** (1992): “¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible, el funcionamiento de los centros escolares?” En *Revista de Educación*, n.º 299, págs. 201-218.

- MEYER, J. y ROWAN, B.** (1983): "The structure of educational organizations". En BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T. (Eds.): *The dynamics of organizational change in education*. McCutchan Pub. Co., Berkeley, págs. 60-87.
- MEYER, J. W.** (1983): "Institucionalización y la Racionalidad de la Estructura Organizativa Formal". En MEYER, J. W. y SCOTT, W. R.: *Organizational environment. Ritual and Rationality*. Sage, Beverly-Hills, págs. 261-282.
- MIALARET, G.** (1984): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. OIKOS Tan, Vilassar.
- MILLIKAN, R. H.** (1985): "A Conceptual Model for the Development and Maintenance of School Culture". *Conference Papers*. Perth, Australia Occidental: Asociación Australiana de Directores de Escuelas de Primera Enseñanza, Departamento de Educación.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE** (1992): "Rapport de la France". En *43^{ème} Session de la Conférence Internationale de l'Éducation*, Geneve.
- MITNBERG, H.** (1979): *The structuring of organizations*. Englewood CLIFFS, Prentice Hall, Nueva York.
- MOLLO, S.** (1977): *La Escuela en la Sociedad*. Kapelusz, Buenos Aires.
- MORENO, J. M.** (1967): "Organización escolar: Bases para la construcción de un programa". En *Notas y Documentos*, n.º 18, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, Madrid.
- MORENO, J. M.** (1978): *Organización de centros de enseñanza*. Edelvives, Zaragoza.
- MORGAN, G.** (1980): "Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational theory". En *Administrative science quarterly*, Vol. 25, n.º 4.
- MORGAN, G.** (1990): *Imágenes de la organización*, Rama, Madrid.
- MORRISH, I.** (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Anaya, Madrid.
- MORSE, W. C. y WINGO, G. MAX** (1965): *Psicología aplicada a la enseñanza*. Pax-México, México.
- MOSCATI, R.** (1991): "Autonomía della scuola e rapporto con il territorio". En DIVOLSI, M. *Un modello per la scuola*. Nuova Italia, Florencia, págs. 155-167.
- MOSCÓPULOS, M.** (1994): *Administración organizacional educativa*. Programas de educación a distancia, Universidad Católica del Norte, Chile.
- MUNICIO, P.** (1975): "Iniciación a la organización matricial". En *Revista Española de Pedagogía*, nº130, Madrid, abril-diciembre, 205-225.
- MUNICIO, P.** (1986): "Organización". En *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración educativa*. Anaya, Madrid, págs. 315-321.
- MUNICIO, P.** (1992): "Estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 55-78.
- MUNICIO, P. y GIJÓN, S.** (1967): "La utilización de modelos en organización escolar". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 99, Madrid, julio-septiembre, págs. 273-280.
- MUÑOZ, A. y RAMÓN, M.** (1989): *Modelos de organización escolar*. Cincel, Madrid.
- MURGATROYD, S.** (1993): "Implementing Total Quality Management in the School: challenges and opportunity". En *School Organisation*, 13 (3), págs. 269-281.
- MUSGROVE, F.** (1971): *Patterns of power and authority in english education*. Methuen, Londres.
- NASSIF, R.** (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Cincel, Madrid.
- OCDE** (1983): *Organización creativa del ámbito escolar*. Anaya, Madrid.
- OCDE** (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza Informe internacional*. Paidós. MEC, Madrid.
- OCDE** (1992): *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. París.
- OCDE** (1993): *Informe anual de educación*. París.
- OCDE** (1994): *La Qualité de l'enseignement*. París.
- OGAWA, R.** (1985): "Theories of Educational Organization: Classical". En HUSEN, F. y POSTLETHWAITE, F. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon, Press, Oxford, págs. 5251-5256.
- OGAWA, R.** (1992): "Teorías clásicas de la Organización Educativa". En HUSEN y POSTLETHWAITE (Coord.), Vol. 9.
- OJA, S. N. y SMULYAN, L.** (1989): *Collaborative action research, a development Approach*. The Falmer Press, Londres.
- ORDEN, A. DE** (1986): "El curriculum en la edad preescolar". En *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, Vol. I, Santillana, Madrid, págs. 85-96.
