



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

RESUMEN DE LA TESIS DE DOCTORADO

**El(los) proceso(s) de la adecuación a Bolonia en las Instituciones
portuguesas de Educación Superior**

Tesis presentada a la Facultad de Educación del Departamento de Teoría e Historia de la Educación
de la Universidad de Salamanca para obtención del grado de doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Sandra Maria Gouveia Antunes

Directores: Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
Prof. Dr. Joaquín García Carrasco

Salamanca, 2013

PRIMERA PARTE – FUNDAMENTACION TEÓRICA

El principal objetivo de este estudio es describir y explicar las estrategias utilizadas por las instituciones de educación superior en su proceso de adaptación a los desafíos planteados por el Proceso de Bolonia respecto al sistema de educación superior nacional.

La revisión de la literatura que emprendimos en torno al tema resultó en dos capítulos resumidos en las dos primeras secciones. En la primera sección caracterizamos la Reforma de Bolonia, el proceso histórico que estuvo en su origen, los principios estructurales que la atravesaron y los marcos que sustentaron su proceso de desarrollo. En la segunda sección caracterizamos el cuadro educativo superior en Portugal, los dispositivos legales que lo organizan y los factores y acontecimientos que marcaron su expansión y desarrollo, para situarnos en la implementación político-legal de la Reforma de Bolonia en el contexto nacional portugués y, finalmente, reflexionamos sobre los procesos de adecuación emprendidos por las instituciones portuguesas de la educación superior. La fundamentación teórica es resumida en el tercer apartado de esta síntesis y desarrolla el modelo teórico en el que se sustenta nuestro análisis, definiendo y encuadrando los pilares que orientan teóricamente nuestra perspectiva.

El Proceso de Bolonia

El Proceso de Bolonia, iniciado en Mayo de 1998 con la firma de la Declaración de la Sorbona, en París, por los ministros de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, fue oficialmente iniciado en Junio de 1999 con la conocida Declaración de Bolonia.

Las reformas preconizadas visaban, en su origen, convertir los diferentes sistemas europeos de educación superior más armoniosos, creando un espacio de educación que fuese competitivo y atractivo tanto para los estudiantes europeos, como para los de fuera del espacio europeo, promoviendo el desarrollo de una Europa del conocimiento y de la empleabilidad, económicamente competitiva y sustentable.

Firmada inicialmente por 29 países europeos, la Declaración de Bolonia definió un conjunto de etapas y pasos que deberían ser seguidos por los sistemas de educación superior europeos, hasta el año 2010, teniendo en vista la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Proceso de Bolonia fue evolucionando, integrando un número creciente de participantes, *stakeholders* y países signatarios, adquiriendo un elevado grado de complejidad que fue transformando el ambiente de educación superior europeo a medida que se fueron produciendo las sucesivas reuniones Ministeriales y adoptadas diferentes decisiones políticas que provocaron la creación del EEES.

Las grandes líneas de desarrollo fueron delineadas a lo largo de las siete Reuniones Ministeriales

organizadas para este efecto, en diferentes ciudades europeas, a partir de 1998 y hasta 2009, año en que formalmente se dio como constituido el EEES: París (1998); Bolonia (1999); Praga (2001); Berlín (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Leuven e Louvain-la-Neuve (2009).

Integraron el Proceso de Bolonia varios *stakeholders* y organizaciones, que constituyeron una asociación plena y efectiva incluyendo varios agentes envueltos en la construcción del EEES así como en la concreción de las reformas. Las instituciones de educación superior fueron representadas por la Asociación Europea de las Universidades (*European University Association - EUA*) y por la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (*European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE*), los estudiantes fueron representados por la Unión de Estudiantes Europeos (*European Student's Union - ESU*), los profesores por la Internacional de Educación (*International Education - EI*), y otras organizaciones fueron integradas sucesivamente, como la Asociación Europea para la Garantía de Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA*), la BUSINESSEUROPE, en representación de la organizaciones de empleadores, y aquella que fue la primera entidad jurídica en el cuadro del Proceso de Bolonia, el "Registro Europeo de Garantía de Calidad" (*European Quality Assurance Register - EQAR*), organizada por el grupo E4.

La Declaración de Bolonia, actualmente suscrita por 47 estados europeos, preconiza las siguientes líneas de acción:¹

- 1) Adopción de un sistema de grados fácilmente inteligible y comparable, incluyendo la aplicación del Suplemento al Diploma como mecanismo de promoción de la movilidad y empleabilidad en el Espacio Europeo y de competitividad internacional del Sistema Europeo de Educación Superior;
- 2) Adopción de un sistema estructurado esencialmente en tres ciclos, siendo el primero relevante para el mercado de trabajo europeo, el segundo, requiere haber concluido el primer ciclo con una duración de por lo menos tres años, y deberá conducir al grado de master y el tercer grado de doctor, correspondiendo a una formación avanzada y especializada en el que las competencias de investigación son evidentes.
- 3) Establecimiento de un sistema (de acumulación y transferencia) de créditos, tal como el sistema ECTS, como medio de potenciar la movilidad estudiantil. Los créditos se deben poder adquirir en contexto de educación no superior, incluyendo el aprendizaje permanente, si bien que tendrían que ser reconocidos por instituciones de educación superior;
- 4) Promoción de la movilidad, ultrapasando obstáculos para la efectiva libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y del personal administrativo, por vía del

¹ http://europa.eu/legislation_summaries/

- reconocimiento y valorizando las experiencias en contexto europeo a nivel de estudios, de prácticas, a enseñar, a investigar, etc., sin perjuicio de sus derechos estatutarios;
- 5) Promoción de la cooperación europea en la evaluación y garantía de la calidad desarrollando criterios y metodologías comparables promoviendo la transparencia y la confianza en los varios sistemas europeos de educación superior;
 - 6) Promoción de la dimensión europea en la educación superior, especialmente en lo referente al desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, esquemas de movilidad y programas de estudios, formación e investigación integrados;
 - 7) Foco en el Aprendizaje permanente como elemento esencial del EEES como forma de aumentar la competitividad económica;
 - 8) Inclusión de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el proceso de creación del EEES;
 - 9) Impulso al carácter de interés del EEES entre los estudiantes europeos y entre los de las otras partes del mundo, por medio del refuerzo de la dimensión global del Proceso;
 - 10) La necesidad de establecer lazos más sólidos entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) para fortalecer la capacidad de investigación en Europa, mejorando la calidad y reforzando la competitividad de la Educación Superior.

Para resumir el proceso que acabamos de describir, elaboramos una tabla cronológica que, siguiendo el marco histórico, organiza los principales hechos asociados al Proceso de Bolonia en sus varias dimensiones, identificando los países signatarios de la Declaración de Bolonia y los agentes y organizaciones que fueron participando progresivamente en el desenvolvimiento del Proceso de Bolonia (Figura 1).

Movilidad	Movilidad de estudiantes y profesores	Movilidad de estudiantes, profesores, investigadores,...	Dimensión Social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y financiamientos. Perfeccionamiento de datos de la movilidad	Atención a los visados y eliminación de las barreras a la movilidad	Desafíos colocados a los visados. Sistemas de reconocimiento	La meta de 20% de movilidad estudiantil hasta 2020
Sistema común de grados	Una estructura común de dos ciclos	Dos ciclos y grados fácilmente legibles y comparables	Reconocimiento. Desarrollo de programas conjuntos	Inclusión del nivel doctoral como 3º ciclo	Adopción del Cuadro Europeo de Cualificación en el EEES	Cuadros Nacionales de Cualificaciones hasta el 2010	Cuadros Nacional de Cualificaciones hasta el 2012
Dimensión social			Dimensión social	Igualdad de Acceso	Reforzar la dimensión social	Crear planes nacionales de acción sobre la dimensión social monitorizados	Trazar metas nacionales para la dimensión social, a conseguir en 2020
Aprendizaje permanente y empleabilidad			Aprendizaje permanente	Alinear las políticas nacionales de ALV. Reconocer aprendizajes previos	Per cursos flexibles de formación en la educación superior	Papel de la educación superior en la ALV Acuerdos para la empleabilidad	A ALV como responsabilidad pública Trabajar la empleabilidad
Sistema europeo de créditos	Utilización de créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento al Diploma	ECTS para la acumulación de créditos. Suplemento al Diploma gratuito		Necesidad de utilizar coherentemente las herramientas y prácticas de reconocimiento	Continuar la implementación de las herramientas de Bolonia
Cooperación en la garantía de la calidad		Cooperación europea en la garantía de la calidad	Cooperación entre la garantía de la calidad y el reconocimiento profesional	Garantía de la calidad a nivel institucional, nacional y europeo	Adopción de la Normas y Directrices Europeas para la Garantía de la Calidad en el EEES	Creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad (EQAR)	La Calidad como foco en el EEES
Dimensión global del proceso e internacionalización	Europa del conocimiento	Dimensiones europeas en la educación superior	Atracción del EEES	Articulación entre el EEES y el EEI	Cooperación internacional (valores y desarrollo sustentable)	Adopción de Estrategias para ampliar la dimensión global del proceso	Mejorar el dialogo global a través de los <i>Fuera</i> políticos de Bolonia
	1998 Declaración de la Sorbona	1999 Declaración de Bolonia	2001 Comunicado de Praga	2003 Comunicado de Berlín	2005 Comunicado de Bergen	2007 Comunicado de Londres	2009 Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve

Figura 1 – Friso cronológico del Proceso de Bolonia

El(los) Proceso(s) de Adecuación a Bolonia en las Instituciones portuguesas de Educación Superior

Países signatarios	Francia Italia Reino Unido Alemania	29 Países (15 países miembros de la Unión Europea, Islandia, Noruega, Suiza, Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia)	33 países (4 Nuevos países signatarios: Croacia, Chipre, Turquía y Listenstaine)	40 países (7 nuevos países signatarios: Albania, Andorra, Bosnia e Herzegovina, República da Macedonia, Santa Sé, Rusia y Serbia y Montenegro)	45 países (5 nuevos países signatarios: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania)	46 países (1 nuevo país signatario: Montenegro)	47 países (1 nuevo país signatario: Kazajstán)
Agentes involucrados		Comisión Europea Consejo de Europa Confederación de los Consejos de Rectores de la UE Asociación de Universidades Europeas (CRE) Asociaciones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB)	Grupo de Acompañamiento del Proceso de Bolonia (BFUG) Comisión Europea Consejo de Europa Asociación Europea de las Universidades (EUA) Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) Asociaciones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB)	Los miembros anteriores Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES)	Los miembros anteriores Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) Estructura Pan-Europea Internacional de la Educación (IE) Unión de las Confederaciones de la Industria y de los Empleadores de Europa (UNICE)	Los miembros anteriores Registro Europeo da Garantía de Calidad (EQAR)	Los miembros anteriores
	1998 Declaración de la Sorbona	1999 Declaración de Bolonia	2001 Comunicado de Praga	2003 Comunicado de Berlín	2005 Comunicado de Bergen	2007 Comunicado de Londres	2009 Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve

Figura 1 – Friso cronológico del Proceso de Bolonia (Continuación)

El sistema de educación superior portugués es actualmente un sistema binario, caracterizado por la existencia de universidades e institutos politécnicos, del sector público y privado, resultante de una evolución relativamente reciente. En las últimas décadas, fruto del proceso, el sistema sufrió profundas alteraciones, desarrollándose a partir de 1973, al objeto de adquirir mayor democratización y una significativa expansión. Las sucesivas medidas legislativas, que los diferentes Gobiernos establecieron, contribuyeron a aumentar el número de universidades públicas, creándose un subsistema politécnico y permitiendo el crecimiento del sector privado. Este movimiento de expansión fue acompañado, hasta la segunda mitad de los años 90 del siglo pasado, por el crecimiento sin precedentes de un aumento del número de alumnos.

