

UN MODELO DE EVALUACIÓN FENOMENOLÓGICA DE LA ESCUELA

por

José Luis San Fabián Maroto

Departamento de CC. de la Educación. Universidad de Oviedo

Norberto Corral Blanco

Departamento de Matemáticas. Universidad de Oviedo

En estos momentos en que las Ciencias Sociales experimentan un proceso de expansión y apertura, la Teoría de la Organización parece más bien encontrarse en una fase de estancamiento y desorientación. Algunos autores han llegado a hablar de confusión (Griffiths, 1979) y declive (Greenfield, 1985).

Las expectativas que abrió la "Nueva Ciencia de la Administración" promovida por Simon (1945) no han llegado a cumplirse. Su modelo "sobrerracionalizado", centrado en la estructura formal, en el comportamiento objetivo y en la utilización de los medios de la organización, llevó a una definición restrictiva de la realidad organizacional. Lo que se presentaba como un enfoque basado en hechos y reglas racionales resultó estar también cargado de valores. Las promesas de eficacia y objetividad no se vieron realizadas (ver Greenfield, 1983).

Surgieron nuevos enfoques más dispuestos a admitir los elementos arbitrarios e "irracionales" de las organizaciones. Valores, expectativas, percepciones e imágenes diversas fueron considerándose parte integrante del mundo organizacional. Era preciso una nueva perspectiva que tuviese en cuenta no sólo la presencia de los individuos dentro de las organizaciones sino también la de las organizaciones "dentro" de los individuos. Nos estamos refiriendo a la *perspectiva fenomenológica*, cuyo acercamiento a la teoría de la organización se ha visto impulsado por diversas aportaciones realizadas en los últimos años con denominaciones diferentes. El "*enfoque fenomenológico*" de Dale (1973), la "*fenomenología hermenéutica*" de Vandenburg (1982), la "*teoría subjetiva de las organizaciones*" de Gray (1985), la "*teoría anarquista de la organización*" de Greenfield (1983) o el "*enfoque de la acción social*" de Weeks (1984) serían algunos ejemplos.

La siguiente frase de Schutz (1962: 41) resume acertadamente el sentido de la fenomenología aplicada a la ciencia de la organización: "*No puedo entender una*

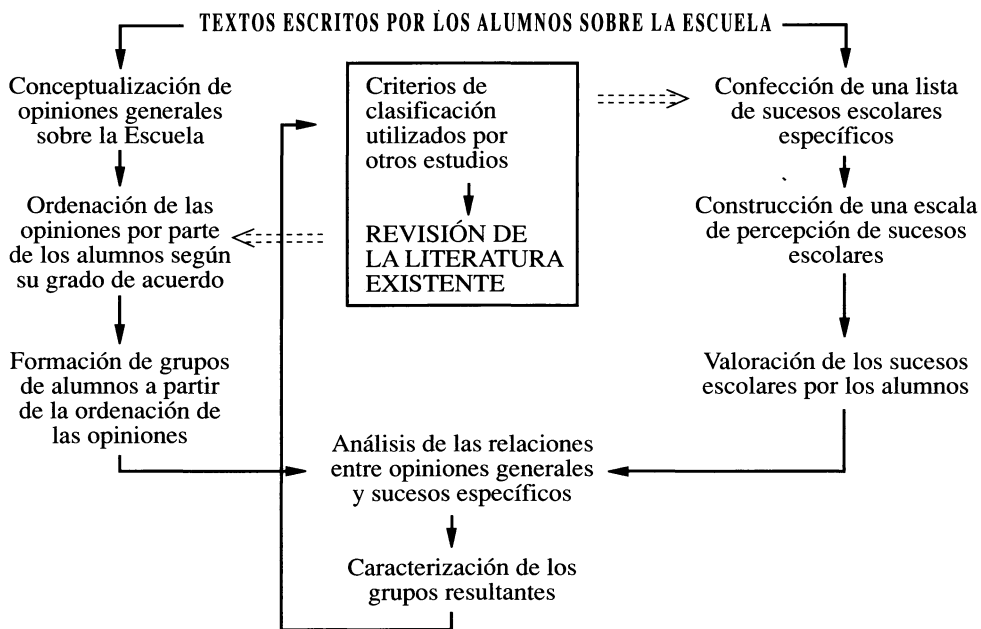
institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta respecto a su existencia". Mientras que la teoría clásica considera las organizaciones como entidades sobre las que se pueden hacer generalizaciones y analizar estructuras independientemente de las personas que las integran, la perspectiva fenomenológica busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia como miembros de la organización. Pero el mundo de los significados no es un mundo directamente observable y uno de los principales problemas reside precisamente en cómo construir modelos de evaluación organizacional que reflejen las intenciones y significados de los actores.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La aparición de estudios basados en una perspectiva etnográfica e interaccionista (Furlong, 1978; Pollard, 1985; Woods, 1983), llevó a la necesidad de considerar nuevos modos de adaptación en los que la conducta del alumno no era en su totalidad de conformidad o de desviación (Bidwell, 1965; Hargreaves, 1967). Partiendo de esta hipótesis de la pluralidad de los tipos de alumnos, nos propusimos realizar un estudio que nos permitiese profundizar en ella y obtener una comprobación empírica de la misma sin perder de vista el marco fenomenológico.

