



## **El Sistema de Garantía Interna de Calidad: ¿Instrumento o símbolo de calidad de la enseñanza universitaria?**

**Autor:** José Miguel Nieto Cano

**Organismo al que pertenece:** Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia

### **Tema de Interés:**

Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

### **Idioma en el que se va a realizar la defensa:**

Español

### **Resumen.**

Esta comunicación tiene por objeto analizar la función del Sistema de Garantía Interna de Calidad concebido como mecanismo de gestión de la calidad de los títulos oficiales que imparten los centros universitarios. En primer lugar, se caracteriza su función instrumental originaria, al amparo de los principios de la teoría gerencialista, los cuales prevalecen en el ámbito de la política educativa y los programas que emanan de ella. En segundo lugar, se cuestiona tal racionalidad instrumental desde los postulados de las teorías institucionales que incorporan al análisis organizativo perspectivas más sociológicas (culturales y ambientalistas), poniendo de relieve la función simbólica del Sistema de Garantía de Calidad y, como consecuencia de ello, la desconexión entre su estructura formal y la actividad técnica que entraña dentro de los centros de educación superior. Se definen la organización como institución y el proceso de institucionalización, así como los factores y condiciones que influyen en la desconexión (particularmente la presión del ambiente institucional, la naturaleza de las metas educativas, y el estado de la tecnología práctica). Finalmente, se discuten las implicaciones que esa desconexión plantea en relación con la calidad de la enseñanza universitaria y la innovación docente.

**Palabras Claves:** Sistemas de calidad, estructura formal, racionalidad instrumental, instituciones, institucionalización, simbolismo, desconexión organizativa.

### **Abstract.**

This paper aims to analyze the role of System Internal Quality Assurance designed as a mechanism to ensure quality management of the official titles that provide universities. First, his original instrumental function is characterized under the principles of management theory, which prevail in mainstream educational policy and programs emanating from it. Second, the instrumental rationality is questioned from the postulates of institutional theories that incorporate your organizational analysis more sociological perspectives (cultural and environmental), highlighting the symbolic

role of System Internal Quality Assurance and, consequently, the decoupling between formal structure and technical activity involved in the higher education institution. The organization as an institution and the institutionalization process are defined, and the factors and conditions that influence whether decoupling (particularly the pressure of the institutional environment, the nature of the educational goals, the state of practice technology). Finally, implications that this decoupling raises in relation to the quality of university teaching and teaching innovation are discussed.

**Keywords:** Quality systems, formal structure, instrumental rationality, institutions, institutionalization, symbolism, organizational decoupling.

**Texto.**

### 1. Presentación: El Sistema de Garantía Interna de Calidad

El diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad (en adelante, SGIC) de la Universidad de Murcia cuenta con un certificado de evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA) para todos sus centros. El modelo, por tanto, es el mismo para los centros de nuestra universidad y forma parte de la organización de cada uno de ellos, concebido como mecanismo que ha de servir para asegurar la calidad de los títulos oficiales que imparten y basado en una estructura formal interna diseñada para gestionarlo (la Comisión de Garantía de Calidad). En este sentido, ayuda y forma parte del diseño de las titulaciones, obliga y contribuye al seguimiento de las mismas y facilita su acreditación. Ha sido diseñado como un sistema de procesos, un conjunto integrado de actividades relacionadas entre sí, por medio de las cuales un centro demuestra que está comprometido con la calidad de sus programas formativos y actúa sobre ella poniendo en marcha los medios necesarios que la aseguren. En consecuencia, constituye una herramienta clave de gestión para los equipos decanales de los centros. Por lo demás, es importante señalar que el SGIC forma parte del entramado de programas en nuestra política universitaria y, en tal sentido por ejemplo, está conectado con las políticas de formación y de evaluación de la actividad docente del profesorado (Jornet, Perales y González, 2010).

