

Capítulo 14

Análisis de contenido de documentos oficiales del Proceso Bolonia

DOI: 10.25100/peu.858.cap14

 **Jimena Botero-Sarassa**
Pontificia Universidad Javeriana
jimenabotero@javeriana.edu.co

 **Lady Brigitte Gálvez-Sierra**
Universidad del Valle
lady.galvez@correounivalle.edu.co

Resumen

Tomando como referente el Proceso Bolonia, se presentan los resultados del análisis de contenido de documentos oficiales publicados en el periodo 1988-2009. Para la configuración del universo documental se privilegió la perspectiva normativa y política, por lo cual se consideraron declaraciones y actas de reuniones entre rectores de universidades y ministros de educación europeos que justifican el proceso y señalan principios, objetivos, acciones y actores sociales implicados. De igual forma se incluyeron actas de reuniones de seguimiento y balance en la implementación del proceso. Los resultados derivados del análisis permiten valorar, por una parte, los aspectos de mayor recurrencia en los discursos oficiales, así como los vacíos, relaciones entre categorías de análisis empleadas, paradojas, tensiones y contradicciones en relación con el Proceso Bolonia. De otra parte, se ejemplifica el proceso de análisis de contenido, considerando algunos aspectos centrales del mismo y potencialidades metodológicas de la técnica empleada para ampliar la comprensión de un fenómeno problemático.

Introducción

Las transformaciones socioeconómicas y políticas de las últimas décadas han promovido cambios relevantes en el ámbito educativo con profundos efectos en la naturaleza y razón de ser de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) y la vida de los individuos que las conforman. Dentro de estas transformaciones es preciso resaltar la aceleración de los procesos de globalización (Bauman, 2006; Kalleberg, 2009; Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008; Rentería, 2009), el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación y la emergencia de una economía basada en el conocimiento (Bentley y Kyvik, 2011; Bozu y Herrera, 2009; Brown *et al.*, 2011; García, 2013; Jones, 2013; Moreau y Leathwood, 2006; Parker, 2014). Como resultado de lo anterior, las últimas

décadas reflejan un amplio desarrollo de la ciencia y la tecnología, que ha permitido el fortalecimiento de la innovación y el intercambio de información disminuyendo barreras y fronteras.

En este contexto la educación y el conocimiento surgen como pilares centrales del desarrollo, lo cual otorga especial relevancia social a las IES que emergen como instrumentos claves para promover la competitividad global. En consecuencia, se observa en el mundo la implementación de procesos socioeconómicos y políticos, que promueven la internacionalización en el ámbito educativo. Lo anterior se expresa mediante la adopción de políticas y programas que incentivan la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las IES. El intercambio y difusión del conocimiento y la revisión de criterios académico-administrativos, a fin de facilitar la compatibilidad y con ello la comparabilidad de las titulaciones universitarias, entre otros aspectos. Estas dinámicas generan apertura del mercado objetivo e incentivan la competencia global de las IES.

Dentro de los procesos que propician la globalización en el ámbito educativo y han servido como referente para Latinoamérica, se destaca el Proceso Bolonia que involucra 46 países europeos. Este proceso inició en Europa en el año 1988, cuatro años antes de la supresión de fronteras y la conformación de la Unión Europea, mediante la promulgación de Carta Magna emitida por rectores de universidades y la Declaración Bolonia firmada por ministros de educación europeos del año 1999. A través del mismo se buscó lograr una articulación y homologación de los procesos de educación superior, reforzando, sobre todo, sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas, con el fin de hacer de Europa, según estipulado en la Declaración de 1999, una economía cuya competitividad se base en la sociedad del conocimiento, y de acuerdo con en este recurso se consolide, no solo el crecimiento, sino la equidad y la cohesión social. Como resultado de lo anterior, se ha promovido la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente.

Para lograr la implementación de este proceso, se adoptaron criterios y procesos que facilitan la

homologación de asignaturas y programas académicos, así como la evaluación y seguimiento al impacto de estos. Dentro de los mismos es preciso destacar la incorporación de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, que pretende favorecer la competitividad internacional y la empleabilidad de los ciudadanos, denominada —en algunos documentos oficiales— como ocupabilidad. La articulación de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales (pregrado-posgrado). El establecimiento de un sistema de créditos como medio de promover la movilidad de estudiantes. La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación. El fortalecimiento de las dinámicas de colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables que permitan incorporar procesos de seguimiento y mejoramiento continuo. Este tipo de prácticas promovieron la creación de agencias evaluadoras y el desarrollo de rankings, que son incluidos como fuente de análisis para la financiación y apoyo al desarrollo de las instituciones en el marco de la masificación de la educación superior (Courtney, 2013; García, 2013).