El diseño que se ha seguido aparece resumido en el cuadro 1.

CUADRO 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTOS UTILIZADOS

El punto de partida consistió en el análisis de más de 300 textos escritos por alumnos de 7.º y 8.º curso. Con este fin se les entregó una hoja cuyo encabezamiento decía: “*Escribe una carta a un/a amigo/a tuyo/a contándole lo que opinas sobre el colegio*”.

Estos textos sirvieron de base para la elaboración de los instrumentos utilizados en la investigación: la lista de Opiniones sobre la Escuela y la Escala de Percepción de Sucesos Escolares. En ellos pudimos encontrar diversos aspectos positivos y negativos como:

“*estás con los amigos*”, “*de mayor puedes tener un trabajo*”, “*te sirve para ser algo en la vida*”, “*aprendes cosas*”, “*no eres un analfabeto*”, “*te lo pasas bien*”...

“*es un poco aburrido*”, “*los maestros no siempre nos tratan bien*”, “*nos riñen*”, “*hay que estudiar mucho*”, “*es difícil*”, “*es un rollo*”, “*no sirve para nada*”.

Aunque nuestra primera intención era hacer una lista que permitiese a los sujetos elegir entre aspectos positivos y negativos, en la mayoría de los textos aparecían a la vez ambos tipos de elementos, por lo que elaboramos finalmente una serie de opiniones que abarcasen las principales orientaciones valorativas halladas en los textos.

Dada la complejidad con que el alumno conceptúa la escuela, nos pareció conveniente no limitar su imagen a una sola opinión o parecer, sino que procuramos ofrecerle todo un conjunto de opciones con las que pudiera elaborar “su” propia definición, ordenándolas según el grado de acuerdo que le mereciesen. Importaba sobre todo que cada opinión resaltase ciertos rasgos: satisfacción, deseo de mejora, aplazamiento de fines, indiferencia, rechazo, justificación, adaptación de fines propios.

Opiniones sobre la escuela

A continuación hacemos una breve descripción de las opiniones elegidas.

OPI. Rechazo con adaptación de los fines (RAF).

“*El colegio no sirve de mucho, pero al menos pasas un rato entretenido con los amigos, y mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa*”.

Esta opinión significa un rechazo a la función y fines oficiales de la escuela, en parte compensado con la búsqueda de fines sustitutivos: pasar un rato con los amigos, prevenir conductas desviadas o evitar el aburrimiento. Se trata pues de una opinión de rechazo con compensación, muy próxima a lo que Goffman (1972) denomina “ajustes secundarios” para referirse a la utilización que hacen los miembros de una organización de los medios de ésta para sus propios fines. Mientras que existe una indiferencia o rechazo hacia los objetivos oficiales se mantiene una ambivalencia respecto a los medios, que se ven como “aprovechables”. Próximas a

esta posición se encuentran lo que se ha llamado “ritualismo” (Merton, 1957), “colonización” (Harary, 1966) u “oportunismo” (Woods, 1983).

OP2. Conformidad por aplazamiento de fines (CAF).

“Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana”.

Esta opinión expresa aceptación hacia la escuela, no tanto por la identificación con el proceso, aquejado de ciertos inconvenientes (“*pesado*”, “*aburrido*”), como por la confianza en sus efectos mediatos. Dicha opinión está próxima a lo que Woods (1983) define como “conformidad instrumental”.

OP3. Inconformidad con deseo de cambio (IDC).

“El colegio está mal organizado, deberíamos cambiarlo y hacer un colegio mejor entre todos”.

En esta opinión se muestra una insatisfacción con la escuela que se dirige hacia una necesidad de transformación y de mejora. Hay un descontento con intención de reforma, y no un simple rechazo. El término “rebeldión” de Merton sería aquí excesivamente fuerte, ajustándose algo mejor la expresión de Woods “rechazo con sustitución”.

OP4. Rechazo con indiferencia (RI).

“A mí me da igual lo que pase en el colegio, no le doy mayor importancia. Creo que hay otras cosas en qué pensar”.

Se trata de una posición de escepticismo hacia la realidad escolar. Aunque parezca una actitud de “neutralidad” ante los fines y los medios de la escuela, en realidad connota un rechazo hacia ella.