Así pues, con la gestión de este sistema y a través de su correspondiente estructura formal, cada centro universitario lleva a cabo el “trabajo institucional” que le compete según lo determinado por el “ambiente institucional”. Este trabajo institucional lo definen Lawrence y Suddaby como “la acción intencional de los individuos y organizaciones destinada a crear, mantener e interrumpir las instituciones” (2006, p.230). Una de las tareas principales de ese trabajo, es el “control” (*policing*) dirigido a vigilar y asegurar el cumplimiento por la organización de los estándares mínimos exigidos por el ambiente institucional a través de los procesos de verificación, seguimiento, certificación y acreditación a los que éste somete a aquella (Harvey, 2004). Dado que en nuestro ambiente institucional, es la ANECA quien tiene el poder sobre el SGIC, la capacidad de control que ello le otorga reside en que es el mecanismo que permite a los centros universitarios lograr la “sostenibilidad” de los títulos oficiales que imparten y, en consecuencia, asegurar su propia supervivencia como organizaciones.

## 2. La función instrumental del SGIC como estructura formal

Tradicionalmente, las *estructuras* en las organizaciones han sido diseñadas y gestionadas formalmente como instrumentos para mantener y, en su caso, aumentar la eficacia de las mismas, en la medida en que sirven para coordinar toda la actividad técnica que éstas desarrollan en orden al logro de resultados. Así ha sido y así será para todas las organizaciones en general y, particularmente, para las organizaciones productivas desde los orígenes de la teoría gerencialista que, no lo olvidemos, tiene una vocación normativa (Nieto, 2003; Scott, 2013). En estos casos, cualquier estructura formal se crea para desempeñar una función instrumental, en el sentido de que se utiliza como *medio* para conseguir los *finés* de la organización (Mintzberg, 2005).

De acuerdo con esa lógica de racionalidad instrumental, y en virtud de los fines de la organización (intenciones expresadas como estados o resultados deseados), la estructura formal es el mecanismo que sirve para ordenar el funcionamiento interno y coordinar la actividad técnica que desarrolla la organización. Y esta actividad tiene, por definición, un carácter deliberado (persigue algo con lo que se hace) y va a ocurrir bajo determinadas condiciones (asimismo, deliberadamente creadas) que buscarán la eficacia o el logro de resultados (conseguir lo que se persigue) y, así, garantizar el éxito y la pervivencia de la organización. Cabe convenir que, en principio, el centro educativo tratará de ser eficiente haciendo de su estructura un instrumento para la realización de las actividades que han de conducir al logro de sus metas. Es entonces decisivo para su buen funcionamiento que haya un alineamiento o “acoplamiento estrecho” entre su estructura y sus actividades (Meyer y Rowan, 1992a). Y los medios de hacerlo serán, básicamente la coordinación y el control.

Pues bien, en principio, un SGIC constituye una estructura formal (inserta dentro de otra más comprehensiva, la del centro universitario como organización) que presentaría las características identificadas. Este sistema, pues, puede ser estudiado desde el punto de vista estructural, tal y como lo hemos descrito más arriba. Como estructura formal representa el orden que adopta una organización y que afecta (prescribiendo) a lo que hacen sus elementos (los recursos con que cuenta, incluyendo a las personas), así como a las relaciones entre éstos, todo ello orientado al logro de resultados y el mantenimiento y mejora de la calidad de la formación que ofrece el centro. Por definición, esa estructura formal diferencia, por un lado, el trabajo (lo divide en tareas distintas) y, por otro, lo integra (coordinando esas mismas tareas). Pero nuestro interés radica en examinar el SGIC desde otra perspectiva diferente. Esta nueva luz nos la aporta la teoría institucional, que ha llevado a cuestionar la función instrumental de mismas y a explicar su papel simbólico al analizar contextualmente las organizaciones, esto es, al explorar las causas y los efectos que tienen que ver con la interacción entre unas organizaciones y los ambientes sociales en los que surgen y se desenvuelven.