Las implicaciones de lo anterior han sido objeto de análisis y crítica de diferentes investigadores y gestores académicos. Por un lado, se resalta el valor de generar acuerdos en relación con la calidad y la movilidad, sin embargo, se cuestionan los medios generados para tal fin, enfocados fundamentalmente en la estandarización, control y evaluación. En consecuencia, se visibilizan efectos como la pérdida de autonomía del profesorado y libertad universitaria como principios fundantes de las mismas (Andrews y Higson, 2008; Bentley y Kyvik, 2011; Kang, 2009; Lynch y Ivancheva, 2015). Desde esta perspectiva se cuestiona la visión del conocimiento y la educación como mercancía con valor de uso y de cambio, lo cual conduce a la mercantilización de la educación superior (García, 2013; Maués, 2010). Algunos autores señalan la concepción de los estudiantes como clientes, los programas académicos como productos y los profesores como operarios del proceso productivo (Blanch, 2008) lo cual se asocia con el auge del capitalismo académico. Estas posturas resaltan paradojas profundas en relación

con el encargo social y sentido misional de las instituciones educativas (Ellis *et al.*, 2014; Hermanowicz, 2016).

Con el propósito de analizar estas cuestiones alrededor del Proceso Bolonia desde la perspectiva normativa y pública, se realizó análisis de contenido de los lineamientos definidos en el marco normativo que sustenta su implementación y seguimiento. Para realizar el proceso se consideraron los documentos oficiales publicados del año 1988 al año 2010 derivados de las reuniones de rectores y ministros de educación europeos. Lo anterior significa que se optó por identificar la perspectiva "oficial" del proceso, generada a partir de los *policy-makers*, es decir, los hacedores de políticas que han marcado la razón de ser del proceso, los fines y el sentido de dirección y los medios propuestos para tales fines. Los resultados derivados del análisis permitirán identificar convergencias y diferencias, con las críticas recurrentes en la literatura especializada alrededor del Proceso Bolonia.

Método

El análisis de documentos oficiales derivados del Proceso Bolonia se basa en un abordaje interpretativo que permite acceder a posicionamientos, relaciones y actores implicados desde una perspectiva oficial y política. Para llevar a cabo dicho proceso se empleó la técnica de análisis de contenido desde la perspectiva de (Bardin, 1977), la cual permitió acceder a significados emergentes derivados de lo

que se nombra y lo que resulta ausente. Se utilizó como unidad de registro párrafos de los documentos que fueron codificados a partir de las categorías formuladas.

Para configurar el universo de análisis, se seleccionaron documentos oficiales resultantes de reuniones entre rectores y ministros de educación de los países europeos involucrados, con la intención de acceder a la voz oficial y normativa del proceso. Se tomaron en consideración los documentos publicados del año 1988 al año 2010 que abarcan antecedentes, declaraciones oficiales y actas de reuniones de seguimiento a la primera década de implementación del Proceso Bolonia. (Ver Tabla 14.1.)

Una vez seleccionado el universo de análisis, se realizó lectura fluctuante de los documentos, lo cual permitió identificar unidades temáticas, actores sociales implicados, tensiones resultantes, entre otros aspectos. Con base en este proceso, se definieron categorías iniciales, que se emplearon para codificar la Declaración Bolonia y dos conferencias de ministros en diferentes momentos del proceso con el fin de validar el sistema categorial. Para la selección de estos documentos se consideró la relevancia política y social, así como la evolución del proceso de implementación. Los resultados derivados de la codificación inicial permitieron identificar apartes en los cuales no resultaba claro el sistema categorial y otros en los cuales se pasaban por alto aspectos que se consideraban relevantes. Con base en lo anterior, se identificaron relaciones que permitieron fusionar, renombrar y ajustar los códigos iniciales, con el fin de depurar el sistema categorial.

Tabla 14.1. Documentos oficiales analizados en relación con el Proceso Bolonia.

Año	Documentos	Asistentes y propósitos
1988	Carta Magna	Los Rectores de Universidades Europeas proclaman a través de esta carta los principios fundamentales, objetivos y medios que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la Universidad.
1998	Declaración de la Sorbona	Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido).
1999	Declaración de Bolonia	Declaración conjunta de 29 Ministros Europeos de Educación que da el nombre al proceso y en el que se basan los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que finalizó en el año 2010.
2001	Conferencia de Praga	Reunión de 32 Ministros Europeos de Educación, para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros.