OP5. Conformidad hacia medios y fines (CMF).

“El colegio es algo que está bien porque en él aprendemos cosas, nos preparan para el futuro y además nos lo pasamos divertido”.

Aquí se pone de manifiesto una aceptación plena de la escuela. El sujeto se identifica con sus medios y con sus fines. Merton denomina a esto; simple “conformidad”.

OP6. Rechazo con descalificación (RD).

“El colegio es un rollo y una cosa inútil, lo mejor sería suprimir los colegios, o sino que vaya al colegio sólo el que quiera”.

Se trata de un rechazo frontal a la escuela. No se ven alternativas dentro de ella. Woods se refiere a una posición similar como “rechazo sin sustitución”. Implica una negación, una huida.

OP7. Conformidad por justificación de los medios (CJM).

“El colegio no es tan malo como dicen, lo que pasa es que estudiar cuesta

trabajo; y los profesores, aunque nos ayudan lo que pueden, también pueden equivocarse”.

Dentro de una postura de clara conformidad, se hace frente a ciertos inconvenientes que son justificados mediante un tono de “desmentido” (“no es tan malo como dicen”) y de indulgencia hacia el proceso y las personas (dificultad del trabajo, fallos humanos). Woods se refiere en términos similares a una actitud que llama “reconciliación”.

Situando las siete opiniones anteriores en un continuo que fuera de la adaptación a la inadaptación, obtendríamos el siguiente orden:

CUADRO 2. SENTIDO DE LAS OPINIONES Y GRADO DE ADAPTACIÓN A LA ESCUELA

ADAPTACIÓN		
OP5 (CMF) OP7 (CJM) OP2 (CAF)		Conformidad
OP3 (IDC)		Inconformidad
OP1 (RAF) OP4 (RI) OP6 (RD)		Rechazo
INADAPTACIÓN		

Escala de percepción de los sucesos escolares

Con el fin de valorar la percepción que el alumno tiene de la realidad escolar, confeccionamos una escala valorativa de sucesos escolares. Nuestro objetivo, sin embargo, no es medir la ocurrencia e intensidad de unos estresores ambientales o tratar de establecer su origen como hacen muchos de estos instrumentos de clara intencionalidad terapéutica (Holmes y Roche, 1967), (Fernández-Ballesteros et al, 1987), sino estudiar la percepción que los sujetos tienen de esos estresores. Es decir, pretendemos analizar el grado de amenaza que para el alumno tiene determinados sucesos escolares, para lo cual se le pide que valore el impacto potencial de tales hechos según su experiencia.

Por “suceso escolar”, entendemos cualquier situación directamente relacionada con la escuela que de alguna manera pueda afectar negativamente a un alumno.

Así, la Escala de Percepción de Sucesos Escolares ha de considerarse como un instrumento para medir la percepción subjetiva de la indeseabilidad de unos sucesos. Componen dicha escala 85 sucesos referidos a los principales ámbitos de la vida escolar:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| a) Relación con el profesor. | b) Relación con los compañeros. |
| c) Realización del trabajo escolar. | d) Normas disciplinarias. |
| e) Actividades académicas. | f) Actividades no académicas. |

Para contestar el cuestionario, se le pide al sujeto que valore la importancia de cada suceso, en el supuesto de que le ocurriera a él. Las opiniones que se le proponen como respuesta son las siguientes:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 0. Me daría igual. | 1. Me molestaría un poco. |
| 2. Me preocuparía. | 3. Me preocuparía bastante. |
| 4. Me preocuparía mucho. | 5. Me parecería muy grave. |

La lista de Opiniones sobre la Escuela y el cuestionario de Percepción de Sucesos Escolares se aplicaron a una segunda muestra compuesta por 260 alumnos pertenecientes a los dos últimos cursos de EGB, en centros públicos de contexto rural y urbano elegidos al azar en Asturias.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A) *Descripción de las opiniones sobre la escuela de acuerdo a la posición que ocupan*

Los primeros análisis realizados con los datos, han sido dirigidos principalmente a caracterizar cada una de las opiniones sobre la escuela (OP), según el grado de acuerdo manifestado por los alumnos. Ello nos va a permitir establecer ciertos grupos entre las opiniones y dar una idea de la opinión general que tienen los alumnos sobre la escuela.