## 3. La función simbólica del SGIC

La teoría institucional (y, por descontado, sus variantes fruto de su evolución a lo largo del tiempo), se caracteriza por prestar atención a la decisiva influencia que el ambiente

ejerce sobre la organización y nos aporta un conocimiento relevante en tanto que fundamentado teóricamente y documentado empíricamente desde planteamientos preocupados por describir y comprender la realidad y no tanto por conformarla normativamente, lo cual es propio de la perspectiva gerencialista (con su racionalidad instrumental) en el ámbito organizativo. En el marco de la teoría institucional son ya clásicos los trabajos desarrollados por Meyer y sus colaboradores a finales de la década de los años 70 del siglo pasado, sobre las estructuras formales (ver, por ejemplo, Meyer, 1992; Meyer y Rowan, 1992a, 1992b) que se construyen incorporando categorías institucionales estandarizadas socialmente sobre lo que debe ser la educación y la organización que presta ese servicio.

Los centros universitarios son organizaciones y como tales poseen elementos comunes y manifiestan ciertas regularidades con el resto de organizaciones. Pero, asimismo, tales entidades son educativas, lo que significa que, a su vez, presentan diversas singularidades vinculadas a su origen social y a la función social que desempeñan. Partiendo de esta cualidad básica, el primer y fundamental postulado de la perspectiva institucional es que las organizaciones educativas tienden a institucionalizarse en el ambiente en el que operan, es decir, a constituirse como instituciones (Scott, 1995; Lawrence y Suddaby, 2006) o, si se prefiere, como organizaciones institucionalizadas. ¿Qué significa esto?

El ambiente social es el contexto en el que surgen y han de desenvolverse las organizaciones educativas. Al ser generadas por su ambiente social y depender de él, debe mostrar adhesión a las instituciones del mismo. Es habitual aquí, emplear con sentido equivalente las expresiones ambiente social y ambiente institucional (Meyer y Rowan, 1992a; Rowan, 1982), sin cual resultaría imposible comprender plenamente, el motivo de la institucionalización de los centros educativos. Una institución puede ser entendida como “una agrupación de individuos que ponen de manifiesto un conjunto de patrones o regularidades estables y persistentes de acción social, el cual responde una situación social particular (problema, demanda, necesidad) y tiene determinados efectos sociales” (Nieto y Portela, 1999, p.94). En otras palabras, una institución es un “sistema de reglas” que regula (prescribe) el comportamiento colectivo en una situación o escenario social determinado. Por tanto, el comportamiento de los individuos en un ambiente tenderá a sujetarse a los valores y expectativas que conforman a éste. Puede ocurrir, incluso, que la sujeción a un sistema de reglas esté, a su vez, fundado en un “sistema de creencias” que, incluso, pueda ser compartido por los individuos. En todo caso, el centro universitario como organización se institucionaliza al incorporar las instituciones de su ambiente externo lo que implica mostrar adhesión y ajustarse al sistema de reglas requerido por éste.

Naturalmente, en nuestro caso, este sistema de reglas está referido al proceso educativo y los elementos que intervienen en él, sometiéndolo a categorías institucionales que están socialmente estandarizadas. Por ejemplo, la calidad de la formación universitaria pasa por contar con un profesorado adecuadamente acreditado, por impartir unos contenidos curriculares definidos disciplinariamente, por diferenciar unos agrupamientos formales y unas enseñanzas graduadas, por ubicar la enseñanza y el aprendizaje en unos espacios determinados y con unas instalaciones apropiadas... La conformidad con esas reglas, o con esos "mitos" y "rituales" sociales (como los denominan Meyer y Rowan, 1992a), sirve para garantizar la supervivencia

de la organización. Aquí radica el factor explicativo primario, pues respondiendo a las condiciones ambientales exigidas, el centro universitario obtiene legitimación del ambiente en forma de apoyo social y, particularmente, un flujo estable y constante de recursos. Las organizaciones educativas crecen y/o cambian estructuralmente no tanto como respuesta a la necesidad de coordinar la propia actividad que realizan o alcanzar más eficazmente sus metas, sino en respuesta a las definiciones sociales de lo que es una estructura aceptable o deseable en un momento dado. Con ello, se acredita y legitima como tal de cara a la sociedad y puede pervivir como organización porque entonces la sociedad le proporcionará apoyo social y recursos.