Año	Documentos	Asistentes y propósitos
2003	Conferencia de Berlín	Reunión de 33 Ministros Europeos de Educación, para analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, a fin de acelerar la realización del área de Educación Superior Europea.
2005	Conferencia de Bergen	Reunión de 36 Ministros Europeos de Educación para hacer un balance de lo conseguido a mitad del camino señalado y para fijar las prioridades hasta el 2010.
2007	Conferencia de Londres	Reunión de 38 Ministros Europeos de Educación para verificar los progresos desde la reunión celebrada en Bergen en 2005.
2009	Conferencia de Lovaina	Reunión de 46 Ministros Europeos de Educación para evaluar los logros del Proceso de Bolonia y establecer objetivos para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la próxima década.
2010	Conferencia en Budapest-Viena	Reunión de 47 Ministros Europeos de Educación para evaluar las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Fuente: adaptado de Botero-Sarassa (2019).

Como resultado se establecieron cuatro familias categoriales que permitieron agrupar algunos aspectos identificados, a fin de facilitar el proceso posterior de análisis. La primera categoría formulada abarca dinámicas del contexto espacio-temporal que justifican la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Incluye aspectos como la globalización, la economía del conocimiento, la integración económica de la Unión Europea y la importancia de las IES en dicho contexto. La definición operacional de esta categoría se incluye en la Tabla 14.2.

La segunda categoría refiere aspectos declarados en los documentos como principios y objetivos del proceso, lo cual alude a los fines propuestos, el "para qué" del proceso. Dentro de los principios se resalta la universalidad y preservación de la diversidad, el respeto a la autonomía y libertad universitaria, y la articulación de la docencia y la investigación. En relación con los objetivos se incluye el fortalecimiento de la calidad y la comparabilidad, la movilidad y cooperación internacional, el fortalecimiento de la competitividad y visibilidad, la ampliación de cobertura, la búsqueda de pertinencia y la promoción de la empleabilidad. La definición operacional de esta categoría se incluye en la Tabla 14.3.

La tercera categoría refiere estrategias y acciones emprendidas para lograr los fines propuestos. En consecuencia, se incluyen los apartados de los textos que hacen referencia a los medios, es decir el "cómo" que incluye aspectos curriculares,

reglamentarios, económicos y administrativos, los cuales se presentan y definen de forma operativa mediante la Tabla 14.4.

La cuarta categoría agrupa los actores del proceso, es decir, "con quién", donde se refieren grupos de personas como ministros de educación, rectores, expertos, empleadores, estudiantes y profesores, así como entidades sociales que se nombran de manera recurrente en los textos y generan efectos en la concepción del proceso, dentro de ellos se alude al EEES, las IES, las asociaciones y agencias evaluadoras. Las definiciones operacionales de las categorías y subcategorías referidas se incluyen en la Tabla 14.5.

Con base en el universo documental y la definición operacional previamente referida, se creó una unidad hermenéutica en el software ATLAS.ti a través del cual se soportó el proceso de análisis de contenido y se identificaron aspectos como la frecuencia, densidad y coocurrencias, que dan cuenta de relaciones entre los propósitos, medios y actores sociales implicados. Para ello, las subcategorías se registraron como "códigos" que facilitaron la categorización de los documentos referidos.

Para realizar el análisis de contenido, se consideraron tres momentos. Inicialmente se buscó identificar la relevancia de los diferentes aspectos codificados en los documentos analizados. Para lograr lo anterior se analizó el peso y la densidad, que hace referencia al número de fragmentos codificados y la coocurrencia de ese código con otros.

Tabla 14.2. Definición Operacional Categoría-Contexto y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Subcategorías	Definición Operacional
Globalización	Ruptura de fronteras socioeconómicas, políticas y culturales, que promueven la intensificación de la relación entre países, la innovación y el incremento en la competitividad.
Economía del conocimiento	Relevancia del conocimiento y de los procesos relacionados con su creación y transformación, como elementos centrales para la generación de innovación y riqueza.
Integración económica UE	Supresión de fronteras económicas y políticas entre diferentes países de Europa.
Papel IES	Reconocimiento de las Instituciones de Educación Superior como instrumentos prioritarios para la competitividad en la economía del conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.3. Definición Operacional Categoría-Principios y Objetivos del Proceso Bolonia.