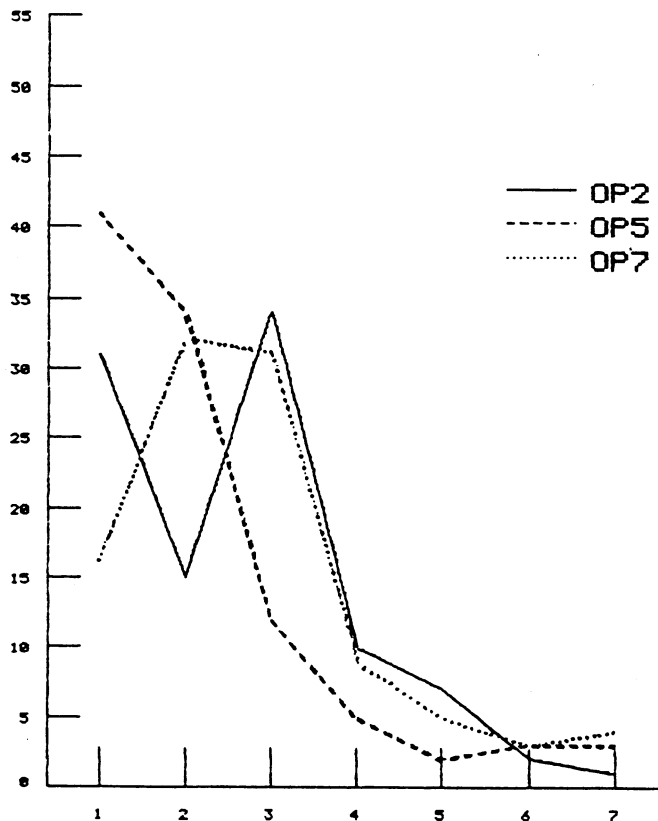
Tabla 1. Porcentajes de las posiciones que ocupa cada opinión

	POSICIONES						
	POS1	POS2	POS3	POS4	POS5	POS6	POS7
OP1	4.2	2.3	3.5	33.1	26.5	16.7	12.7
OP2	31.2	15.4	33.8	9.6	7.3	1.9	0.8
OP3	2.7	11.2	11.9	30.0	24.2	14.2	5.8
OP4	0.8	2.7	5.0	8.5	21.2	40.4	21.5
OP5	40.8	33.8	11.5	5.0	2.3	3.5	3.1
OP6	4.6	2.7	3.5	4.6	13.1	19.2	52.3
OP7	15.8	31.9	30.8	9.2	5.4	3.1	3.8

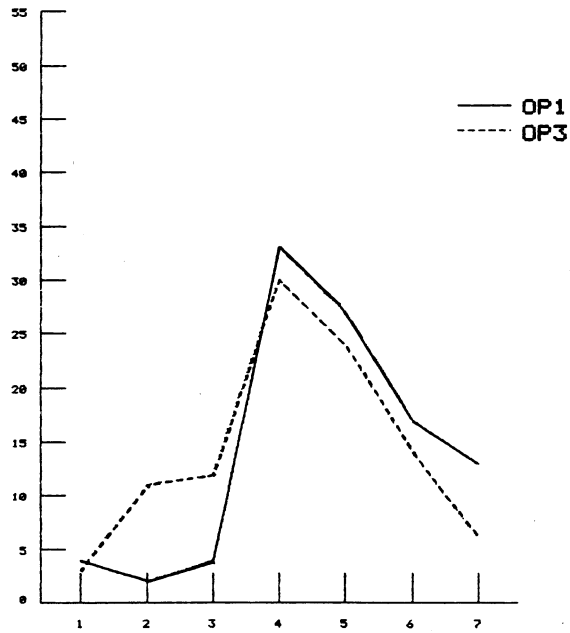
Los resultados contenidos en la tabla 1 muestran cómo cada opinión tiende a concentrarse mayoritariamente en dos o tres posiciones, siempre consecutivas. Esta tendencia resulta más acusada en OP5 y OP6 que constituyen respectivamente la valoración más positiva y más negativa de la escuela.

La representación de los porcentajes en las gráficas 1, 2 y 3, da una idea muy intuitiva de las relaciones que existen entre las opiniones, a la vez que permiten una fácil caracterización de las posiciones que ocupan cada una de ellas.

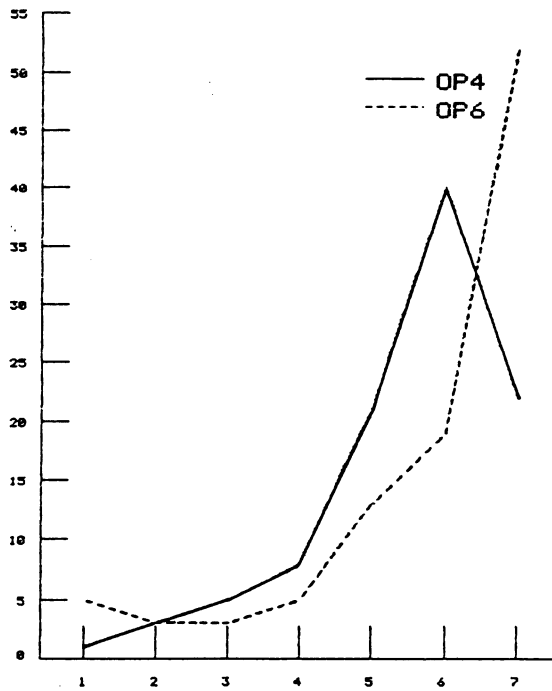
Gráfica 1. Distribución de OP2, OP5 y OP7 según sus posiciones