Pero, ¿cómo consigue la organización incorporar ese sistema de reglas que le requiere su ambiente institucional? Por medio de su estructura formal de la organización. La estructura lo que hace es incorporar (reproduciendo) las reglas ambientales y de este modo está mostrando acomodación y adhesión a una forma aceptada y convencional de concebir la educación y la prestación del servicio, así como de valorar su calidad. De este modo, la estructura formal se convierte en el elemento que refleja de manera objetiva el contenido de lo institucional en la medida que establece formalmente unas condiciones de acción y de interacción (normas, roles) entre las personas que éstas experimentan como verdaderamente reales. Tiene ello que ver con lo la idea que nos transmite el poeta Yeats cuando afirmaba que “una apariencia que dura toda la vida no difiere de la realidad”. Así, la estructura formal de un centro educativo funcionará, por lo general, como una *fachada ceremonial* de cara al exterior (Meyer y Rowan, 1992a). De ahí, la función simbólica del SGIC: en el contexto universitario, expresa o representa una idea o concepción de la calidad de la enseñanza universitaria.

#### **4. La desconexión entre la estructura y la actividad**

El proceso de institucionalización del centro universitario se materializa, por así decirlo, en su estructura organizativa y determina que ésta deje de servir para lo que originariamente está destinada en una organización típica (ser el instrumento para coordinar y controlar la actividad de cara a lograr resultados) y que pase a desempeñar una función simbólica: mostrar conformidad con el ambiente institucional que lo soporta y en el que se desenvuelve, satisfaciendo expectativas externas que operan como regularidades legitimadas socialmente. La funcionalidad de las estructuras formales en las organizaciones institucionalizadas, pues, radica ante todo en mantener la *aparición de calidad*, cumpliendo las condiciones que la sociedad desea y que vincula a la misma. En nuestro caso, la ANECA es el agente social que desempeña el papel de determinar y garantizar el cumplimiento de tales condiciones.

Para Meyer y sus colaboradores ello explica el hecho de la *desconexión organizativa*, (*decoupling*) entre la estructura formal y la actividad que se lleva a cabo cotidianamente en los centros educativos, así como entre esa actividad y los resultados de la organización. Otras líneas de análisis organizativo han sido coincidentes con este planteamiento (ver González, 1993; Scott, 2013). Por ejemplo, Weick (1976), en un trabajo referencial, caracterizaba las organizaciones educativas como “sistemas débilmente articulados”, conjuntos de elementos entre los que se establecen relaciones que no son fuertes o estrechas, sino débiles, de tal modo que los elementos mantienen cierta entidad y autonomía propias, y la actividad (o cambio) de cualquiera de ellos tiende a no tener efecto o reflejo directo en los

demás. Y, complementariamente, otro modelo de referencia es la caracterización de las organizaciones educativas como “anarquías organizadas” (Cohen, March y Olsen, 1972; March y Olsen, 1976), en las que tiene lugar una cierta actividad ordenada y cuyos procesos de toma de decisión alcanzan un nivel de racionalidad que puede llegar a ser satisfactorio pero siempre limitado. De cualquier forma, no funcionan como si fueran sistemas burocrático-rationales puesto que no existen condiciones que lo permitan. Más concretamente, una anarquía organizada se define como un tipo de organización que ha de hacer frente a metas ambiguas, a una tecnología problemática para llevar a cabo su actividad y a una participación fluida de sus miembros.

La desconexión alude por lo general a la creación y mantenimiento de vacíos o separaciones (pueden entenderse también como inconsistencias) entre las políticas (las estructuras formales serían una representación de las mismas) y las prácticas presentes en una organización (Meyer y Rowan, 1992a). El fenómeno ha sido ampliamente documentado en una variedad de organizaciones, desde corporaciones y agencias gubernamentales hasta escuelas y centros universitarios (Gamoran y Dreeben, 1986). El argumento más extendido es que el desacoplamiento otorga a la organización la capacidad para legitimarse ante los agentes externos de los que dependen manteniendo al mismo tiempo la flexibilidad interna para hacer frente a las consideraciones prácticas. Cabría añadir que el desacoplamiento puede permitir a quienes gobiernan la organización evitar políticas que entran en conflicto con sus creencias ideológicas, como puede servir a los intereses de líderes poderosos en la organización. Por lo demás, estudios recientes han identificado procesos reversibles (*recoupling*), por los que políticas y prácticas que estuvieron una vez desacoplados han llegado a acoplarse al menos eventualmente (Hallet, 2010).