En la base de esta transformación estuvo la Ley nº 5/73, de 25 de Julio, con esta se dio inicio a la diferenciación de las vocaciones que se asocian a cada uno de los dos subsistemas, al prever el referencial de competencias que estaría asociado a cada uno de los tres grados (bachiller, licenciado y doctor) existentes, y al consignar, explícitamente a los institutos politécnicos, la atribución del grado de bachiller que, con una duración de tres años, era destinado a la adquisición de conocimientos indispensables para el ejercicio de una actividad profesional que se acreditaba necesaria para dotar al país de los cuadros de formación superior del que carecía. La educación superior politécnica fue, más tarde, formalmente reconocida por el Decreto-Ley nº 427-B/77, que definió su carácter profesional, al mismo tiempo que reorganizó su red de establecimientos.

La Ley de Bases del Sistema Educativo, de 1986, introdujo una nueva cualificación académica (el grado de master) que fue atribuido a las universidades, permaneciendo los politécnicos con la posibilidad de atribuir el grado de bachiller, al cual se adicionó, entre tanto, la atribución de diplomas de estudios superiores especializados y certificados o cursos de corta duración. Situación, posteriormente alterada por la Ley nº 115/97, que otorgó a la educación superior politécnica el derecho para atribuir el grado de licenciando, permitiendo así la creación de licenciaturas de dos etapas, hecho que contribuyó para la indiferenciación de los perfiles formativos de los subsistemas, siendo que las posteriores tentativas legislativas no llegaron a tornar clara su distinción.

De la caracterización que realizamos sobre el sistema de educación superior portugués hasta 2006, año que marca el arranque de la implementación de la Reforma de Bolonia en el país, destacamos la tendencia de crecimiento sin precedentes de su número de alumnos, con considerables reflejos en el nivel de cualificaciones de la población portuguesa, para la cual contribuyó más significativamente la expansión de la educación superior politécnica y la educación superior privada. No obstante esta tendencia general de crecimiento, los efectos recurrentes del declive de la natalidad y la preocupación

con las políticas de mejora con la calidad, llevaron al Gobierno Portugués a reintroducir los exámenes nacionales al final de la educación secundaria y a definir notas mínimas, a partir de 1998, esto junto con el bajo número de alumnos que concluían la educación secundaria, explican la quiebra que se registró, desde ahí, en el número de estudiantes de la educación superior privada, y que se habría de sentir, a partir de 2002, de una forma generalizada en los demás sectores.

A lo largo del periodo que sometimos a análisis, la contratación de docentes en la educación superior acompañó la tendencia de crecimiento del número de alumnos y la expansión de los varios sectores: en 2005, aproximadamente el 70% de los docentes que trabajaban en la educación superior estaban ligados a la educación superior pública y 30% a la educación superior politécnica, sintiéndose en la educación privada una reducción en cuanto a la contratación de docentes desde el año 2002.

El nivel de cualificación del cuerpo docente en la educación superior sufrió una transformación considerable entre 1990 y 2006, con la reducción del número de profesores licenciados y el aumento de profesores con el master o doctoramiento, esto supuso pasar de menos de 30% de profesores doctorados en las universidades públicas para más de 60%, representando, aun así, solo el 30% de profesores doctorados del total de los profesores existentes.

Respecto a la distribución de los diferentes subsistemas, la educación universitaria pública fue la única que, en el periodo analizado, registró un número de profesores doctorados superior al de los docentes con otras cualificaciones, al tiempo que la educación politécnica pública, era en su conjunto, aquella que presentaba el cuerpo docente con más bajas cualificaciones, cerca del 50,8% de profesores licenciados o con otras formaciones más bajas y apenas 9,8% de los profesores eran doctorados, situación a la cual contribuyó la legislación que reguló, hasta 2009, el acceso a la carrera en ambos sistemas.

A inicios de 2006, la red de educación superior ofrecía, predominantemente, programas de licenciatura en todos sus subsistemas, siendo la mayoría de los programas de masters (85%) impartidos por las universidades públicas, en cuanto que la mayoría de los programas de bachillerato (81%) eran predominantemente ofrecidos por el subsistema politécnico. Las inscripciones en estos programas curriculares revelaron diferentes tendencias: a medida que los programas de licenciatura en dos etapas, iniciados en 1998, sufrieron un crecimiento acentuado, los de bachillerato perdieron importancia, y los programas de master y doctoramiento presentaron un considerable crecimiento.

El movimiento de expansión que el sistema conoció dio origen a una red institucional desorganizada al carecer de racionalización, esta situación fue particularmente agravada gracias a un sistema binario poco diferenciado por causa del nivel de los perfiles formativos que ofrecía y por el contexto de retracción de la demanda por la que atravesaba.

Los principios reformadores de Bolonia introdujeron algunas expectativas en relación a la capacidad de los sistemas en asumir finalmente su distinción, aunque complementaria, orientación formativa, o lo que viene a ser lo mismo, su diferenciación interna.

A partir de 2005, la educación superior portuguesa pasó por un intenso proceso de reconfiguración, legalmente encuadrado, destinado a adecuarlo a las exigencias requeridas para su integración en el futuro Espacio Europeo de Educación Superior, esto implicó cambios significativos en todas sus dimensiones organizativas. Así siendo, fueron introducidas alteraciones en la Ley de Bases del Sistema Educativo (2005) a fin de adecuarla a los principios estructurales de la Reforma de Bolonia, que tuvieron continuidad en la publicación de varios dispositivos legales destinados a reglamentar las alteraciones necesarias al modelo de organización de la educación superior (2006 y 2007), a estos se sucedieron la publicación de varios nuevos regímenes, tales como: el Régimen Jurídico de las Instituciones de Educación Superior (2007); el Régimen Jurídico de Garantía de Calidad (2007); el Régimen Jurídico del Sistema Nacional de Cualificaciones (2007). A estas reformas se sumó otra legislación que fue publicada en 2008 y en 2009, como por ejemplo, el Cuadro Nacional de Cualificaciones (2008) y los Decretos Ley nº 205 y 207/2009, a través de los cuales fueron revisados los estatutos de la carrera docente universitaria y de la educación politécnica, respectivamente.

Las principales iniciativas legislativas adoptadas para adaptar el sistema de educación superior portugués conforme a los principios reformadores de Bolonia, que recorremos analíticamente, aparecen cronológicamente organizadas en la Tabla 1.

Tabla 1 – Síntesis legislativa de la implementación de la Reforma de Bolonia en Portugal

AÑO	AMBITO DE LA INICIATIVA	LEGISLACIÓN
2003	Promoción de la cooperación europea en la certificación de la calidad en la educación superior.	Ley n.º 1/2003 , de 6 de Enero Régimen Jurídico del Desarrollo y de la Calidad en la Educación Superior
2005	Adopción de un sistema de grados fácilmente comprensible y comparable; Establecimiento de un sistema de acumulación de transferencia de créditos.	Decreto-Ley n.º 42/2005 , de 22 de Febrero Principios Reguladores de los Instrumentos para a Creación de los EEES
	Clarificación del ámbito y reglas de aplicación del Decreto-Ley nº 42/2005; Establecimiento de un sistema de acumulación y transferencia de créditos.	Despacho n.º 10 543/2005 , de 11 de Mayo Normas técnicas para la presentación de las estructuras curriculares y de los planos de estudio de los cursos superiores.
	Adopción de un sistema de educación basado en tres ciclos; Definición de un sistema de acumulación y transferencia de créditos; Aprendizaje permanente.	Ley n.º 49/2005 , de 30 de Agosto Segunda Alteración a la Ley de Bases del Sistema Educativo

Tabla 1 – Síntesis legislativa de la implementación de la Reforma de Bolonia en Portugal (continuación)

AÑO	AMBITO DE LA INICIATIVA	LEGISLACIÓN
2006	Aprendizaje permanente; (Regulación de las pruebas destinadas a los mayores de 23).	Decreto-Ley n.º 64/2006 , de 21 de Marzo Condiciones Especiales de Acceso e Ingreso en la Educación Superior para mayores de 23 años.
	Adopción de un sistema de educación basado en tres ciclos; Promoción de cooperación europea en la evaluación y garantía de la calidad de la educación superior; Aprendizaje permanente.	Decreto-Ley n.º 74/2006 , de 24 de Marzo Régimen Jurídico de los Grados y Diplomas de la Educación Superior.
	Aplicación del Régimen Jurídico de los Grados y Diplomas de Educación Superior.	Despacho N.º 7287-A/2006 , de 31 de Marzo Normas de organización de los procesos relativos a las alteraciones de los ciclos de estudios.
	Aplicación del Régimen Jurídico de Grados y Diplomas de Educación Superior.	Despacho N.º 7287-B/2006 , de 31 de Marzo Normas de organización de los procesos referentes al registro de adaptación de los ciclos de estudios.
	Aplicación del Régimen Jurídico de los Grados y Diplomas de la Educación Superior.	Despacho N.º 7287-C/2006 , de 31 de Marzo Normas de organización de los procesos relativos a nuevos ciclos de estudios.
	Aprendizaje permanente.	Decreto-Ley n.º 88/2006 , de 23 de Mayo Regula los Cursos de Especialización Tecnológica, formaciones pos-secundarias no superiores.
2007	Promoción de la movilidad.	Decreto-Ley n.º 40/2007 , de 20 de Febrero Crea un nuevo dispositivo de movilidad de estudiantes y graduados
	Aprendizaje permanente; Dimensión Social del Proceso de Bolonia.	Despacho n.º 4183/2007 , de 6 de Marzo Regula las políticas de atribución de bolsa de estudio a los estudiantes inscritos en el CET y masters en la educación superior pública.
	Promoción de la movilidad; Aprendizaje permanente.	Portería n.º 401/2007 , de 5 de Abril Aprueba el Reglamento de los Regímenes de Mudanza de Curso, Transferencia y Reingreso en la ES
	Aprendizaje permanente; Dimensión Social del Proceso de Bolonia.	Despacho n.º 12190/2007 , de 19 de Junio Regula las políticas de atribución de bolsas de estudio a los estudiantes inscritos en el CET y masters en la educación superior privada.
	Aprendizaje permanente; Promoción de la cooperación europea en la evaluación y garantía de la calidad en educación superior.	Decreto-Ley n.º 276-C/2007 , de 31 Julio Crea la Agencia Nacional para la Cualificación y su orgánica.
	Promoción de la cooperación europea en la evaluación y garantía de la cualidad de la educación superior.	Ley n.º 38/2007 , de 16 de Agosto Aprueba el Régimen Jurídico de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.
	Enraizar el aprendizaje permanente; Dimensión social del proceso de Bolonia.	Decreto-Ley n.º 309-A/2007 , de 7 de Septiembre Crea un sistema de financiamiento para estudiantes y bolseros de la ES, investigadores e instituciones de investigación científica y desarrollo tecnológico.
	Promoción de la cooperación europea en la evaluación y garantía de la calidad de la educación superior.	Ley n.º 62/2007 , de 10 de Septiembre Régimen Jurídico de las Instituciones de Educación Superior.