Gráfica 2. Distribución de OP1 y OP3 según sus posiciones



Gráfica 3. Distribución de OP4 y OP6 según sus posiciones



Las posiciones y porcentajes más representativas de cada opinión son:

OPINIONES	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7
POSICIONES	4. ^a , 5. ^a	1. ^a , 2. ^a , 3. ^a	4. ^a , 5. ^a	5. ^a , 6. ^a , 7. ^a	1. ^a , 2. ^a	5. ^a , 6. ^a	2. ^a , 3. ^a
PORCENTAJES	60	80	66	83	83	75	63

La simple observación de las gráficas 1, 2 y 3 sugieren la existencia de tres grupos de opiniones, atendiendo a las posiciones que ocupan. Este hecho se confirma con los resultados de un análisis de clasificación automática, que indica además un alto índice de homogeneidad en el interior de cada clase (tabla 2). Las tres clases naturales resultantes son:

CLASE 1: OP1 Y OP3.

CLASE 2: OP2, OP5 y OP7.

CLASE 3: OP4 Y OP6.

Tabla 2. Inercias inter-clases e intra-clases de la clasificación

I. INTER-CLASES = 0.631

I. INTRA-CLASES =

CLASE 1 = 0.008

CLASE 2 = 0.051

CLASE 3 = 0.047

I. TOTAL = 0.737

Proporción (I. Inter/I. total) = 0.857

De acuerdo con las clases que se han obtenido y las posiciones características en cada una de ellas, pueden destacarse los siguientes aspectos:

- Los alumnos se muestran mayoritariamente de acuerdo con las opiniones de la clase 2, es decir, las más favorables hacia la escuela.
- Las opiniones más desfavorables para la escuela, situadas en la clase 3, son las que tienen menor respaldo.
- La clase 1, formada por OP1 y OP3, ocupan una situación intermedia entre las dos clases anteriores, tanto por su significado como por el grado de aceptación que recibe.

En consecuencia, la imagen que los alumnos manifiestan de la escuela tiene un carácter globalmente positivo, si bien es necesario matizar tal afirmación debido a la presencia de ciertos elementos de insatisfacción (OP2 y OP7), derivados de la propia dinámica del trabajo escolar.

Otro aspecto a reseñar es la coincidencia de opiniones de parecido signo dentro de la misma clase, lo cual nos da idea de la coherencia lógica mantenida por los alumnos a la hora de ordenar las opiniones (ver cuadro 2).

B) Disposiciones de las opiniones sobre la escuela a partir de las que aparecen en primer lugar

Una hipótesis que sugieren los resultados comentados anteriormente, es que la opinión situada en primer lugar determina en buena parte las opiniones sucesivas y puede resultar por sí sola una buena caracterización de la percepción global del alumno. Una metodología razonable para investigar esta suposición, es trabajar de forma secuencial, estableciendo en qué medida la primera opinión define la posición de las siguientes. Si esto resultara insuficiente, se repetiría el procedimiento partiendo de las dos primeras opiniones y así sucesivamente.

La escasa presencia de OP1, OP3, OP4 y OP6 en la primera posición (tabla 3) unido al hecho de compartir un perfil crítico hacia la escuela, permite a costa de cierta pérdida de información su unión en un solo elemento. Concretamente, el porcentaje de niños que coloca estas opiniones en primer lugar es del 12.3%. Una frecuencia tan reducida las diferencia del resto de opiniones y hace poco significativa la referencia a la segunda opinión. No obstante, es interesante observar que un 50% de este tipo de alumnos elige en segundo lugar una opinión que pertenece a otra clase.