- ORTUETA, L.** (1976): *Organización científica de las empresas*. Limusa, México.

- OSTOIC, T.** (1993): *Administración educacional*. Programas de Educación a Distancia. Universidad Católica del Norte, Chile.
- OTANO, L.** (1988): "Autonomía y gestión de un centro escolar público". En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid, págs. 73-83.
- OUCHI, W. G. y WILKINS, A.** (1985): "Organizational Culture". En *Annual review of Sociology*. Vol. 11, págs. 457-483.
- OWENS, R.** (1976): *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana, Madrid.
- PAISEY, A.** (1981): *Organisation y Management in Schools*. Longman, Londres.
- PALOM, F. J. y TORT, L.** (1991): *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*. Espasa Calpe, Madrid.
- PARACONE, C. y MOLA, A.** (1991): *Per una scuola che funzioni*. Armando Editore, Roma.
- PARIENTE, F.** (1986): "Se busca escuela divertida". En *Padres y Maestros*, nº 124, diciembre de 1986, 6-7.
- PARSONS, T.** (1960): *Structure and Process in Modern Societies*. Free Press, Glencol.
- PASCUAL, R. Y OTROS.** (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Mensajero, Bilbao.
- PATTON, R. C.** (1993): "Understanding biosystem organization. Part. 2: Towards a theoretical framework". En *International Journal Science Education*, 15, (6), págs. 637-654.
- PEIRO, J. M.** (1990): *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicológicas*. PPU, Barcelona.
- PÉREZ, A.** (1978): *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Zero, Madrid.
- PÉREZ, A.** (1983): "Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica". En GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, págs. 95-138,
- PÉREZ, A.** (1985): *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga.
- PÉREZ, J. A.** (1994): *Fundamentos de la dirección de empresas*. Rialp, Madrid.
- PÉREZ, R.** (1993): "Participación del alumnado y cultura escolar". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 265-276.
- PÉREZ, R.** (1994): "Estructura participativa y organizativa de los centros de calidad". En PÉREZ, R: (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 213-240.
- PÉREZ, R.** (1993): "Apertura de los centros educativos en la comunidad y desarrollo curricular". La participación educativa". En GAIRÍN, J. y ANTÚÑEZ, S: (Coord.): *Organización escolar Nuevas perspectivas*. PPU, Barcelona, págs. 719-752.
- PERROW, CH.** (1970): *Organizational Analysis*. Tevistock, Londres.
- PERSPECTIVA ESCOLAR** (1991): *L'escola com a comunitat democrática*. Nº 157, septiembre (monográfico).
- PFEFFER, J.** (1982): *Organizations and organization theory*. Pitman Pub, Boston.
- PIAGET, J.** (1970): *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Proteo. Buenos Aires.
- PICO, J.** (1987): *Teorías sobre el Estado de bienestar Siglo XXI*, Madrid.
- PIETRELLA, A.** (1991): *Proceso di riforma scolastica e autonomia scolastica. Innovazioni organizzative e valore strumentale dell'autonomia*. En DALLE FRATTE, G. (1991), págs. 40-46.
- PINO, A.** (1994): "Calidad total". En SOTO, M. H. (Coord.): *Modelos y estrategias en administración buscando mejorar la calidad de la Educación*, U. La Serena, Chile, págs. 19-28.
- POLSBY, N.** (1979): "Prólogo". En SHARPE, J. L. (Ed.): *Descentralist Trends in Western Democracies*. Sage, Londres, págs. 1-7.
- POOLE, M. S.** (1985): "Communication and organizational climate: review critique and a new perspective". En Mc PHEE, R. D. y TOMPKINS, P. K. (Eds.): *Organizational communication: traditional themes and new directions*. Sage, Beverly, Hills.
- POPKEWITZ, T. S.** (1992): "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En *Revista de Educación*, nº 299, págs. 95-118.
- PORTO, A. S.** (1993): "Organización escolar y cultura profesional de los docentes. Análisis de la situación en Galicia en el contexto de la Reforma". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 113-118.
- POSTMAN, N.** (1981): *Ecología dei Media: la senola como contrapotere*. Armando, Roma.
- POZO PARDO, A.** (1978): *Organización Escolar*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- POZO PARDO, A.** (1984): *Organización y dirección de centros educativos* I.UNED, Madrid.