Tabla 1 – Síntesis legislativa de la implementación de la Reforma de Bolonia en Portugal (continuación)

AÑO	AMBITO DE LA INICIATIVA	LEGISLACIÓN
2007	Promoción de la movilidad.	Decreto-Ley n.º 341/2007 , de 12 de Octubre Nuevo régimen de reconocimiento de grados académicos extranjeros
	Promoción de la dimensión europea en la educación superior; Promoción de la cooperación europea en la evaluación y garantía de calidad de la educación superior.	Decreto-Ley n.º 369/2007 , de 5 de Noviembre Creación de la Agencia de Evaluación de la Educación Superior
	Promoción de la movilidad; Promoción y consolidación del Proceso de Bolonia en la educación superior.	Decreto-Ley n.º 396/2007 , de 31 de Diciembre Régimen Jurídico del Sistema Nacional de Cualificaciones
2008	Promoción de la dimensión europea en la educación superior; Promoción y consolidación del Proceso de Bolonia en la educación superior.	Portería n.º 30/2008 , de 10 de Enero Regula la utilización del Suplemento al Diploma
	Promoción y consolidación del Proceso de Bolonia en la educación superior; Actualización del Decreto-Ley n.º 74/2006.	Decreto-Ley n.º 107/2008 , de 25 de Junio Alteración de los Decretos-Ley n.º 74/2006, de 24 de Marzo, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Febrero y 67/2005, de 15 de Marzo
2009	Promoción y consolidación del Proceso de Bolonia en la educación superior y aproximación de los caminos de aprendizaje portugueses y europeos.	Portería n.º 782/2009 , de 23 de Julio Cuadro Nacional de Cualificaciones que incluye todos los niveles y tipos de educación y los procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias.

La rápida adecuación del sistema de educación superior portugués al proceso político de implementación de la Reforma de Bolonia fue, generalmente, caracterizada como superficial, por los estudios de evaluación que le siguieron, habiendo sido ignorados aspectos importantes de la reforma, como los relacionados con la implementación de los sistemas internos de garantía de calidad en la educación y en la investigación, con la internacionalización, movilidad y reformas pedagógicas previstas, concretamente en la correcta utilización de los ECTS, en la reducida implementación del Suplemento al Diploma y en la frágil articulación entre estos elementos y el referencial de cualificaciones que define los resultados de aprendizaje en que debe asentarse el paradigma que coloca al alumno en el centro del proceso educativo.

De la caracterización que realizamos de la educación superior en los años subsecuentes al inicio de la implementación de la Reforma, sobresale el ligero aumento constatado en el número de estudiantes inscritos en la educación superior como consecuencia de su apertura a nuevos públicos: por la oferta de los CET, que beneficiaron sobretudo la educación superior politécnica pública, y por el Programa de Acceso para Nuevos Públicos Mayores de 23 años, a pesar de la actual tendencia de quiebra registrada en estos últimos años.

La entrada en funcionamiento del A3ES, a partir de 2009, condujo a una reorganización de la oferta

formativa que explica la reducción que se verificó en el número de ciclos de estudios. Así, en 2011/12, existían 4.442 cursos, de los cuales aproximadamente la mitad eran programas curriculares del segundo ciclo y 14% programas del tercer ciclo, mayoritariamente garantizados por el subsistema universitario público.

La cualificación del cuerpo docente registró, en este último periodo, una considerable tendencia de crecimiento del número de profesores con cualificaciones a nivel de doctorado, cerca de un 38,7%, que en 2011 representaban sensiblemente el 46,5% de los profesores de la educación superior. A pesar de este progreso significativo, la educación superior politécnica continúa registrando más profesores con el grado de licenciado y bachiller que con el grado de doctorado, especialmente en el sector privado.

Del informe solicitado a la EUA, por CRUP, sobre el diagnóstico del sistema de educación superior portugués destacan tres grandes recomendaciones: la inversión en la educación superior como condición indispensable para la diferenciación y funcionalidad del sistema binario y su ulterior reestructuración (propósito gubernamentalmente definido como garantía de sustentabilidad financiera del sector); la concertación de un cuadro estratégico nacional que sea acompañado por un órgano como el Consejo Coordinador de la Educación Superior, previsto en el ámbito del RJIES y que no en tanto retarda su ejecución práctica; una revisión a la implementación de las reformas de Bolonia en su dimensión pedagógica, sobre todo en el grado de interiorización de los resultados de aprendizaje en el desarrollo curricular, alineando con los cuadros nacional y europeo de cualificaciones contenidos en los sistemas de garantía de calidad, confirmando la incompleta concretización del cambio de paradigma.

Encuadramiento Teórico-conceptual

Las instituciones de educación superior son organizaciones complejas que deben ser entendidas como ambientes sociales y culturalmente contruidos por sus miembros y, en simultáneo, como sistemas abiertos que operan en ambientes fuertemente institucionalizados, con los cuales realizan intercambios imprescindibles para su sobrevivencia y acceso a recursos indispensables, de los cuales reciben importantes influencias que afectan a su estructura y comportamiento. Al mismo tiempo, las universidades y politécnicos tienen la capacidad de reaccionar a las presiones que emanan de su ambiente y disponen de mecanismos que inducen las prácticas y los comportamientos de sus miembros a la estabilidad, garantizando su sustentabilidad a lo largo del tiempo, aunque en un estado provisorio y susceptible de cambio.

El abordaje institucional, en particular en sus desarrollos más recientes, conocidos sobre la designación de neo-institucional, fueron seleccionados para soporte teórico a este estudio, en virtud de su perspectiva diferenciadora en la comprensión de la dimensión cultural e institucional de las actuales organizaciones y de los mecanismos que se entrecruzan en las relaciones que establecen con sus

campos, considerando, al mismo tiempo, el papel de los actores o miembros de las organizaciones en esas dinámicas relacionales.

Siendo necesariamente tributaria de los movimientos teóricos que la precedieron (Teoría institucional y Movimiento behaviorista), la perspectiva neo-institucional propuso la concepción de las organizaciones como una alianza gobernada por múltiples racionalidades que están sujetas a negociación, con una estructura débilmente controlada y con fronteras permeables al ambiente, con el cual establece intercambios complejos, teniendo en consideración la sobrevivencia y el acceso a los recursos que necesita.

El florecimiento de la perspectiva neo-institucional en el campo de las diversas ciencias sociales condujo a múltiples abordajes y perspectivas de análisis, no siempre congruentes respecto de su realidad organizacional y de los procesos de institucionalización y cambio, impidiendo ser considerada como un cuerpo teórico unificado. Por este motivo, se consideró oportuno exponer las principales consideraciones en que la perspectiva neo-institucional se segmenta y sus principios estructurales para, posteriormente, intentar su conciliación en un modelo integrado, potenciado por su abordaje sociológico.

Una de las ideas centrales de la nueva perspectiva institucional es que las instituciones se mueven en un ambiente, denominado campo o ambiente institucional, constituido por reglas, creencias y valores, creados y consolidados a partir de la interacción social con otras instituciones y por coacciones políticas impuestas por los Gobiernos, medio a través del cual reciben presiones o influencias, principalmente reguladoras o coercitivas. Teniendo como principal objetivo la sobrevivencia, las organizaciones están interesadas en demostrar sus méritos sociales en los diferentes campos organizacionales a los que pertenecen, asegurando una imagen de legitimidad que garantice confianza a los ojos de las otras instituciones, facilitando su acceso a recursos considerados necesarios y aumentando sus posibilidades de sobrevivencia (Scott, 1987).

La visión del sistema de educación superior como un conjunto de organizaciones que integran un campo organizacional o sector de la sociedad específico compuesto por todas las instituciones de educación superior, que se relacionan y compiten en la prestación de un tipo específico de servicio (la oferta de formación de nivel superior y la creación de conocimiento), y por todos los conjuntos organizacionales asociados – instituciones reguladoras, como en el caso del Estado y de la A3ES, instituciones financieras y empresas, colegios y asociaciones profesionales, proveedores y clientes, entre otras – es importante para entender la compleja red de relaciones que se establecen cuando se trata de comprender las respuestas organizacionales que surgen frente a la implementación de políticas reformadoras.

Las instituciones de educación superior son entendidas, a la luz de los constructos neo-institucionales, como organizaciones que se mueven en ambientes institucionalmente muy fuertes, sujetos a una

menor presión técnica (Scott, 2004). El hecho de ser organizaciones complejas que están sometidas a presiones directas de sus agentes internos y a interferencias provenientes de su ambiente organizacional, concretamente por acción del Estado, de los colegios y asociaciones profesionales y de organismos constituidos para evaluar su actuación (A3ES), afectan considerablemente su estructura organizacional, sus formas de gestión y los servicios que ofrecen, concretamente su oferta formativa. En un ambiente así constituido, las instituciones de educación superior obedecen a una *rationale* que es orientada para conseguir los resultados esperados en su comunidad interna y por los demás grupos de interés, en respuesta, por consiguiente, a presiones institucionales, y obedeciendo previamente a criterios de legitimación, en detrimento de otros, mas asociados a un desempeño técnico eficiente. Movidas por el imperativo de sobrevivencia, las organizaciones tienden, al someterse y adoptar los mitos racionalizados existentes en su campo organizacional, a presentar similitudes en sus formas y estructuras: un proceso conocido por isomorfismo estructural.

En su análisis sobre los mecanismos isomorfos, DiMaggio y Powell consideran la existencia de dos tipos de isomorfismo estructural: el competitivo, derivado de la lucha competitiva por recursos escasos y de relaciones de intercambio, esencialmente motivado por una racionalidad que enfatiza la competición y la busca de nichos de mercado; el institucional, que incluye la lucha por la legitimidad y poder político, consideradas determinadas condiciones ambientales y la correspondiente acomodación de las características organizacionales, como factores de sobrevivencia y éxito organizacional (1991b). Las dos conceptualizaciones son importantes cuando se trata de comprender la forma como las instituciones de educación superior portuguesas se organizan en el sector organizacional en que se integran, contribuyendo para explicar la escasa diferenciación existente entre el subsistema politécnico y el universitario.

Según DiMaggio y Powell (1991b), existen tres mecanismos en el origen de los cambios isomorfos de tipo institucional: mecanismos coercitivos, resultantes de la influencia política y de las cuestiones de legitimidad; mecanismos miméticos, que resultan de la adopción de respuestas padrón en contextos dominados por la incertidumbre; por último, los mecanismos normativos, asociados a la fuerza de la profesionalización y al papel social de la educación.