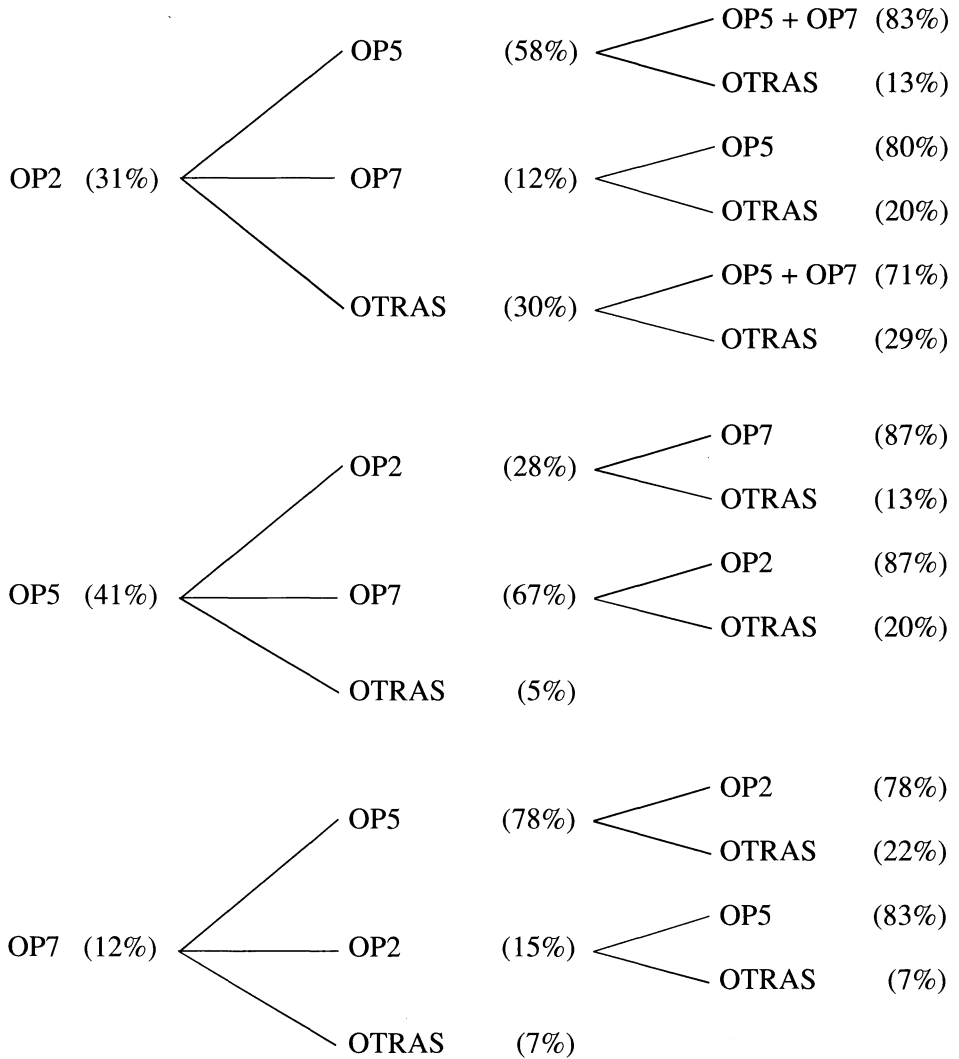
Para el resto de opiniones y siguiendo el procedimiento secuencial sugerido, podemos observar en la tabla 3 que conociendo la opinión situada en primer lugar se determina la siguiente en casi un 60% de los casos, mientras que el conocimiento de las dos primeras lo sitúa cerca del 80%.

Las OP5 y OP7 determinan con un porcentaje superior al 90% que el segundo elemento pertenece a su misma clase, mientras la OP2 actúa de forma menos homogénea, ya que el 30% de opiniones situadas en segundo lugar pertenecen a una clase diferente. Así pues, cuanto más marcado sea el carácter positivo de la opinión situada en primer lugar, más sencillo resulta determinar la posición de las restantes.

C) Relación entre opiniones sobre la escuela y percepción de sucesos escolares

Los análisis ya realizados nos han indicado la distribución de las opiniones hacia la escuela según el grado de acuerdo que con ellas manifiestan los alumnos. Así mismo se han obtenido diversos grupos de niños, según su preferencia por ciertas opiniones. Sin embargo, aún conocemos muy poco sobre la forma de pensar de estos grupos ante la actividad escolar, ignorando si las diferencias de opinión

Tabla 3. Distribución sucesiva de opiniones para OP2, OP5 y OP7



sobre la escuela tienen algún reflejo en la vida escolar diaria. En otras palabras, lo que ahora nos preguntamos es: ¿existe alguna relación entre las opiniones sobre la escuela y la percepción de sucesos escolares? y en caso de existir, ¿cuál es el sentido de tal relación?

Las etapas que proponemos para responder a tales preguntas son:

1. Analizar la percepción de los sucesos escolares, según la primera opinión.
2. Estudiar las posibles diferencias que pueden surgir al considerar sucesivas opiniones.
3. Determinar para qué tipo de sucesos permanecen estables las clases formadas en anteriores análisis.

Con el fin de ilustrar el procedimiento a seguir se expone a continuación el análisis que resulta de cruzar la opinión con la que los alumnos están más de acuerdo y su valoración de un suceso escolar concreto: la importancia que le da el alumno a la no realización de las tareas escolares (*"Si traes los deberes sin hacer"*).