- PUELLES, M. DE** (1992): "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental". En *Revista de Educación*, n.º 299, septiembre-diciembre, págs. 353-376.

- PUGH, D. S., HICKSON, D. J. y HINNING, C. R.** (1969): "An empirical Taxonomy of work organizations". En *Administrative Science Quarterly*, 14 (I), marzo.
- PURKEY, S. Y SMITH, M.** (1983): "Effective schools: a review". En *The Elementary School Journal*, 83.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M.** (1985): "Educational Policy and School Effectiveness". En *Research on Exemplary Schools*. Academic Press Inc.
- PUTMAN, L. L. Y PACONOWSKI, M. E.** (Eds.) (1983): *Communication and Organizations. An Interpretative Approach*. Sage Publications, Londres.
- PUTMAN, L. L.** (1983): "The Interpretative Perspective: An Alternative to Functionalism". En PUTMAN, L. L. y PACAMOWSKY, M. E. (Eds.): *Communication and Organizations. An Interpretative Approach*. Sage Publications, Londres, págs. 31-54.
- QUINTANA, J. M.** (1986): "Síntesis de una concepción pedagógica". En *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 128, octubre-diciembre, pp. 499-503.
- QUINTANILLA, M. A.** (1976a): "Filosofía de la ciencia". En *Diccionario de filosofía contemporánea*. Sígueme, Salamanca.
- RALPH, J. H. y FENNESSEY, J.** (1983): "Science or reform: Some question about de Effective School model". En *Phi Delta Kappan*, junio.
- RALPH, J. H. y FENNESSEY, J.** (1983): "Science or reform: Some questions about the effective schools model". En *Phi Delta Kappan*, junio.
- RATTRAY, L. y PARROT, J.** (1989): "Crisis de sociedad y administración educativa", en BATES, R. y otros: *op. cit.*
- REGRAIN, R.** (1994): "Des inégalités spatiales". En *Cahiers Pedagogiques*, 325, págs. 18-20.
- REIMER, E.** (1974): *La escuela ha muerto*. Seix y Barral, Barcelona.
- RENOVACIÓN PEDAGÓGICA** (1994): 1.º Congreso de Renovación Pedagógica de Catalunya. (documento de debate).
- REVISTA DE EDUCACIÓN** (1994): *La escuela como centro de cambio*, n.º 304, mayo-agosto (monográfico).
- RICCARDI, R.** (1950): *La dinámica della direzione*. Franco Angeli, Milán.
- RICHARDSON, E.** (1975): *Authority and Organization in the Secondary School*. Macmillan, Londres.
- RIDAO, I. y otros** (1993): "Participación de los padres en los centros educativos: la perspectiva de los directores". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 223-230.
- RISEBOROUGH** (1986): "Know-alls", "Whizz kids", "dead wood" and the crisis of schooling". En *Annual Conference for the British Educational Research Association*. Universidad de Bristol, septiembre (Documento policopiado).
- ROBINSON, M. A.** (1966): "The Science of Organizations. A Pediatric Note". En *Management International Review*, n.º 4.
- RODRÍGUEZ, A.** (1994) (Coord.): *Las organizaciones a debate. Una perspectiva psicológica*. Servicio de publicaciones, U. de Granada.
- RODRIGUEZ, S.** (1991): "Evaluación e innovación universitaria". En *División de la CCEE: La Pedagogía Universitaria*. Horsori, Barcelona, págs. 17-35.
- ROS, D. D.** (1989): "First Step in Developing. A Reflective Approach". En *Journal of Teacher Education*, XXX, 2, págs. 22-30.
- ROSENHOLTZ, S. J.** (1985): "Effective Schools: Interpreting the Evidence". En *American Journal of Education*, 93, 3, págs. 352-388.
- ROYO, M. y otros** (Coord.) (1993): *Autonomía y gestión de los centros educativos públicos en el momento actual. Reflexiones y propuestas*. Seminario permanente del MEC, Madrid. (Documento interno).
- RULL, J.** (1993): "Per qué és necessària l'autonomia del centre educatiu". En *Bulletí informatiu*. FEAE de Catalunya, n.º 4, págs. 4-13.
- RUTTER, M. Y OTROS.** (1979): *Fifteen thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books, Londres.
- SÁENZ, B.** (Coord.) (1986): *Organización escolar*. Anaya, Madrid.