En el presente estudio, es posible verificar la presión ejercida por vías coercitivas en, por lo menos dos escenarios: en la elaboración de la basta diversidad de legislación que los sucesivos gobiernos portugueses fueron adoptando para reglamentar la expansión del sistema de educación superior, con particular incidencia a partir de la segunda mitad de los años 90; en la legislación elaborada por el Estado portugués para la implementación de la Reforma de Bolonia, representativa de factores coercitivos potencialmente isomorfos.

Las presiones miméticas sirven como explicación para entender la forma como las instituciones de educación superior reaccionaron frente al contexto de incertidumbre que caracterizó el periodo que

antecedió a la publicación de la primera legislación sobre la implementación de la Reforma de Bolonia, dilucidando sobre los mecanismos miméticos que estuvieron en el origen de la prontitud de adecuación de los ciclos de estudio, lo mismo se pudo constatar en la creciente proximidad de los modelos formativos y estructuras organizacionales de sus dos subsistemas.

El resultado de las presiones normativas se puede apreciar, por ejemplo, en la proximidad de los modelos formativos de la educación superior politécnica a los de la educación superior universitaria, donde los modelos de formación universitaria que los profesores modelaron a su práctica profesional enraizándose igualmente en la cultura organizacional politécnica desde los primeros momentos, limitando así ulteriores posibilidades de cambio (*path-dependence*).

En respuesta a las presiones ambientales emanadas de los diferentes campos, que examinamos, las instituciones siguen una lógica de apropiación, que explica la adopción o conformidad meramente ceremonial de mitos oriundos de diferentes esferas organizacionales, y que permiten la coexistencia de estructuras formales – que sirven al imperativo de la legitimidad y garantizan el acceso a los recursos que las organizaciones necesitan – y de conjuntos de actividades técnicas, involucrados en la respuesta a cuestiones más prácticas, ligadas a la actividad productiva y a su coordinación, siguiendo una lógica de *loose coupling* (Meyer & Rowan, 1991).

Las instituciones de educación superior, en cuanto organizaciones sujetas a fuertes presiones institucionales, tienden a evidenciar *loose coupling*: poseyendo estructuras formales y de gobierno institucionalizadas, dirigidas a la preservación de su imagen pública y de su *status* político, que garantizan la legitimidad y el acceso a recursos disponibles en el campo organizacional, y, por eso mismo, sujetas a presiones coercitivas y a esfuerzos de control por parte de los gestores y líderes organizacionales; en cuanto las actividades de cariz más técnico y las relaciones a ellas asociadas gozan de considerable autonomía en su organización y coordinación, aunque estén sometidas a considerables presiones de carácter normativo por vía de la formación de los profesionales que las desempeñan.

La rápida adaptación que las instituciones de educación superior portuguesas realizaron, en las estructuras de sus ciclos de estudio, al sistema de grados preconizado por Bolonia, puede ser analizada como manifestación de una adopción ceremonial de mitos institucionalizados, entendida como criterio indispensable de legitimación, en respuesta a las presiones coercitivas que emanaron de la legislación gubernamental y de los mecanismos de control utilizados para verificar el grado de cumplimiento de la estructura de los *curricula*. De esta forma, la planificación de políticas educativas en el ámbito nacional, como la Reforma de Bolonia, deja espacio de maniobra para su interpretación y adaptación a los contextos institucionales, en los cuales los líderes locales y los profesores que las conducen “en el terreno” tienen libertad en cuanto a la forma como responden a “*these broad top-down proclamations*” (Wiseman & Baker, 2006, p. 15). Por consiguiente, la forma y el contenido de las políticas nacionales están alineadas con la cultura racionalizada y legitimada que prevalece en las

instituciones, confirmando la idea de que las *"organizations do often adapt to their institutional contexts, but they often play active roles in shaping those contexts"*, de forma a obtener los recursos que les asegure una *performance* adecuada (Meyer & Rowan, 1991, p. 48).

En relación a los actores institucionales, el neo-institucionalismo utiliza la teoría de la acción práctica que enfatiza una perspectiva cognitiva de acción, que ultrapasa su orientación calculista y racional, para observarla bajo un prisma afectivo y evaluativo y, por consiguiente, no en su intencionalidad, considerando la influencia de esquemas normativos y procesos pre-conscientes que se transforman en comportamientos rutinarios, *taken for granted*, interiorizados y traducidos en acción práctica (Scott, 1995). En gran medida, esta perspectiva corresponde al constructo analítico de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1994), que enfatiza los elementos expectables de la acción, la clasificación social, la consciencia práctica (*knowledge without concepts*), y la reproducción de las estructuras sociales.

La internalización de experiencias pasadas y de historias comunes conducen a los miembros de una determinada categoría social a compartir *habitus* y papeles sociales semejantes que crean armonía de pensamiento, patrones de apreciación, expectativas, disposiciones y estrategias de acción, que de modo inconsciente y continuo contribuyen para reproducir una determinada estructura social (Scott, 1995).

Aun así, las reglas que orientan el comportamiento de los individuos, según el papel que desempeñan y el juego de expectativas que se desarrolla a su alrededor, no están sometidas a una interiorización automática e inconsciente: los actores tienen la capacidad de seleccionar e interpretar las reglas asociadas al papel que desempeñan, que interiorizan y son llamados a respetar, adaptándolas al contexto específico en que se encuentran. Dicho de otra forma, la presión normativa a la que el comportamiento de los miembros organizacionales está sometido les confiere, en simultaneo, poder y capacidad de acción, *"rights as well as responsibilities, privileges as well as duties, and licenses as well as mandates"* (Scott, 2001).

La capacidad de acción de los actores se sustenta en su razonabilidad, entendida por los mismos y por los otros, en los valores y en las reglas sociales que guían su comportamiento, lo que significa que las selecciones que realizan, no siendo determinadas, son socialmente regidas por los valores y reglas que los mueven a actuar en función de lo que se espera de ellos y de los roles que desempeñan: *"institutional behavior is morally governed behavior"* (Scott, 2001).

La profunda transformación que la Reforma de Bolonia suscitó en el papel del profesor de la educación superior cuestiona directamente los valores y reglas que las normas asociadas a la profesión y a la experiencia acumulada lo "enseñaron" a utilizar en el desempeño de su actividad profesional. Por esta razón, la **reescrita** que propuso requiere tiempo, para que, por un lado, los nuevos valores y reglas que se desean asociar se puedan constituir como legítimas en el contexto institucional y sean, por experiencia recursiva de los actores, interiorizadas y reproducidas, y, por otro lado, para que el nuevo

papel pueda ser objeto de enseñanza en los ciclos de estudio de formación de profesores o en actividades de formación pedagógica; un mecanismo normativo muy importante para que la imbricación social (*logic of appropriateness*) se produzca y nuevos elementos culturales se institucionalicen.

El pilar cognitivo-cultural de la teoría de Scott (1991, 1995, 2001, 2004) refuerza significativamente la perspectiva no determinada y no determinista de la acción de los individuos, al enfatizar la importancia que la interpretación asume en la construcción de los significados que, los mismos, atribuyen a los contextos en que desarrollan sus prácticas, significados que afectan la influencia de los elementos culturales y de las condiciones objetivas sobre su acción y prácticas.

Desde esta perspectiva, las prácticas institucionalizadas, como la de los profesores de la educación superior, no son inmunes a la variación temporal: al ser recursivamente concretizadas en el contexto de las interacciones sociales, pueden ser preservadas o cambiadas en sus elementos y dinámicas internas. Siendo, por tanto, importante, recordar que el grado de institucionalización de las prácticas afecta su posibilidad de cambio, y que es poco probable que una práctica muy institucionalizada pueda ser bruscamente alterada. Las interpretaciones que, intersubjetivamente, los profesores construyeron en torno a la Reforma se constituyen, así, en factor determinante para comprender el alcance de la implementación de las reformas propuestas, en particular en su vertiente más pedagógica, siendo el tiempo la coordenada en que sus acciones se inscribieron, inscriben y inscribirán, contribuyendo o no para la institucionalización de las nuevas prácticas que la Reforma prescribía.

La Figura 2 representa el modelo teórico-conceptual construido para este estudio y sintetiza sus principales elementos constituyentes.

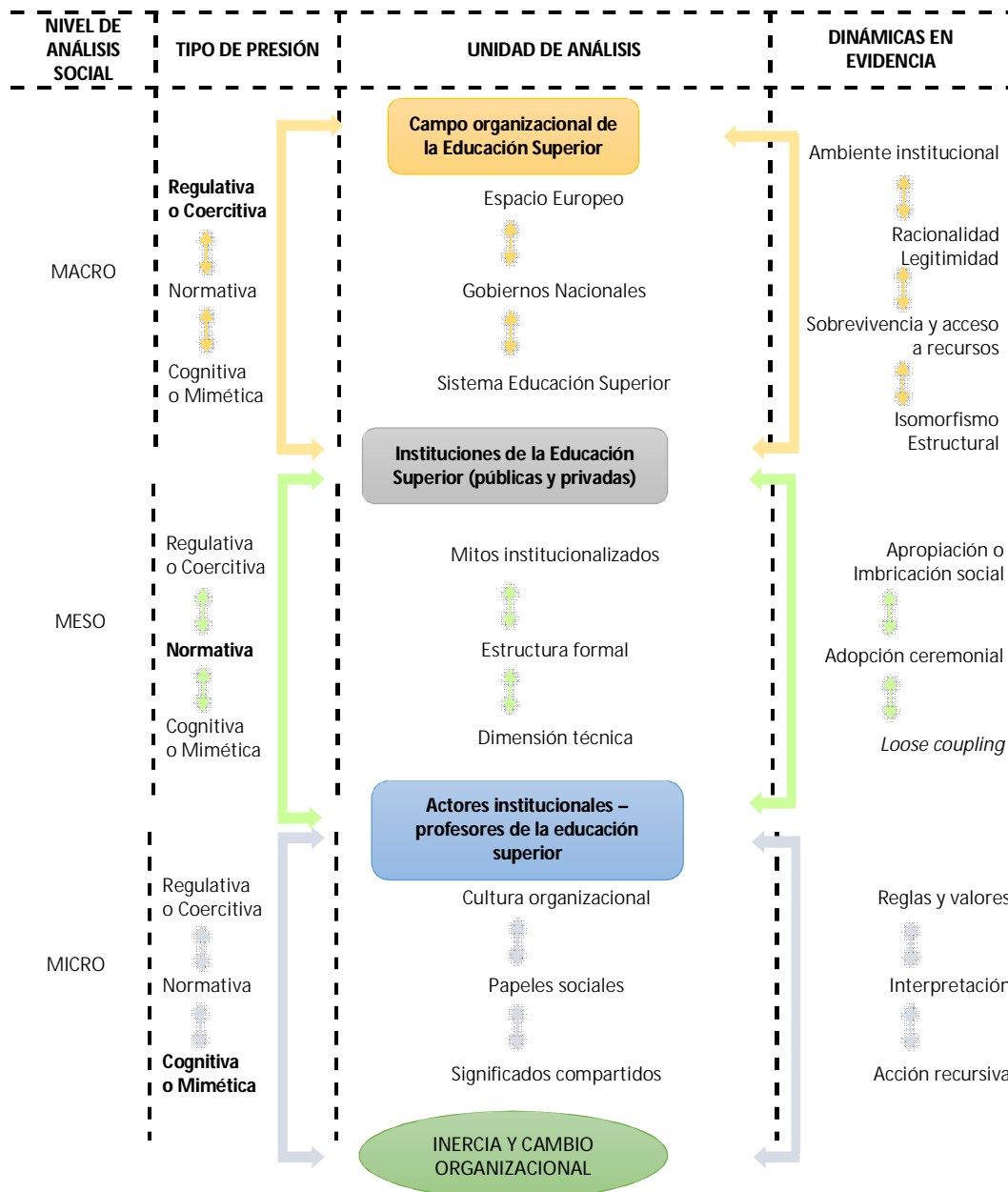


Figura 2 – Representación del Modelo Teórico

SEGUNDA PARTE – ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico que realizamos fue presentado en cuatro capítulos que aquí resumimos en tres secciones: en la primera sección, se presenta el problema y los objetivos en estudio; en la segunda, se detalla el diseño metodológico de esta investigación (los métodos utilizados, las técnicas de obtención de datos, las muestras observadas, los instrumentos de medida y análisis utilizados para presentar, tratar y extraer la información pretendida); en la última sección, se presentan los principales resultados y la discusión teórica de la triangulación de los datos obtenidos a partir del análisis de contenido y de los cuestionamientos aplicados a los docentes.