Por tratarse de dos variables categóricas, la prueba estadística utilizada es la ji-cuadrado para tablas de contingencia. Debido a la baja frecuencia de OP3 en la primera posición, se considera conjuntamente con OP1, representándose la categoría resultante como OP1-3. Igualmente ocurre con OP4 y OP6 que se indicarán mediante OP4-6. El resultado del contraste es el rechazo de la hipótesis de independencia entre las dos variables (tabla 4).

Tabla 4. Resultados del contraste de independencia

ESTADÍSTICO	G. L.	COEF. CONTINGENCIA	SIGNIFICACIÓN
52.70	20	0.42	0.0002

La gráfica 4, nos permite determinar de una forma muy intuitiva las causas del rechazo de la independencia. En primer lugar, es claramente apreciable la similitud en los porcentajes de las opiniones 2, 5 y 7, con una escasa presencia en la categoría cero (*"Me daría igual"*), manteniéndose así la consistencia de la clase 2.

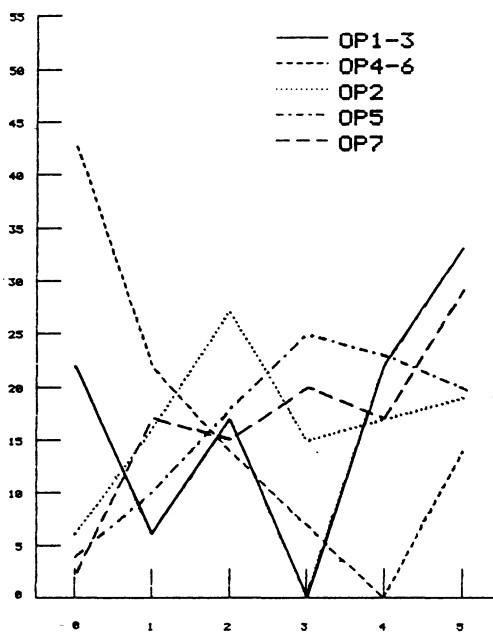
En OP1-3 y OP4-6 se observa un fuerte incremento de la categoría cero, a la vez que una distribución muy irregular en la trayectoria de los porcentajes; es decir los alumnos con este tipo de opiniones están bastante polarizados entre sí. Este hecho se acentúa en el caso de la valoración más negativa hacia la escuela (OP4 y OP6).

En consecuencia, la relación entre ambas variables muestra una clara asociación entre las opiniones más favorables hacia la escuela y una mayor preocupación por la no realización de las tareas escolares.

Al estudiar las posibles diferencias o matices en la valoración del suceso escolar que puedan deberse a la consideración de la segunda opinión, solamente se obtuvo un resultado significativo en aquellos sujetos cuya primera opinión fuera la 2 (tabla 5), mientras en OP5 no se producía modificación alguna.

El cambio verificado en OP2 se explica por el incremento producido en las

Gráfica 4. Porcentajes en las categorías del suceso estudiado según la primera opinión



frecuencias de la categoría cero (18%), cuando la segunda opinión es negativa hacia la escuela; mientras que si la segunda opinión resulta de carácter positivo las frecuencias de esta categoría se mantienen muy pequeñas (2%).

Tabla 5. Resultados del contraste de independencia, para la segunda opinión en OP2 y OP5

	ESTADÍSTICO	G. L.	COEF. CONTINGENCIA	SIGNIFICACIÓN
OP2	18.30	5	0.37	0.02
OP5	0.25	5	0.01	n. s.

Por su parte en OP7 la segunda opinión es mayoritariamente OP5, no disponiéndose de información suficiente para realizar inferencias mínimamente representativas.

El análisis de otros sucesos escolares, tales como “*si te preguntan y no sabes la lección*”, “*si te ponen más deberes*”, “*si un profesor te echa de clase*”,... conduce a conclusiones iguales a las aquí obtenidas, indicándonos la existencia de relaciones muy estables entre las opiniones de los alumnos sobre la escuela y la valoración que realizan de los sucesos escolares.

CONSIDERACIONES FINALES

Para llegar a una caracterización completa de los grupos de alumnos estudiados es preciso extender el análisis expuesto anteriormente al total de los sucesos escolares. De esta forma puede obtenerse un mejor conocimiento de las “significatividades” (Schutz, 1962), o esquema de preocupaciones fundamentales de los alumnos en relación a la escuela.