## 5. Condiciones y consecuencias de la desconexión organizativa

El hecho de la desconexión entre estructura y actividad no es un acontecimiento aislado, hay que observarlo relacionado con otros. En este sentido, es pertinente aquí tomar en cuenta otros múltiples factores y condiciones que concurren a la hora de propiciar la desconexión organizativa y que podemos agrupar sintéticamente en tres apartados: al ambiente institucional de la organización educativa; las metas educativas y la tecnología práctica en educación, la jerarquía de autoridad en una organización colegiada.

En primer lugar, como venimos exponiendo, el ambiente institucional con el que interaccionan los centros universitarios juega un papel fundamental. En este contexto, se trata de organizaciones educativas cuyas estructuras formales tienen, al menos en parte, carácter *heterónimo*, es decir, son definidas por agentes sociales o han de sujetarse a decisiones externas (las leyes y reglamentos aprobados por órganos legislativos y ejecutados por las administraciones). En este sentido, son organizaciones *descentralizadas* por parte de la Administración correspondiente que les ha transferido unas tareas (desconcentración) y una cierta capacidad decisoria (devolución) para gobernarse o regirse a sí mismas. En consonancia, son organizaciones que poseen una *autonomía* institucional limitada en términos de autorregulación (determinar ciertas normas e incluso ciertos órganos propios) y de funcionamiento (relativamente) independiente. La estructura heterónoma se constituye, entonces, en el principal objeto de control que la Administración

educativa ejecuta sobre sus organizaciones y sobre el trabajo que éstas llevan a cabo cotidianamente. Así, el control se traduce en una inspección estructural relativamente poco costosa que se centra habitualmente en exigir una adecuación formal sin entrar en lo sustantivo de las prácticas internas. Dada esa desconexión entre la estructura y la actividad, suele ocurrir que los mecanismos estructurales de coordinación de la actividad para el logro de metas no funcionan realmente (sólo existen formalmente), y lo que en realidad funciona es otro mecanismo más implícito de coordinación organizativo: la “lógica de la confianza” (*logic of confidence*), según la cual “cada uno de los miembros de la organización da por supuesto, con buena fe, que los demás estarán actuando según les corresponde hacer”, esto es, están actuando conforme a las reglas (Meyer y Rowan, 1992b, p.79).

En segundo lugar, las metas educativas y la tecnología práctica que sustenta la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza universitaria (como la de otras etapas educativas), también presentan rasgos peculiares que tienen sus efectos. La tarea educativa es compleja y ambigua en varios sentidos complementarios. Para empezar, tiene relevancia social porque delimita un ámbito de actuación especialmente importante en el ambiente social en el que se inserta y tiene un carácter social, en la medida es que constituye una empresa que ha de ser acometida por un conjunto de personas. Pero, además, está sujeta a creencias e ideologías diversas e históricamente construidas. Sus metas (formulaciones de estados o resultados deseados) son construcciones normativas que implican juicio moral sobre lo que es bueno o deseable. Su ambigüedad inherente (al menos, las metas de carácter general enunciadas a nivel de política educativa) ha de ser resuelta por medio de la interpretación y concreción que hacen los miembros de la organización (y particularmente, los profesores, esto es, los profesionales acreditados para la enseñanza) los cuales ha de ser mínimamente partícipes de las mismas. Paralelamente, la tecnología práctica disponible en educación es problemática. Por tecnología se entiende aquí el conocimiento científico o técnico que sirve para diseñar deliberadamente la acción y las circunstancias de ésta en orden al logro efectivo de resultados previsibles. Así, en educación, esa tecnología que sustenta y dirige las prácticas profesionales, es también ambigua.