Problema y Objetivos del estudio

El estudio que conducimos se propone reflexionar, caracterizar y comparar los procesos y las medidas que las instituciones de educación superior portuguesas implantaron para adecuarse a los desafíos propuestos por la Reforma de Bolonia, considerando su distribución por los varios subsistemas de educación superior, en Portugal: público, privado, politécnico y universitario. Adicionalmente, pretendimos conocer la percepción de los profesores de la educación superior portuguesa relativamente a los procesos/estrategias de adecuación adoptados por las instituciones y su opinión sobre los impactos originados por las reformas emprendidas.

El presupuesto inicial que resume el presente estudio puede ser formulado de la siguiente forma: Que patrones procesales pueden ser identificados en la adecuación de las instituciones portuguesas de educación superior en las varias líneas de acción definidas por la reforma político-educativa de Bolonia?Cuál es el grado de adecuación realizado y que percepción/opinión poseen de la misma sus docentes?

Consciente de la relevancia del papel desempeñado por los individuos y por las instituciones en la concretización de la reforma, pudiendo residir en su comportamiento la explicación para las dinámicas de diversificación procesual encontradas, la presente investigación adopta un diseño metodológico que coloca los informes institucionales y la percepción y opiniones de los docentes dentro de su dimensión empírica, haciendo uso de un abordaje esencialmente cualitativo que es complementada por un ejercicio metodológico de triangulación en las fases de obtención y de análisis de datos.

Definidos los límites del problema en estudio y del diseño metodológico concebido para responder, se considera oportuno resumir los objetivos generales a los que este estudio se propuso:

- Caracterizar, reflexionar y comparar los procesos y medidas que las instituciones portuguesas de educación superior – considerando su división por subsistemas: politécnico público; politécnico privado; universitario público; universitario privado – utilizaron para adaptarse a las varias dimensiones de la Reforma de Bolonia;
- Evaluar y comparar el grado de concretización institucional de la reforma, en sus varias

dimensiones, considerando los cuatro subsistemas de educación superior portugués;

- Señalar factores/variables explicativas para los padrones que vengán a ser identificados;
- Apreciar la percepción de los docentes de la educación superior portuguesa sobre las medidas utilizadas para la implementación de la Reforma de Bolonia y su opinión sobre los impactos que la misma origino, relativamente a las instituciones en que enseñan.

El presente estudio es, por consiguiente, direccionado para la descripción y comprensión de la diversidad de respuestas presentadas por las instituciones portuguesas de educación superior frente a los dispositivos histórico-legales que fueron adoptados en Portugal para implantar la Reforma de Bolonia, y para analizar los impactos originados en consecuencia, en la perspectiva de las instituciones de educación y de sus profesores.

Diseño Metodológico del estudio

Atendiendo al propósito gnoseológico que nos propusimos, el camino metodológico establecido para este estudio se fundamentó en un proceso de toma de decisiones interrelacionadas que nos llevaron desde la elección de un abordaje o dominio de investigación hasta las cuestiones más prácticas relativas a la recogida y análisis de datos.

La lógica seguida para concebir el diseño metodológico que aquí se presenta encontró soporte teórico en varios autores (Creswell, 2007; Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995) y responde a cuatro cuestiones centrales que se pueden aplicar a cualquier investigación: a) qué epistemología o teoría del conocimiento está enraizada en nuestra investigación?; b) qué perspectiva teórica soporta nuestro abordaje metodológico?; c) qué método de investigación vamos a usar, teniendo en consideración la metodología que seleccionamos y los resultados que se esperan alcanzar?; d) qué técnicas y procedimientos serán utilizados en el muestreo y en la recogida y análisis de datos?

La respuesta a cada una de estas cuestiones se concretizó en el diseño de investigación que se presenta en la Figura 3, habiendo pasado el proceso por varias fases de delimitación.

La dimensión ontológica del objeto y los propósitos epistemológicos delineados para la investigación condujeron a orientar este estudio desde una perspectiva cualitativa. Dentro de los varios paradigmas existentes en el dominio de la investigación cualitativa encontramos en el Empirismo Lógico el prisma que molda e informa nuestra investigación, atendiendo sobre todo a su orientación para el conocimiento de la realidad asiente en la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, disponibles con el intento de caracterizar lo más detalladamente posible las realidades de los casos participantes, encuadrados por una moldura teórica que soporta esa misma diversidad y contribuye para su comprensión.

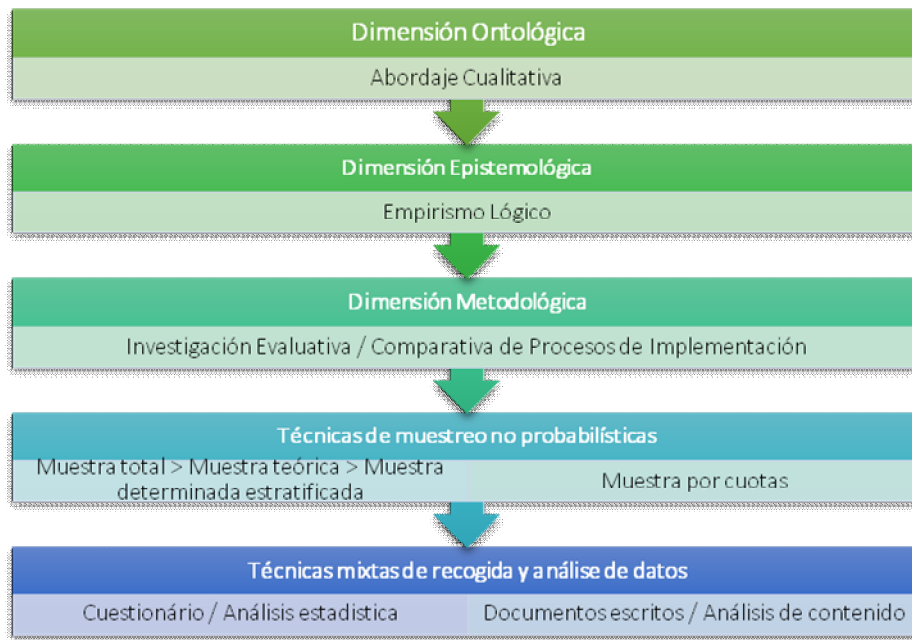


Figura 3 – Representación del Diseño Metodológico

Encuadradas las posiciones ontológica y epistemológica en que se basa esta investigación, situamos en la investigación cualitativa aplicada y en su abordaje evaluativa, los métodos de procedimiento que encuadran la lógica más operativa del estudio, sobre todo en sus desarrollos más contemporáneos, orientados por una lógica más informativa y descriptiva de los estudios evaluativos que se han conducido sobre la implementación de procesos transformadores, como es el caso de la implementación de una reforma educativa, y de estudios comparativos de contextos sometidos a esos procesos.

Los datos considerados relevantes para el estudio fueron obtenidos recurriendo a una estrategia de documentación indirecta, junto de los *websites* institucionales, dando origen, en un primer momento, a una muestra total (coincidente con la población disponible) de los informes que las instituciones portuguesas de educación superior elaboraron al relatar la adecuación a la Reforma de Bolonia, estratificada en función de los sectores y subsistemas de educación superior y organizada según los años lectivos a que se reportan (2006 a 2010).

La muestra total de los casos dieron origen a un *corpus* documental más reducido a medida que se fue realizando el análisis de los datos, siguiendo el principio de selección gradual por máxima varianza o heterogeneidad, típica de las muestras teóricas o intencionales, habiendo culminado en una muestra documental correspondiente a una muestra estratificada, por considerarse la más adecuada para representar los diversos grupos en que la población se encuentra organizada.

Como forma de integrar otra perspectiva sobre la reforma, y de forma a complementar y consolidar la perspectiva institucional más oficial, se aplicó un cuestionario, una técnica más extensiva, que fue enviado a todas las instituciones de educación superior así como a varios organismos de ámbito

nacional con la intención de que fueran difundidos entre los docentes de educación superior, habiéndose usado, para tal efecto, la herramienta para elaboración de formularios del Google.

Para la constitución de la muestra relativa a los docentes de educación superior portuguesa se recurrió a la misma variable significativa con que estratificamos el *corpus* documental, siguiendo los principios que orientan una muestra por cuotas.

El análisis de la información contenida en los informes institucionales se realizó recurriendo a análisis categorial y referencial, asistidas por ordenador con el *software NVivo*, versión 10.0, habiéndose seguido las etapas de pre-análisis, exploración de material y tratamiento de los resultados, previstos por Bardin (2011).

El análisis y tratamiento estadístico de los datos recogidos a través del cuestionario fue llevada a cabo a través del *software IBM SPSS Statistics*, versión 21.0, habiéndose recorrido a estadísticas descriptivas (medidas de tendencia central, asimetría, curtosis y coeficientes de correlación) y estadísticas inferenciales como el Análisis de Varianza a un *factor (One-way ANOVA)*, el Test de Distribución X^2 y el Análisis de Varianza de Kruskall-Wallis.

Los resultados obtenidos a partir de los datos analizados fueron, finalmente, triangulados y reflejados de forma integrada a la luz del encuadramiento teórico que definimos, procurando encontrar una interpretación y explicación teórica para las divergencias o contradicciones encontradas.

Triangulación y Discusión de los resultados

La triangulación de los resultados obtenidos con el análisis de contenido de los informes institucionales de concretización de la Reforma de Bolonia y el análisis estadístico de los cuestionarios aplicados a los profesores de educación superior, es reveladora de innumerables congruencias, marcadas por algunas disonancias, entre los varios elementos apreciados, contribuyendo a una clarificación de lo ocurrido, entre 2006 y 2011, en las instituciones portuguesas de educación superior.