- SÁENZ, O.** (1985): "La organización escolar". En VARIOS: *Organización escolar*. Anaya, Madrid.
- SÁENZ, O.** (1993): "Perspectivas actuales de la organización". En LORENZO, M. y SÁENZ, O. (Coords.): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy, págs. 9-40.
- SÁEZ CARRERAS, J.** (1989): *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. ICE, Universidad de Murcia.
- SALCEDO, CH.** (1977): *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Fontanella, Barcelona.

- SAN FABIÁN, J. L.** (1990): *Proyecto Docente de Organización Escolar*. Universidad de Oviedo. Inédito.
- SAN FABIÁN, J. L.** (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla.
- SAN FABIÁN, J. L.** (1994): "La calidad de la implementación de las Reformas educativas". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 119-142.
- SAN FABIÁN, J. L. y GAGO, F. M.** (1993): "La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional". En GAIRÍN, J. Y ANTÚNEZ, S. (Coord.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. PPU, Barcelona, págs. 579-594.
- SAN MARTÍN, A.** (1987): *Proyecto docente sobre la Organización Escolar y Tecnología Educativa*. U. de Valencia.
- SÁNCHEZ, S.** (1985): "Administración educacional". En *Revista de pedagogía*, n.º 278, Santiago de Chile, págs. 116-117,
- SANCHO, J. M. y otros** (1992): "Para aprender de las innovaciones en los centros". En *Revista de Educación*, n.º 299, págs. 249-291.
- SANDLER, B.** (1994): *Gestión educativa y calidad de vida*. OEA, Argentina (Documento policopiado).
- SANDRINI, M.** (1994): "Paradigmas de Qualidade". En *Revista de Educação*, n.º 92, julio-septiembre, págs. 25-40.
- SANTIBÁÑEZ, M.** (1994): *Desarrollo organizacional y comportamientos humanos*. Programas de educación a distancia. Universidad Católica del Norte, Chile.
- SANTILLANA, Ed.** (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid.
- SANTOS, M. A.** (1987): "Organización escolar e investigación educativa". En *Investigación en la Escuela*, n.º 2, págs. 3-13.
- SANTOS, M. A.** (1990): "Evaluación cualitativa de centros escolares". En *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, GID. Sevilla, págs. 209-240.
- SANTOS, M. A.** (1991): "Cadenas y sueños: el contexto organizativo en la innovación escolar". En *Educación y sociedad*, 7. págs. 117-138.
- SANTOS, M. A.** (1992): "Cultura y poder en la organización escolar". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 159-190.
- SANTOS, M. A.** (1993): "El sistema de relaciones en la escuela". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coord.), págs. 437 a 480.
- SANTOS, M. A.** (1995): "Organizaciones que educan". En GAIRÍN, J. y DARDER, P.: *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis, Barcelona, págs. 470/17 a 470/23.
- SANVICENS, A.** (1972): "Métodos educativos". En *Revista española de Pedagogía*, Madrid, n.º 118, abril-junio, 137-168.
- SANVICENS, A.** (1973): "El enfoque sistémico en la metodología educativa: la educación como sistema". En *Reforma cualitativa de la Educación*. SEP-Instituto S. José de Calasanz, CESIC, Madrid, págs. 245-275.
- SAPHIER, J. y KING, M.** (1985): "Good Seeds Grow in Strong Cultures". En *Educational Leadership*. marzo, págs. 67-74.
- SARASON, S. B.** (1971): *The Culture of the Schools and the Problem of Change*. Allyn and Bacon. Boston.
- SARASON, S. B.** (1982): *The Culture of the Schools and the Problem of the Change*. Allyn and Bacon, Inc. Boston 2.º edic.
- SARRAMONA, J.** (Coord.) (1992): *La educación no formal*. CEAC, Barcelona.
- SARRAMONA, J. Y OTROS.** (1983): *Curriculum y planificación de curso de formación de directores escolares*. (Documento inédito). Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- SATHE, V.** (1985): "How to de decipher and change corporate culture". En KILMANN, R. H.: *Gaining control of the corporate culture*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SCOTT, W. R.** (1978): "Theoretical perspective". En MEYER, M. (Coord.): *Environment and Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SCOTT, W. R.** (1981): *Organizations Rational, Natural and Open Systems*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- SCOTT, W. R.** (1983): *The Organization of Environments: Net Work, Cultural and Historical Elements*. Sage Publications, Beverly Hills, págs. 155-175.