En tercer lugar, la jerarquía de autoridad en una organización colegiada como el centro universitario presenta una cierta singularidad. Por regla general, toda organización está basada en la autoridad, es decir, en la sujeción a un poder legítimo en el sentido de que es aceptado como normativamente como tal. La estructura formal (y el orden que con ella se pretende introducir en la actividad de la organización) se hace operativa particularmente (aunque no exclusivamente) a través de una autoridad articulada jerárquicamente como mecanismo básico de coordinación y de control. Sin embargo las organizaciones educativas añaden a su carácter formal (o también, *burocrático*), su carácter *colegiado*. Característico de ello es que la jerarquía de autoridad tiende a estar poco diferenciada o, lo que es lo mismo, a ser plana (ausencia de centralización) y difusa (escasa y con aparente autonomía del resto de miembros). El régimen de autoridad y la autonomía profesional, tal y como históricamente ha sido entendida y ejercida, ha propiciado condiciones de trabajo y prácticas profesionales que determinan sobremanera dos tendencias. Una, al aislamiento en el desempeño docente, al menos, en lo que se

refiere más directamente al ámbito técnico de los procesos instructivos (la enseñanza y los aspectos pedagógicos de la formación); otra, a la participación fluida de manera que los profesores varían en la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedican a diferentes aspectos de la vida organizativa (en su departamento por ejemplo). No existe una implicación constante y duradera; por el contrario, tiende a ser muy variable, informal y en cierta medida, imprevisible; incluso muchas decisiones se toman individualmente en el aula o al margen de lo establecido formalmente en el centro (Cohen, March y Olsen, 1972). Todo ello, junto con la progresiva intensificación de la profesión docente en la universidad han contribuido a la desvinculación entre los procesos formativos y los procesos organizativos (comúnmente concebidos como formales, burocráticos o administrativos propios del gobierno y de la gestión de los centros).

## **6. En conclusión**

A la luz de todo lo expuesto, cabe cuestionar (que no desdeñar) la prevalencia de una concepción gerencialista del papel que aparenta jugar en los centros universitarios su Sistema de Garantía Interna de Calidad como garante de la calidad de la formación impartida. En todo caso, habría que explicitar su sentido auténtico y el modelo de calidad al que sirve (¿qué tipo de calidad para quién?), tomando conciencia de sus posibilidades y limitaciones a la luz de los planteamientos institucionales. Mantener la credibilidad de la organización y la validez de sus clasificaciones rituales (Meyer y Rowan, 1992b), y el SGIC es un instrumento que sirve a estos propósitos, puede constituir, en efecto, una condición decisiva de éxito, pero ello no tiene que ver necesariamente con la calidad de la enseñanza de los profesores y del aprendizaje de los estudiantes. Incluso, desde una perspectiva crítica, no es desdeñable la idea de que los SGIC sirven a los agentes externos como mecanismos de control formal de las actividades que se emprenden dentro del centro universitario, particularmente por la vía de la supervisión de la actividad docente y las inspecciones de sus resultados.

De hecho, la inexistencia de normas o directrices de enseñanza no significa que la actividad técnica de los centros se deje sin coordinar y en manos exclusivas de la autonomía individual de los docentes, pues el ámbito en el que se produce la enseñanza y sus efectos está cada vez más sometido a condiciones organizativas (particularmente relacionadas con la coordinación y la evaluación de la docencia) sujetas a formalización (regulación normativa) por parte de la Administración educativa y las agencias que ocupan posiciones altas del sistema educativo universitario. No obstante, dado que para las posiciones de gestión es difícil controlar el trabajo a través de procedimientos meramente burocráticos (y la formalización es uno de ellos), la tendencia ha consistido en incorporar otras vías de control de la enseñanza y de su calidad (Gamoran y Dreeben, 1986). Una de ellas es la presión a que los profesores produzcan resultados académicos más o menos uniformes en los estudiantes que se desplazan en una secuencia de clases, grados y/o centros universitarios. La otra, estrechamente relacionada con la anterior, es basar la toma de decisiones sobre la enseñanza y su valoración (o juicio normativo) casi exclusivamente en datos e indicadores “objetivos” que sirven convencionalmente como evidencias de calidad y, específicamente, de una calidad centrada en resultados y entendida de manera eficientista (Escudero, 2012).. En esta



“era de la medida” técnica y gerencialista (Biesta, 2007), el mapa de procesos y el sistema de indicadores del SGIC constituiría un ejemplo representativo de mecanismo de control externo e indirecto de calidad de la educación universitaria dentro del engranaje institucional.