La implementación de las diferentes dimensiones de la Reforma, dimensión central del análisis de este estudio, fue objeto de relato pormenorizado por la generalidad de las instituciones de educación superior, siendo más ostensible este grado de detalle en las instituciones privadas, permitiendo conocer de forma más profunda los procesos y procedimientos que fueron realizados para la concretización de la Reforma.

Los relatos o memorias institucionales enfatizaron la reforma pedagógica como la dimensión más significativa en el proceso de implementación institucional de la Reforma de Bolonia, lo que no se ha verificado con los cuestionarios de los profesores. Para estos, la dimensión pedagógica de la Reforma, aunque haya sido, predominantemente, considerada como totalmente implementada en las instituciones, no lo fue con el mismo nivel de consenso que aquel que fue manifestado en relación a las

restantes dimensiones de la Reforma.

Así, la dimensión pedagógica fue considerada por un número significativo de profesores como moderadamente implementada, situación que apenas se constató con la implementación de los mecanismos de garantía de calidad. Esta evaluación no es concordante con los informes de las instituciones, en los cuales la reforma pedagógica y, en segundo plano, la implementación de los mecanismos de la garantía de calidad obtuvieron más significado que las demás dimensiones.

Las diferencias registradas entre la opinión de los profesores y lo relatado por las instituciones, con especial incidencia en las privadas (politécnicos y universidades) encuentran explicación, en primera instancia, en la naturaleza de las fuentes analizadas: los informes institucionales son, como tuvimos oportunidad de constatar, documentos oficiales externos que permiten conocer la perspectiva oficial que las instituciones utilizan para comunicarse con el público exterior, proyectando una determinada imagen y su representación sobre algo, constituyéndose como buenos indicadores de las estrategias institucionales, que no deben dejar de ser contemplados como reveladores de perspectivas cuidadosamente formales, teniendo como último fin la legitimidad y el reconocimiento político de las instituciones en el campo organizacional en el que se encuadran. Los cuestionarios, por el contrario, son un instrumento que, al garantizar el anonimato, se constituyen en una fuente de información desinteresada o menos cuidada formalmente y, por consiguiente, menos artificialmente construida.

En segundo plano, el cuidado adicional que las instituciones privadas colocan en los informes que elaboraron acerca de la implementación de las diversas dimensiones de la Reforma, con especial énfasis en la dimensión de la reforma pedagógica, puede ser entendido, según el marco teórico y la contribución neo-institucional, como el discurso de aquellas instituciones que, debido a la circunstancia de ser instituciones privadas, se encuentran en una posición menos ventajosa en el campo organizacional, procurando simultáneamente no solo la legitimidad como también la eficiencia, que garantiza el lucro y la sobrevivencia, y que percibieron la reforma como una posibilidad de mejorar su posición.

La adecuación a la estructura de grados de Bolonia y la implementación del sistema de créditos fueron apreciadas por los informes institucionales de forma menos expresiva que las dimensiones que referimos, habiendo sido, por el contrario, aquellas que los profesores de forma más consensual valorizaron como totalmente implementadas, situación que igualmente se verificó con la implementación del suplemento al diploma. Relativamente a este último, es importante destacar que, en los informes institucionales, fue la dimensión de la Reforma menos significativa, habiendo sido omitida en algunos de ellos, lo que, no significando su no concretización, demuestra el menor interés de las instituciones en relación a este instrumento de la Reforma.

Los procedimientos utilizados para adecuar los ciclos de estudio a la estructura de grados de Bolonia y para definir las competencias de las diversas formaciones fueron apreciados globalmente por los

profesores como habiendo tenido algún impacto, indicación que encuentra correspondencia en la referencia que los mismos merecieron en los informes institucionales. No habiendo sido significativamente enfatizados por las instituciones, existiendo universidades que evitaron ese análisis, la mayoría de las instituciones reflexionó sobre los elementos que utilizó, habiendo hecho alusión a la definición de las competencias asociadas a los cursos y a las unidades curriculares, a la diferenciación del perfil de cualificaciones y al cálculo de los créditos con base en el volumen de trabajo de los estudiantes y, con menor incidencia, a la definición de objetivos que fueron asociados a los cursos y a las unidades curriculares correspondientes.

El Proceso de Bolonia estuvo asociado a varias iniciativas que marcaron su evolución histórica y que contribuyeron de forma significativa, unas más que otras, para informar los procesos de adaptación que las instituciones concretizaron cuando su implantación. El diferente grado de importancia atribuido, en los informes de las instituciones de educación superior, a las diversas iniciativas y fuentes de información corroboran la diferencia del impacto que los profesores les atribuyeron: las disposiciones legales nacionales y los programas europeos fueron reconocidos, en ambos los bloques de resultados, como habiendo asumido un papel fundamental en la implementación de la Reforma de Bolonia en las instituciones portuguesas. Los documentos oficiales de la Reforma fueron, congruentemente, señalados como siendo elementos auxiliares de la implementación, en cuanto las recomendaciones de asociaciones profesionales, la creación de redes y la realización de *benchmarking* institucional fueron indicadas por los profesores como habiendo tenido, apenas, algún impacto, hecho que aparece confirmado por la poca importancia que los informes de las instituciones les atribuyeron.

Los procesos desarrollados por las instituciones de educación superior para adaptarse a los desafíos presentados por la Reforma, en sus diversas dimensiones, implicaron naturalmente la participación de varios agentes. En el presente estudio fue constatado el papel relevante que los profesores asumieron en la concretización de la Reforma de Bolonia, en prácticamente todas sus vertientes, participación que fue mencionada por las instituciones y evaluada por los propios como habiendo sido significativa.

Los estudiantes fueron reconocidos, por las instituciones y sus profesores, como agentes secundarios en las transformaciones suscitadas, no en tanto su nivel de implicación mereció, aun así, destaque en relación a los demás agentes. En relación a estos últimos, instituciones y profesores están de acuerdo en asociar a los *stakeholders* externos un grado de participación más relevante que al del personal no docente, que en el caso de los informes institucionales no fue ni siquiera mencionado y que en los cuestionarios de los profesores fue mayoritariamente clasificado como habiendo sido poco. La naturaleza de la participación de los *stakeholders* externos estuvo esencialmente relacionada con la implementación de la estructura de grados de Bolonia, y la definición de competencias y diferenciación de perfil de las cualificaciones que le fueron asociadas, hecho que se extrajo a partir de los informes de algunas instituciones.

se estableció para el año 2010, asociándose determinados objetivos que se creyó que serían alcanzados a través de la utilización de diversos instrumentos. Entre los objetivos definidos por la Reforma, el de mejorar la empleabilidad de los graduados fue el más mencionado por las instituciones a la par de sus procesos de concretización de las varias dimensiones de la Reforma, con especial énfasis en la adaptación a la estructura de grados de Bolonia y en la implementación del sistema de créditos. Mejorar la empleabilidad de los graduados y, en menor grado, aumentar la movilidad de los estudiantes y graduados, fueron los objetivos que, en la residual referencia a esta materia, tuvieron más expresión. En opinión de los profesores, los objetivos mencionados no fueron totalmente conseguidos con la concretización de las diferentes dimensiones de la Reforma. En la globalidad de las cuestiones que evaluaran este aspecto, los profesores consideraron que la implementación de las varias dimensiones de la Reforma impacto poco o nada la empleabilidad de los graduados, teniendo algún impacto apenas en la movilidad de los estudiantes y graduados.

En lo que se refiere a los objetivos asociados a la implementación de los mecanismos de garantía de calidad, los profesores demostraron estar de acuerdo con la idea de que, la misma, potencia una mejoría de los padrones académicos, refuerza la imagen pública de las instituciones, facilita los procesos de acreditación y promueve la dimensión europea de las instituciones. En los informes de las instituciones a penas la mejoría de los padrones académicos y el refuerzo de la imagen de la institución fueran mencionados, como objetivos asociados a la Reforma, por una única institución.

La implementación de la Reforma de Bolonia suscito diferentes tipos de transformaciones en diferentes niveles de los ambientes institucionales. Tiendo la cuestión de investigación de este estudio indagado sobre el grado de alcance de la Reforma, el cuestionario que se utilizó incluyo diversas cuestiones destinadas a evaluar los cambios que se hicieron sentir, habiéndose igualmente dispuesto de varias subcategorías de análisis que, aplicadas a los informes institucionales, cumplieron el mismo propósito.

El relato de los cambios originados con la concretización de la Reforma de Bolonia ocupó la parte más significativa de los informes de las instituciones que fueron analizadas. En el conjunto de los cambios identificados, los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron los que obtuvieron mayor significado y, dentro de estos, fueron predominantemente destacadas las transformaciones en los abordajes pedagógicos. En el análisis que realizaron sobre la transformación de los abordajes pedagógicos, las instituciones se refirieron a los demás aspectos que con ellas se relacionan y que fueron, igualmente, impactados por la Reforma, destacando, concretamente, el desarrollo de competencias de aprendizaje y las transformaciones registradas en las metodologías de evaluación, entre los demás elementos apreciados en esta dimensión de análisis.

Los profesores evaluaron el grado de cambio en varias áreas de enseñanza-aprendizaje como siendo apenas algún, no considerando cambios significativos en ninguna de las áreas apreciadas. Esta apreciación no corrobora el énfasis que en los informes, las instituciones, de un modo general, colocaron sobre esta área de análisis. Presuponemos que este hecho puede explicarse por la

circunstancia de que los informes sirvieron, como ya referimos, para salvaguardar la posición de las instituciones en su campo organizacional, lo que naturalmente explicará la atención alrededor de un asunto que las instituciones saben ser central en la Reforma de Bolonia, y que según la perspectiva de los profesores reporta a su área de actuación.

Las dos perspectivas son, en este dominio, provenientes de diferentes niveles organizacionales y fueron construidas en función de ese origen: las instituciones valoran los cambios introducidos en los abordajes pedagógicos según una lógica de apropiación, que explica la adopción o aval ceremonial de mitos oriundos de su ambiente organizacional, permitiendo la coexistencia de estructuras formales, que sirven al imperativo de legitimidad y les garantizan el acceso a los recursos que necesitan, con ambientes organizados en función de actividades técnicas, aquellos en que actúan, con considerable autonomía, los profesores. Esta estrategia de *loose coupling*, teóricamente encuadrada en la abordaje neo-institucionalista, nos permite considerar la perspectiva de los profesores sobre los cambios registrados en las áreas de enseñanza-aprendizaje como estando más próxima a la realidad de los hechos, atendiendo a que fueron ellos sus protagonistas.

La concretización de la Reforma de Bolonia exigió adaptaciones en los elementos y estructuras institucionales, destinadas a apoyar y reglamentar los procedimientos implicados en los procesos de adecuación. En sus informes de concretización, las instituciones de educación superior reflexionaron de forma substantiva sobre estas transformaciones, haciendo especial referencia a los cambios que introdujeron en los sistemas de información y comunicación y en sus estructuras de apoyo y gobierno, como elementos de soporte a la concretización de la Reforma, en particular en su vertiente pedagógica. La misma orientación se encuentra en los resultados provenientes del análisis de los cuestionarios y en la apreciación realizada por la mayoría de los profesores, que reconoció el cambio relativo a que estos elementos estuvieron sometidos.