- SCHAMELKIES, S.** (1995): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaría de Educación.

- SCHEIN, E.** (1987): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SCHEIN, E.** (1972): *Psicología de la organización*. Prentice-Hall International, Englewood Cliffs.
- SCHEIN, E.** (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés, Barcelona.
- SCHMID, J. R.** (1975): *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella, Barcelona.
- SCHON, D. A.** (1971): *Beyond the stable state*. Temps Smith, Londres.
- SCHWARTZ, B.** (1979): *Hacia otra escuela*. Narcea Madrid.
- SCHWARTZ, P. y OGILY, J.** (1979): *The emergent paradigm*. Nenio Park, Standford.
- SENGE, P.** (1990), (1992): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the learning Organisation*. Doubleday, Nueva York; Century Business, Londres.
- SERGIOVANNI, T. J.** (1984): "Leadership and Excellence in Schooling". En *Educational Leadership*. Febrero.
- SERGIOVANNI, T. J. Y CORBALLY, J. E.** (1986): *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press. Urbana and Chicago.
- SERRAT, A.** (1993): *Cómo motivar al profesorado*. Curso de Formación para Equipos Directivos. Cuaderno 5. Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- SEVILLANO, M. L.** (1994): "La prensa dinamizadora de la calidad de vida en la educación de adultos". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 191-212.
- SEXTON, W. P.** (1982): *Teorías de la organización*. Trillas, México.
- SILLS, D.** (Coord.) (1975): *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*. Aguilar, Madrid.
- SIROTIK, K. A.** (1994): "La escuela como el centro del cambio". En ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T.: *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- SIZER, T. R.** (1986), Rebuilding: "First Steps by the Coalition of Essential Schools". *Phi Delta Kappan*, Septiembre.
- SKIDFLSKY, R.** (1973): *La escuela progresiva*. Redondo, Barcelona.
- SKILBECK, M.** (1984): *School-Based Curriculum Development*. Harper and Row, Londres.
- SMIRCICH, L.** (1985): "Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves?" En FROST, P. J. y otros: *Organizational culture*. Sage, Beverly Hills.
- SMYTH, J.** (1994): "Una concepción "pedagógica" y "educativa" del liderazgo escolar". En ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. *Profesores y escuela*. Ediciones pedagógicas, Madrid.
- SMYTH, W. Y.** (1989): "La administración educativa: crítica al enfoque tradicional", en BATES, R. y otros: *op. cit.*
- SOPENA, Ed.** (1962): *Nueva Enciclopedia Sopena*. Barcelona.
- SOTO, M. H.** (1994) (Coord.): *Modelos y estrategias en administración buscando mejorar la calidad de la Educación*, U. La Serena, Chile.
- SPERB, D. C.** (1965): *Dirección y Supervisión de la Escuela Primaria*. Kapelusz, B. Aires.
- STAHL, T. H.** y otros (1993): *La organización cualificante*. Comisión de las Comunidades Europeas, Eurotecnet.
- STENHOUSE, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- SUCHODOLSKI, B.** (1971): *Tratado de pedagogía*. Península, Barcelona.
- SUSAN, S.** (1989): "Descentralización educativa en el Tercer Mundo. Una revisión de la literatura". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XIX, n.º 4, 4.º trimestre.
- SUSINOS, T.** (1994), "Calidad de vida en los centros educativos y la satisfacción e insatisfacción de los docentes". En PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida de los centros educativos*. Centro Asociado de la UNED, Asturias, págs. 39-70.
- TAGIURI, R.** (1968): "The concept of organizational climate". En TAGIURI, R. y LITWIN, G. H. (Eds.): *Organizational Climate: Exploration of a concept*. Harvard Univ. Division of Research. Graduate School of Business Administration.
- TEJADA, J.** (1993): "Resistencias-obstáculos a la innovación". En *I Congreso Internacional de Administración educativa*. U. La Serena, Chile (Documento policopiado).
- TEJADA, J. y MONTERO, J.** (1990): "El papel del director ante la innovación. Algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes". En *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, págs. 107114.
- TEMAS** (1993): *Revista de los movimientos de renovación Pedagógica de Cataluña*, n.º 9.