Subcategorías	Definición Operacional
P. Universalidad y preservación de la diversidad.	Reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de respetar y preservar las diferencias en un entorno abierto de intercambio y convivencia.
P. Autonomía y libertad universitaria.	Relevancia del principio fundacional que alude a la independencia moral y científica de los poderes económicos y políticos en las universidades como instituciones.
P. Articulación de la docencia y la investigación.	Insociabilidad entre la actividad docente e investigativa en las Instituciones de Educación Superior para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.
O. Calidad y comparabilidad.	Promoción de un sistema que garantice la convalidación y acreditación de elevados estándares de desempeño de las instituciones, los programas y la comunidad académica.
O. Movilidad y cooperación.	Disminución de barreras socioeconómicas y políticas a fin de incentivar el intercambio y el trabajo colaborativo entre estudiantes, profesores y personal administrativo.
O. Competitividad y visibilidad.	Fortalecimiento de la capacidad para responder a las demandas actuales y futuras del contexto y diferenciarse en un entorno global, cambiante y competitivo.
O. Cobertura.	Disminución de la desigualdad en el acceso, sostenibilidad y culminación de los estudios de educación superior.
O. Pertinencia y promoción de la empleabilidad.	Fortalecimiento de la relación de las universidades con el contexto y la ocupabilidad de sus egresados, lo cual implica apertura a las necesidades del mundo contemporáneo y de los mercados de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.4. Definición Operacional Categoría- acciones emprendidas en el Proceso Bolonia.

Subcategorías	Definición Operacional
Adopción de sistema de ciclos.	Unificación del sistema de pregrado y posgrado para la titulación de los estudiantes de instituciones europeas según el alcance e intencionalidad de la educación.
Adopción de sistema de créditos.	Establecimiento de una unidad de medida sencilla, comprensible y comparable que facilite la homologación de titulaciones entre países que conforman el proceso Bolonia.
Adecuación de marco normativo y reglamentario.	Unificación de lineamientos y criterios reguladores de la educación superior en países europeos que integran el Proceso Bolonia.
Ampliación de cobertura y financiación.	Incremento de los recursos destinados a la educación europea, a fin de disminuir las desigualdades en el acceso, sostenibilidad y culminación de los procesos formativos.
Aprendizaje centrado en el alumno.	Adecuación y direccionamiento de los procesos de enseñanza y evaluación, en función de objetivos de aprendizaje.

Subcategorías	Definición Operacional
Atracción y selección de profesores.	Fortalecimiento de procesos de evaluación y contratación del profesorado vinculado a instituciones de educación superior.
Estandarización, comparabilidad y convalidación de títulos.	Unificación de criterios, procesos de gestión y programas académicos, conducentes a facilitar la evaluación, comparabilidad y movilidad.
Promoción de la calidad y la eficiencia.	Adopción de estándares mínimos de desempeño que incentiven la competitividad y sostenibilidad de la educación superior.
Promoción de la empleabilidad, desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje.	Incorporación de prácticas que promuevan el desarrollo de competencias claves en los estudiantes, para insertarse y movilizarse en los mercados de trabajo.
Promoción de la movilidad internacional y flexibilidad curricular.	Reducción de límites y adopción de incentivos que favorezcan el intercambio y trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
Seguimiento, evaluación e impacto.	Incorporación de procesos y agentes que valoren y acrediten los logros generados en relación con la educación superior.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.5. Definición Operacional Categoría-Actores Sociales Implicados en el Proceso Bolonia.

Subcategorías	Definición operacional
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
Asociaciones y agencias evaluadores.	Entidades responsables de procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y del profesorado.
IES-Universidades	Instituciones de Educación Superior, responsables de las actividades de docencia y de investigación.
Empleadores	Representantes de las organizaciones de trabajo que integran los diferentes mercados e inciden los procesos de selección y contratación de las personas.
Estudiantes	Estudiantes matriculados en los programas de pregrado y posgrado de las IES.
Profesores	Formadores, investigadores y personal académico a cargo de las funciones docente e investigativa.
Ministros de Educación	Representantes estatales que inciden en el direccionamiento y elaboración de políticas relacionadas con la educación.
Rectores	Directivos institucionales responsables del direccionamiento y la toma de decisiones en relación con formulación y adopción de políticas en las IES.
Expertos en educación	Asesores que se destacan por su conocimiento sobre educación y orientan a los hacedores de políticas y tomadores de decisiones.

Fuente: adaptado de Botero-Sarassa (2019).

Con base en los resultados obtenidos en este análisis inicial con la familia de códigos relacionada con actores claves, se realizó un segundo análisis a partir del conteo de palabras asociada con actores claves. A través de este análisis se buscó identificar el número de alusiones referidas a cada actor clave en el universo de documentos con el fin de identificar su lugar en el proceso. Posteriormente se realizó un

cuadro de relación, que pretende visualizar las relaciones identificadas entre los códigos formulados. Una vez finalizado este proceso se identificaron, se generaron algunas conclusiones a partir de las paradojas y contradicciones identificadas en relación con la dimensión ideológica y misional del proceso vs. las acciones emprendidas y valoradas alrededor del mismo.