El desarrollo de mecanismos para monitorizar la calidad sufrió, en el mismo periodo, un avance reconocido, simultáneamente, en los informes institucionales y en los cuestionarios a los que respondieron los profesores, y que se asocia, inevitablemente, a la dimensión de la Reforma referente a la implementación de mecanismos de garantía de calidad, así como a los propios cambios que se reflejaron en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando, en la mayor parte de las situaciones, por la implementación de estructuras y de reglamentos que tendieron a la creación de sistemas internos de garantía de calidad, en gran parte de las instituciones.

Las dinámicas de internalización y movilidad fueron, en gran parte de los informes institucionales, objeto de un análisis detallado que contribuye para comprender el incremento que sufrieron las actividades destinadas a su divulgación, los esquemas de incentivo y el incremento de flujos financiado que pasaron, sobre todo, por la utilización de los programas europeos (Erasmus y Leonardo da Vinci) sino también por la realización de actividades conjuntas y de consorcio con otras instituciones. Referencia que encuentra paralelismo en la evaluación realizada por los docentes.

Los cambios al nivel de la política de formación continua de las instituciones, a que los informes institucionales atribuirán algún significado son, en la perspectiva de los profesores menos consensuales, en el sentido de que, a pesar de que mayoritariamente sea reconocido un cambio relativo, es también perceptible el número de profesores que evaluaron como poco, el cambio sufrido en la política de formación continua de las instituciones en que enseñan. Igual segmentación de opiniones se registró en la apreciación que los profesores hicieron sobre el cambio suscitado en el dominio de las actividades de investigación, lo que, de cierto modo, se corresponde con la parca referencia que la generalidad de las instituciones presento sobre este tema, aunque, a este nivel, sea conveniente distinguir los informes provenientes de las universidades, en los que la mención a las actividades de investigación y al incremento que, las mismas, habrán conocido, fueron objeto de un análisis más significativo.

El contenido de los informes institucionales escaseó en cuanto a la reflexión sobre los procedimientos de reconocimiento de periodos de estudio en Europa, lo que no se armoniza con el desarrollo que fue registrado en las dinámicas de internacionalización y de movilidad de la mayoría de las instituciones. El análisis de los cuestionarios orientados a los profesores permitió cubrir esa ausencia de información, en la medida en que los mismos reconocieron la existencia de algún o mucho cambio en esta materia.

El aumento del grado de control ejercido por la administración en términos, por ejemplo, de reglamentación producida, tuvo poco significado en los informes institucionales, no en tanto, fue evaluado por los profesores como siendo considerable, lo que se comprende, atendiendo a que habrán sido los mismos, quien más directamente experimento ese control en el ejercicio de sus actividades.

El grado de alcance de la Reforma puede ser más ampliamente valorizado si consideramos, a la par de las medidas adoptadas para su concretización y de los cambios experimentados, como su consecuencia, en las dinámicas y estructuras institucionales, la consecución de los objetivos que le estaban, desde el principio asociados. En este sentido, fueron objeto de apreciación los diversos objetivos previstos por el Proceso de Bolonia, tanto en los cuestionarios que aplicamos a los profesores de educación superior, como en las categorías que se definieron para analizar los informes institucionales.

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios sugieren que los objetivos propuestos con la realización de la Reforma de Bolonia habían sido apenas parcialmente alcanzados, en especial los referentes al desarrollo de competencias profesionales y de investigación de los estudiantes, ligados a la estructura de grados y a la reforma curricular de Bolonia, que, habiendo sido mayoritariamente percibidos como parcialmente alcanzados, fueron evaluados por un número no despreciable de profesores como no conseguidos. En lo referente a los demás objetivos propuestos por la Reforma (facilitar el reconocimiento académico, haciendo uso de la escala ECTS, y flexibilizar y equilibrar la organización curricular), la opinión de la mayoría de los profesores es la de que habrán sido, también, parcialmente alcanzados, aunque en relación a estos, un número considerable de profesores los evaluó como conseguidos. La promoción del acceso de los graduados al mercado de trabajo, otro de los objetivos a conseguir con la Reforma de Bolonia fue mayoritariamente evaluado como habiendo sido

parcialmente alcanzado, no en tanto, muchos profesores mencionaron su desconocimiento o ausencia de opinión.

Los mismos objetivos fueron, en los informes de las instituciones, referidos como tendencialmente alcanzados, a través de la enumeración de diversos ejemplos de actividades, estructuras creadas para tal efecto y de los resultados de cuestionarios aplicados a alumnos y profesores. De entre los varios objetivos sometidos a análisis, fueron significativamente destacados, en ese sentido, por las instituciones, los objetivos de: promover el acceso de los graduados al mercado de trabajo; desarrollar competencias profesionales y de investigación de los estudiantes y graduados; facilitar el reconocimiento académico, haciendo uso de la escala ECTS.

La Reforma de Bolonia está inevitablemente asociada a la conciliación de los varios sistemas europeos de educación superior, siendo esperable que su concretización haya generado en las instituciones determinados reflejos de su dimensión europea. La apreciación de los resultados obtenidos a este respecto es reveladora de que algunos de esos reflejos estarán presentes, en las instituciones portuguesas de educación superior, de una forma más evidente que otros. Esta constatación se fundamenta en el análisis de opinión manifestada por los profesores, así como en los informes elaborados por las instituciones.

Uno de los reflejos más evidentes de la dimensión europea de la Reforma en las instituciones portuguesas es la existencia de actividades de asociación y consorcio establecidas con instituciones europeas, esencialmente ligadas a las dinámicas de internacionalización y de movilidad, igualmente, en el caso de algunas universidades, la cooperación en materia de investigación, lo mismo se puede decir con respecto a la existencia de estructuras de grado convergentes con las estructuras de grados europeos, aunque las instituciones hayan mencionado poco este último aspecto. Menos evidente, aunque referida por las instituciones y con la concordancia meramente parcial de los profesores, es la existencia de unidades y planos curriculares con contenido europeo significativo. Por último, no mencionada por ninguna de las instituciones y con el desacuerdo de los profesores (en porcentaje igual a los que concuerdan a penas parcialmente con su existencia), surge la enseñanza de unidades curriculares en lengua extranjera, una realidad que no se constata en la mayor parte de las instituciones nacionales de educación superior.

La cuestión de investigación colocada para este estudio incluía la preocupación en identificar padrones procesuales, eventualmente asociados a los subsistemas en que se organiza el sistema de educación superior portugués. Por esta razón, el *design* metodológico adoptado garantizó la representatividad de los subsistemas de educación en los dos grupos de muestreo que se utilizaron, constituyendo muestras estratificadas que permitieron, *a posteriori*, un análisis comparativo de los resultados obtenidos según los grupos de muestreo.

A nivel de los cuestionarios, la comparación de los resultados obtenidos según los subsistemas a que los

profesores están asociados a un posible apuramiento que, a pesar del reducido poder explicativo que el tipo de subsistema de educación tiene sobre las diferencias registradas en las percepciones construidas por sus profesores en torno de la Reforma de Bolonia, existen diferencias estadísticamente relevantes entre las percepciones de los varios grupos de profesores que sugieren que, de un modo general, los profesores de las instituciones del sector privado sintieron más impacto y más cambio, como consecuencia de la Reforma, que los profesores de las instituciones del sector público de educación superior. Adicionalmente, los resultados evidenciaron que dentro del sector privado de educación superior, fueron los profesores de instituciones politécnicas quienes presentaron las percepciones más “fuertes” acerca del alcance registrado por la implementación de las varias dimensiones de Bolonia, de su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en relación a la implementación globalmente percibida de la Reforma.

Por fin, pudimos, todavía, constatar que los profesores del subsistema universitario público evidenciaron percepciones más bajas, con significado estadístico, en relación a todas las vertientes de análisis de la implementación de la Reforma de Bolonia, cuando comparados con los profesores del sector privado, público y politécnico, y que el único grupo en relación al cual no presentan diferencias estadísticamente significativas es el de los profesores de educación politécnica pública, cuando consideramos su percepción sobre la implementación de las varias dimensiones de Bolonia.

No pudiendo extrapolarse, teniendo a penas por base las percepciones de los profesores, que las diferencias identificadas tradujeron niveles desiguales de implementación de la Reforma de Bolonia en las instituciones del sector público y en las del sector privado de educación superior, las percepciones de los profesores estarán, no obstante, social y profesionalmente enraizadas en la realidad institucional y expresan la forma como, estos, representan las respuestas que sus instituciones elaboraron frente al reto de Bolonia, sugiriendo, por lo menos, la existencia de realidades y respuestas institucionales diferentes.

Los resultados apurados con el análisis de los informes institucionales según subsistemas de educación, corroboran, parcialmente, las conclusiones extraídas con base en los resultados del análisis de los cuestionarios, tornando perceptible la existencia de diferencias en los procesos de adecuación, o por lo menos en su narrativa, entre las instituciones de los diversos subsistemas de educación. De una forma general, las universidades públicas elaboraron informes parciales de concretización de la Reforma de Bolonia que reflejaban de forma más evidente los cambios que les afectaban, en sus varios aspectos, en perjuicio del análisis de los procesos que adoptaron para implementar las dimensiones de la Reforma, habiendo atribuido poco significado a esa dimensión de análisis. En contra ciclo, los politécnicos, con especial relevancia para los privados, presentaron informes más pormenorizados, profundos y “equilibrados”, revelando más cuidado con la elaboración de los informes de concretización de la Reforma de Bolonia.

La diferencia, muy significativa, que se verifica en la naturaleza y forma de los informes realizados por

las instituciones de los varios subsistemas, no pudiendo ser considerada evidencia de una desigual implementación de la Reforma, aunque los profesores de los politécnicos privados hayan manifestado haber sentido mayor impacto y cambio con la concretización de la Reforma, resulta, a nuestro entender, de la desigual posición que los dos subsistemas ocupan en el campo organizacional de la educación superior.

Las instituciones privadas están, de hecho, a la luz de los abordajes neo-institucionales, sometidas a presiones isomorfas, institucionales pero también competitivas, atendiendo a su orientación para el beneficio y a la racionalidad que las atraviesa e impulsa a la competitividad y busca de nichos de mercado. A esta circunstancia, se le acrecienta el hecho de que en la educación superior portuguesa, existe una diferenciación percibida como vertical entre el subsistema politécnico y el universitario, que coloca los institutos politécnicos en una situación de desventaja, en términos de su imagen institucional, lo que podrá explicar la mayor preocupación que los politécnicos, y dentro de estos, los privados, colocaron en la elaboración de sus informes de concretización de la Reforma. La posición desventajosa en que se encontraban puede, además, ser teóricamente entendida como impulsadora de respuestas más adyuvantes de la adaptación de su ambiente cultural a la adopción de las ideas reformadoras, lo que podrá explicar las diferencias identificadas en la percepción constatada para los profesores de este subsistema, atendiendo al interés natural que determinadas instituciones, menos bien posicionadas en un campo organizacional, tienen en aprovechar situaciones y contexto de cambio, como el de una reforma, para reposicionarse.