En este sentido, asumiendo que la función simbólica del SGIC es relevante y tiene sus efectos positivos para los centros universitarios, es conveniente postular, en consonancia con sus debilidades, unas condiciones de trabajo y de interacción colegiada menos reglamentistas más acordes con la naturaleza sustantiva de la enseñanza y con el conocimiento que nos aportan las teorías del cambio educativo y la innovación docente (Escudero, 2012). Tales condiciones han de permitir y alentar la coordinación interna y la interdependencia y el ajuste mutuo entre las diferentes unidades organizativas. Las organizaciones son grupos de personas intentando dar sentido y significado a lo que sucede en torno a ellos, lo construyen como una experiencia compartida a través de sus interacciones con otros individuos en un contexto determinado. Y, lamentablemente, el SGIC no forma parte, al menos de momento, del ámbito sensible de la experiencia docente. Su concepción como mecanismo de control de aspectos formales a nivel de centro, no llega a incidir a nivel de aula y su función simbólica apunta en una dirección distinta a la que debería ser la enseñanza como una construcción democrática, social y compartida.

En suma, la educación superior no puede ser comprendida como un tratamiento o intervención cuya eficacia de ser probada, debido a la naturaleza no causal y normativa de la enseñanza, y porque, de hecho, los fines y los medios en la práctica educativa están internamente relacionados. Por todo ello son los profesores quienes deben realizar los juicios normativos sobre lo que es educativamente deseable en las situaciones particulares de enseñanza y de aprendizaje, y deben o han de poder hacerlo en un contexto de diálogo democrático.

### **Bibliografía y Referencias.**

Biesta, G. (2007). Why ‘what works’ won’t work: Evidence based practice and the decomcratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.

Cohen, M. D., March, J. G. y Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

Escudero, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: Innovación y Calidad en la Docencia*, celebrado del 24 al 27 de junio en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Porto.

Gamoran, A. y Dreeben, R. (1986). Coupling and control in educational organizations. *Administrative Science Quarterly*, 31 (4), 612-632.

González, M<sup>a</sup>. T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 159-193). Barcelona: PPU.

Hallett, T. (2010). The myth incarnate: Recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Sociological Review*, 75 (1), 52-74.

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. En P. DiNauta, P. L. Omar, A. Schade y J. O. Scheele (Eds.), *Accreditation models in higher education. Experiences and perspectives* (pp. 5-19). Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Jornet, J. M., Perales, M. J. y González, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.

Lawrence, T. B. y Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. En S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence y W. R. Nord (Eds.), *The Sage handbook of organizational studies* (pp. 215-254). London: Sage

March, J. G. y Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.

Meyer, J. W. (1992). Conclusion: institutionalization and the rationality of formal organizational structure. En J. W. Meyer y W.R. Scott (Eds.), *Organizational environments: ritual and rationality* (pp. 261-282). Newbury Park: Sage (publicado originalmente en 1977).

Meyer, J. W. y Rowan, B. (1992a). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. En J. W. Meyer y W. R. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 21-44). Newbury Park: Sage (publicado originalmente en 1977).

Meyer, J. W. y Rowan, B. (1992b). The structure of educational organizations. En J. W. Meyer y W. R. Scott (eds.) *Organizational environments: ritual and rationality* (pp. 71-97). Newbury Park: Sage.

Mintzberg, H. (2005). *La estructuración de las organizaciones* (8ª impresión). Barcelona: Ariel Economía.

Nieto, J. M. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En M<sup>a</sup>. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 1-23) Madrid: Pearson Educación.

Nieto, J. M. y Portela, A. (1999). Las organizaciones educativas como instituciones. *Anales de Pedagogía*, 17, 91-106.

Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, 27 (2), 259-279.

Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.