Así, resulta que los alumnos de opiniones más positivas hacia la escuela muestran una mayor preocupación por los sucesos que afectan al ámbito académico, tales como suspender un examen, no saberse la lección o no atender a las explicaciones del profesor. En cambio, los alumnos que mantienen un concepto más inadaptado de la escuela toleran peor los sucesos que afectan a su autonomía o aumentan sus obligaciones escolares. El grupo que presenta mayor ansiedad ante el incumplimiento de las exigencias escolares es el que muestra mayor acuerdo con la OP7; mientras que los alumnos que prefieren la OP5 suelen valorar los sucesos de manera más equilibrada, dándoles su “debida” importancia pero sin dramatizar su ocurrencia.

La orientación positiva que en general muestran los alumnos al opinar sobre la escuela no siempre se mantiene cuando éstos valoran determinados sucesos. El hecho de que una posible supresión de los colegios deje totalmente indiferentes o apenas importe (categorías 0 y 1) a más de un 50% de los alumnos encuestados supone un serio motivo de preocupación.

No es infrecuente la existencia de alumnos que sin expresar opiniones de rechazo manifiestan, sin embargo, muy poco apego hacia la escuela. La utilidad instrumental (aplazamiento de fines), tan habitual en los últimos cursos de la EGB, produce un tipo de conformidad poco consistente, en cuanto que depende de un resultado final alejado de la experiencia concreta de los individuos. De esta forma la legitimación de la escuela queda asegurada, ya que su justificación se sitúa fuera de ella; pero, a su vez, el “consenso de trabajo” (Pollard, 1985; 156 y ss.) entre alumnos y profesores se ve continuamente amenazado, al derivar de factores externos más que internos.

Aún estamos lejos de desentrañar las complejas relaciones entre formas institucionales y estructuras de significado. La fenomenología aplicada al análisis de las organizaciones ha sido hasta ahora más fecunda en teorías que en recursos metodológicos destinados a guiar la investigación. Es por ello que este trabajo se ha dirigido menos al tratamiento exhaustivo de la información recogida que a la

búsqueda de nuevas estrategias, orientadas a mejorar nuestro conocimiento de las personas en las organizaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIDWELL, C. E.; 1985: "The school as a formal organization", en J. G. MARCH (Ed.) *Handbook of Organizations*, Rand-McNally, Chicago, pp. 972-1.002.
- DALE, R.; 1973: "Phenomenological perspectives in the sociology of the school", *Educational Review*, (25), 3, June.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. et al.; 1987: "Evaluación del estrés ambiental", en R. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS (Ed.) *El ambiente. Análisis psicológico*, Pirámide, Madrid, pp. 156-183.
- FURLONG, V. J.; 1978: "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en M. STUBBS y S. DELAMONT, *Las relaciones profesor-alumno*, Oikos-Tau, Barcelona, pp. 603-616.
- GOFFMAN, E.; 1972: *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GRAY, H. L.; 1985: *The school as an organization*, Eanhouse, Chester.
- GREENFIELD, T. B.; 1985: "Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools", en M. G. HUGHES (Ed.). *Administering Education: International Challenge*, Athlone Press, London, pp. 71-79.
- 1983: "Against group mind: An anarchiste theory of organization", en R. L. RATTRAY-WOOD (Ed.). *Reflective readings in educational administration*, Deakin University Press, Victoria, Australia, pp. 293-301.
- 1985: "Theories of educational organization: A critical perspective", en T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* Pergamon, Oxford, Vol. 9, pp. 5.240-5.251.
- GRIFFITHS, D. E.; 1979: "Intellectual turmoil in educational administration", *Educational Administration Quarterly*, 15, (3), pp. 43-65.
- HARARY, F.; 1966: "Merton revisited: a new clasification for deviant behaviour", *American Sociological Review*, (31), 5, pp. 693-697.
- HARGREAVES, D. H.; 1967: *Social Relations in a Secondary School*, Rontledge and Kegan Paul, London.
- HOLMES, T. H. y RAHE R. H.; 1967: "The Social Readjustment Rating Scale" *Journal of Psychosomatic Research*, 11, pp. 213-218.
- HOYLE, E.; 1986: "The management of schools: Theory and practice", en E. HOYLE y A. McMAHON, *The management of schools*, Nichols Publishing Company, Kegan Page, London, pp. 11-27.
- POLLARD, A.; 1985: *The social world of the primary school*, Holt, London.
- SIMON, H. A.; 1972: *El comportamiento administrativo*, Aguilar, Madrid, (Ed. original 1945).
- SCHUTZ, A.; 1962: *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.

VANDERBURG, D.; 1982: "Hermeneutical phenomenology in the study of educational administration", *Journal of Educational Administration*, (20), 1, pp. 23-32.

WEEKS, D. R.; 1984: "Las organizaciones: Interacción y procesos sociales", en G. SALAMAN y K. THOMPSON, *Control e ideología en las organizaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 123-147, (Ed. original 1980).

WOODS, P.; 1983: *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint* Routledge & Kegan Paul, London.