Las aportaciones teóricas que recogemos del abordaje neo-institucional son, todavía, importantes para la comprensión de las convergencias o tendencias generales que pudimos destacar entre los procesos emprendidos por las varias instituciones y subsistemas de educación. Las presiones coercitivas para la concretización de la Reforma y la publicación de informes de esa concretización podrá haber impulsado algunas instituciones a la elaboración de informes que enfatizen aspectos percibidos como mitos del campo organizacional, en el cual se desean posicionar como legítimas, lo que puede haberse constituido, en simultáneo, como un mecanismo potencialmente isomorfo de los procesos de adecuación que emprendieron, contribuyendo para explicar, por ejemplo, el énfasis con que se refirieron a los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que no encuentro correspondencia en la percepción de sus profesores, principales intervinientes en esos cambios.

Reflexiones Finales

Las implicaciones y aportaciones del estudio que ahora se concluye pueden ser organizadas en tres grandes dominios: en términos teóricos, metodológicos y prácticos.

A nivel teórico, según nuestra opinión, el presente estudio contribuye al conocimiento y comprensión del potencial que el campo teórico constituido por los abordajes neo-institucionales encierra para el

análisis de las dinámicas institucionales, especialmente, cuando situadas en contextos orientados para el cambio e influenciadas por presiones de diferente naturaleza. La estructura teórica neo-institucional es suficientemente versátil para abarcar perspectivas de análisis a nivel macro, meso y micro, favoreciendo la comprensión holística de los campos organizacionales y de las fuerzas que los influyen y organizan, de las instituciones que en ellos se posicionan y relacionan, y de los agentes institucionales que en ellas operan.

La utilización que el presente estudio realizó de los abordajes neo-institucionales, en especial de los desarrollos más actuales que se verificaron en su campo sociológico, sirvió a los propósitos que lo orientaron, contribuyendo para la comprensión del campo organizacional de la educación superior portuguesa, de las dinámicas que estuvieron asociadas a su desarrollo y organización, de las presiones que las instituciones en el posicionadas experimentaron con la Reforma de Bolonia, de las respuestas que adoptaron frente a la presiones para el cambio y del papel que sus profesores habrán desempeñado en esas respuestas.

En términos metodológicos, el presente estudio presenta, a nuestro entender, dos apreciables aportaciones. En primera instancia, se constituye en una investigación que combina métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, en las varias fases de su desarrollo procesual, según un *design* transformador concurrencial que culminó en la triangulación de los resultados obtenidos, permitiendo acceder a una imagen y respuesta más amplia a la cuestión de investigación que estuvo en estudio. En segundo lugar, el estudio que ahora se concluye realizó un análisis de contenido informáticamente asistido, abriendo un camino poco trillado en el dominio del análisis cualitativo de documentos escritos y en la presentación de los resultados del análisis de contenido, siendo, tanto cuanto sabemos, el primero que sobre esta temática fue así realizado.

En términos prácticos, este estudio contribuyó para: clarificar los procesos y procedimientos que las instituciones portuguesas de educación superior utilizaron para concretizar la Reforma de Bolonia; conocer los cambios e impactos que las instituciones sufrieron con la concretización de la Reforma; conocer y comprender las diferencias y tendencias convergentes que se constataron entre los varios subsistemas de la educación superior portuguesa, en cuanto a la Reforma de Bolonia se refiere; conocer la percepción de los profesores portugueses de la educación superior sobre la concretización de la Reforma de Bolonia, los cambios que la misma suscito, los objetivos que permitió alcanzar y su opinión sobre la naturaleza de los impactos que sus varias dimensiones originaron.

El presente estudio padeció, como es normal que suceda, aspectos que condicionaron su desarrollo. Si el análisis y revisión de la literatura se tradujo en un proceso moroso no en tanto desprovisto de altercado, habiendo sido una labor apenas afectada por la abundante literatura existente sobre el tema, la decisión de analizar los informes institucionales de concretización de la Reforma de Bolonia acabaría por revelarse una opción revestida de numerosos problemas. Desde un principio por el no cumplimiento, por parte de las instituciones, del dispositivo legal que tornó su publicación obligatoria,

lo que vino a tornar difícil y errático el proceso de investigación y recogida de datos, recorriendo de *website* en *website* institucional, muchas veces de forma infructífera. Otro tanto se puede decir de las dificultades que sentimos al lidiar con la selección de los informes que integran el *corpus* documental: por la inexistencia de muchos informes; por el hecho que diversas series institucionales no contemplan, en la publicación de sus informes, todos los años lectivos de la Reforma; por las diferencias de dimensión y forma, a veces dispares, asumidas por los informes. Las soluciones que fueron encontradas exigieron una reflexión que se dilató en el tiempo, y tuvo que ser progresivamente madurada, y que consumió mucho tiempo, que, sinceramente, no habíamos calculado con la exactitud necesaria.

No obstante los constreñimientos temporales que sentimos en la planificación inicialmente elaborada para la recogida y organización del *corpus* documental, hubo etapas que efectivamente consumieron menos tiempo del que habíamos previsto, como aconteció con la aplicación de los cuestionarios a los profesores de educación superior; un proceso que se concluyó de forma más célere de lo que habíamos previsto, compensando, de cierta forma, la demora sentida en otras etapas del trabajo.

A parte de las presiones temporales y de los reajustes que se fueron, paulatinamente, introduciendo en el proyecto inicialmente planificado, aspectos que consideramos parte integrante de un trabajo de esta naturaleza, se reconoce que la limitación real de este trabajo estará asociada a la validez externa y a la confiabilidad de sus resultados: de los que resultaron del análisis estadístico de los cuestionarios y de los que se obtuvieron a partir del análisis de contenido de los informes, respectivamente.

Relativamente a los cuestionarios, se reconoce que la muestra constituida por los profesores de educación superior carece de representatividad estadística, por la imposibilidad de disponer de una lista de los profesores que componen el universo de profesores de la educación superior portuguesa, lo que, naturalmente, nos obligó a la constitución de una muestra no representativa, no sustentada en la aleatoriedad, limitación que procuramos compensar a través de la estratificación, como forma de introducir rigor a la muestra. Por otro lado, el análisis de contenido que se realizó sobre los informes institucionales de concretización de la Reforma de Bolonia carece de confiabilidad sincrónica por la imposibilidad de utilizar diferentes codificadores, que permitieran, por vía de la comparación, evaluar la robustez del lenguaje de codificación y de la transposición que se realizó entre la sintaxis y la semántica de los indicadores y de las unidades significativas. Conscientes de esta limitación, se recurrió a estrategias destinadas a garantizar la confianza del método, realizándose repetidas acciones de codificación, en diferentes momentos, en cada uno de los informes, de manera a garantizar la mayor uniformidad posible en la aplicación de los criterios adoptados para los procesos de categorización y codificación.

Realizando un análisis crítico sobre la conducción del estudio que, ahora, concluimos, y dadas sus implicaciones y aportaciones teórico-prácticas, se considera la existencia de algunas cuestiones dejadas en abierto, que será importante considerar en posteriores estudios sobre la misma problemática.

En primera instancia, entendemos que la concretización del Proceso de Bolonia, formalmente concluida en 2010, carece de un análisis más profundo y de corrección en algunas de sus dimensiones, debiendo ser objeto de acompañamiento e investigación. En la secuencia de los resultados generados por el presente estudio, se consideran las dimensiones de movilidad y de suplemento al diploma como las áreas menos desarrolladas dentro de la Reforma realizada.

La concretización plena de los designios de Bolonia y la integración adecuada de la educación superior portuguesa en el espacio europeo de educación superior apenas serán alcanzados, en su plenitud, cuando los estudiantes portugueses se beneficien de los esquemas de movilidad con la misma intensidad con que lo hacen algunos de sus compañeros europeos, siendo, en este sentido, importantes los incentivos a la movilidad, la creación de asociaciones y consorcios con instituciones europeas, pero también la existencia de financiación y de apoyo a la movilidad de estudiantes, profesores y personal no docente, que permitan retirar provecho de todas las posibilidades abiertas por los programas europeos.

La empleabilidad de los estudiantes graduados en ciclos de estudio adecuados a la estructura de grados de Bolonia, uno de los objetivos que las instituciones portuguesas de educación superior más directamente asociaron a la concretización de la Reforma, en su dimensión pedagógica y en las demás dimensiones, se asume, según nuestro entender, en una cuestión digna de un estudio más profundo debido a que los últimos informes de los *follow-up groups* del Proceso de Bolonia cuestionan la parca evidencia de adecuación de los perfiles de formación de los primeros ciclos de estudio de Bolonia a las exigencias del mercado de trabajo, en los varios países europeos, atendiendo al número considerable, e inesperado, de estudiantes que, habiendo concluido el primer ciclo, continúan para los segundos ciclos de estudio, posponiendo su ingreso en el mercado de trabajo. La empleabilidad de los graduados de Bolonia debe, por consiguiente, ser acompañada en cuanto a las tendencias de evolución dentro de los diferentes países y atendiendo a la evolución de las tasas de empleabilidad de las diferentes áreas de actividad, pero también en términos comparativos entre países, entre sectores y, por comparación a las tasas de empleabilidad de los últimos graduados de los ciclos de estudio pre-Bolonia.

La empleabilidad de los graduados, uno de los propósitos más prometedores del espacio europeo de educación superior, debe, aun, ser acompañado del estudio de la implementación y de la utilización del suplemento al diploma, en cuanto mecanismo concebido y previsto para su plena efectividad, que, como vimos, parece estar a ser utilizado de una forma que no permite la utilización de todas sus potencialidades.

El nuevo Régimen Jurídico de las Instituciones de Educación Superior, en particular en lo que se refiere al Consejo Coordinador de la Educación Superior; órgano, formalmente creado por los artículos 170º y 171º de la Ley nº. 62/2007, de 10 de Septiembre, como órgano consultivo en el dominio de la política de educación superior, que a partir de 2009, con el Decreto Reglamentador nº.15/2009, de 31 de Agosto, vio su composición, modo de funcionamiento y competencias definidas, y que no en tanto, permanece hasta la fecha en el papel, debe ser, igualmente objeto de acompañamiento. Otro tanto se

puede decir sobre las transformaciones originadas con la concretización plena del RJES, por en cuanto, atrasada en algunas de sus dimensiones, en las instituciones, en sus cuerpos y en la dinámicas organizacionales que fueron reconfiguradas.

Como ya tuvimos oportunidad de referir, en el alineamiento de este trabajo, las implicaciones decurrentes de la Reforma de Bolonia marcan la dinámica de transformación que atraviesa el sistema de educación superior en Portugal, en la actualidad y en su futuro próximo, persistiendo por concretizar en algunos de sus elementos y complicándose sus efectos a medida que se cruzan con otras transformaciones que, posteriormente, fueron introducidas, configurándose las nuevas dinámicas en un campo fértil, aunque complejo, en el desarrollo de problemáticas de investigación.

La Reforma de Bolonia, que es un hecho histórico del pasado reciente de las instituciones europeas de educación superior, sigue siendo un proceso en construcción que marca el presente de sus dinámicas organizacionales y que, mientras tal, condiciona su historia futura e próxima.