- TERRY, G. R.** (1980): *Principios de organización*. Compañía editorial continental, México.

- TIBI, C.** (1989): "Le financement de l'éducation: l'impact de la crise et de l'ajustement". En UNESCO/IIEP: *Les perspectives de la planification et l'éducation*. Paris.
- TITONE, R.** (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Narcea, Madrid.
- TOMAS, M.** (1995): "Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos". En *Educación*, n.º19. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, Barcelona, págs. 61-76.
- TORRES, S. DE LA** (1992): *Proyecto docente e investigador* Barcelona, Inédito.
- TORT, L.** (1986): "Aportaciones a una teoría de la Administración en el ámbito educativo". En *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid n.º125, enero-marzo, págs. 7-34.
- TORT, LL.** (1993): "Dos factores culturales a considerar en la cultura de los centros escolares". En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, págs. 173-184.
- TRILLA, J.** (1985): *Ensayos sobre la escuela*. Laertes, Barcelona.
- TRILLA, J.** (1986): *La educación informal*. PPU, Barcelona.
- TRILLA, J. Y PUIG, J. M.** (1991): "L'escola com àmbit d'educació moral". En *Perspectiva escolar*, 157, págs. 5-13.
- TRIST, E. L. y BAMFORTH, K. W.** "Some Social and Psychological Consequences of the long-wall method of coalgetting". En *Human Relations*. n.º 4, págs. 1-38.
- TURIN, I.** (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar, Madrid.
- TYLER, W.** (1991): *Organización Escolar*, Morata, Madrid.
- UBBEN y HUGHES** (1987): *The principal creative leadership for effective schools*. Allians and Bacon, Massachussets.
- URWICK, L. F.** (1961): *The Elements of Administration*. Pitman, Londres.
- VAN DER BERG, R. y otros** (1989): *Disemination Reconsidered. The Demands of Implementation*. ACCO. Leuvern.
- VAN MAANEN, J. y BARLEY, S. R.** (1985): "Cultural organization: fragments of a theory". En FROST, P. J. y OTROS: *Organizational culture*. Sage, Beverly Hills.
- VANISCOTTE, F.** (1991): "L'establiment d'una dimensió europea en l'educació i en la formació dels ensenyants". En *Buntlletí Colegio de Doctores y Licenciados*, n.º 77, Barcelona, págs. 20-22.
- VECIANA, J. M.** (1992): "La eficacia de las organizaciones". *Publicación docente* (Multicopiada). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, U. Autónoma de Barcelona.
- VIAL, J.** (1979): *La escuela rumbo al 2001*. Narcea, Madrid.
- VILLAR, L. M.** (1992) (Coordinador): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Force -Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M.** (1992): "El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración". *Diploma Universitario de Postgrado*. Departamento de Didáctica y Organización escolar. U. del País Vasco, Bilbao (Documento policopiado).
- VIÑAO, A.** (1993): "Espacios de poder y sistemas educativos. Teorías prácticas y usos de la descentralización en España". En *Simposio Internacional sobre "Descentralización y evaluación de los sistemas educativos europeos"*. CESE, Granada. (Documento policopiado).
- WEICK, K.** (1976): "The social psychology of Organizing". En ADDISON-WESLEY, M.: *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21.
- WEICK, K. E.** (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". En *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21 (1), págs. 1-19.
- WEILER, H. N.** (1992): "¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?". En *Revista de Educación*, Madrid, n.º299, págs. 57-80.
- WEINERT, A. B.** (1985): *Manual de psicología de la organización*. Herder, Barcelona.
- WESTOBY, A.** (Edit.) (1988): *Culture and power in educational organizations*. Open University Press. Milton Keynes.
- WILES, K.** (1965, 1977): *Técnicas de supervisión para mejorar escuelas*. Trillas, México.
- ZABALZA, M.** (1993): "El contenido de la Organización Escolar". En GAIRÍN, J y ANTÚNEZ, S. (Coords.): *Organización Escolar Nuevas aportaciones*. PPU, Barcelona, págs. 81~158.
- ZABALZA, M. A.** (1985): "En torno a la territorialización de la enseñanza". En *Materiais Pedagogicos*, n.º 1, pp. 104-116.
- ZERILLI, A.** (1985): *Fundamentos de organización y dirección general*. Deusto, Bilbao.