Resultados

Los resultados derivados del proceso de lectura y codificación de documentos se presentan en dos apartados. Inicialmente se presenta el resultado de la frecuencia de fragmentos codificados para cada categoría, lo cual permite valorar la recurrencia de cada código desde esta perspectiva normativa y oficial. En la presentación de frecuencias se incluye una perspectiva general que permite analizar todas las categorías —en adelante códigos— utilizados considerando la frecuencia y densidad de estos, y un análisis por familias de códigos que permite una visión más detallada. Posteriormente se presenta un análisis de coocurrencias que permite identificar relaciones entre diferentes códigos considerados en el proceso. Estos dos recursos analíticos generan insumos relevantes para contrastar aspectos recurrentes en la documentación oficial analizada, con aspectos considerados en la literatura especializada.

Frecuencias de códigos

Para realizar el análisis de las frecuencias de los códigos se aprovechó la opción de visualización que ofrece el software ATLAS.ti, en la cual es posible ver cada código de diferentes tamaños, tomado en consideración el número de veces que fue marcado en los documentos de referencia, lo cual se muestra en la Figura 14.1.

Frecuencias de todas las familias de códigos

Una revisión general de la Figura 14.1. refleja la recurrencia de códigos que refieren aspectos de orden administrativo relacionados con la estandarización de procesos académicos y con los ministros de educación. En consecuencia, categorías como calidad-eficiencia; estandarización-comparabilidad-convalidación; seguimiento-evaluación-impacto y actores como los ministros de educación recopilan 209 citas de 678 registradas en los nueve documentos analizados, lo cual representa el 31 %. En contraste, aspectos como el aprendizaje centrado en el alumno: atracción y selección del profesorado, y actores como el profesorado y los rectores o expertos que inciden en procesos relevantes para alcanzar la calidad reciben en total 25 citas de 678, lo cual representa el 4 % del total de citas. Lo anterior resulta consecuente con algunas de las posturas críticas frente al proceso que cuestionan la relevancia del mismo para las instituciones y para la comunidad educativa y señalan la distancia entre lo que se plantea como propósito y los medios que se formulan para alcanzarlo. Desde estas posturas, procesos como el de Bolonia se conciben como iniciativas políticas que incentivan la estandarización y evaluación, y con ello la pérdida de autonomía, más que el desarrollo y cualificación de los procesos educativos (Andrews y Higson, 2008; Bentley y Kyvik, 2011; Kang, 2009; Lynch y Ivancheva, 2015).



Figura 14.1. Frecuencia general de códigos.

Fuente: elaboración propia.

Frecuencia categoría contexto EEES

En el análisis de frecuencias de la familia de códigos denominada Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior-EEES (Figura 14.2), se recopilan en total 31 citas, siendo así la familia de códigos menos representativa. De dichas citas, 14 se centran en el papel de las Instituciones de Educación Superior en la economía del conocimiento y la necesidad de lograr que estas alcancen una mayor articulación con las necesidades del contexto. Lo anterior refleja la relevancia discursiva que se atribuye en la voz oficial a las instituciones educativas para responder a las demandas de la globalización y de la economía del conocimiento. Esta relevancia puede tener dos connotaciones, de una parte, refleja una oportunidad que permite ampliar el acceso a recursos públicos y financiación de diferentes fuentes, sin embargo, los recursos se conciben con inversión con expectativa de retorno en función de intereses que aluden a la competitividad. Lo anterior puede sustentar la postura crítica relacionada con la instrumentalización y mercantilización de la educación superior, con efectos profundos en la libertad y autonomía académica como principios fundantes de las IES.

Frecuencia categoría principios y objetivos

En el análisis de frecuencias de esta familia de códigos se destacan los objetivos frente a los principios, especialmente aquellos relacionados con la movilidad y cooperación; competitividad y visibilidad, que recogen 56 citas (Figura 14.3.). Lo anterior refleja la fuerza discursiva de aspectos relacionados con

la necesidad de lograr diferenciarse en un entorno global cambiante y competitivo, para lo cual se crean diferentes políticas y se ajustan procesos académico-administrativos. Ahora bien, en este contexto de globalización, resulta relevante resaltar la baja alusión a principios como la universalidad y preservación de la diversidad; autonomía y libertad universitaria. Esto refleja la tendencia creciente a la estandarización de la educación, para lograr mayor comparabilidad y visibilidad internacional, lo cual disminuye las diferencias entre las comunidades académicas y las instituciones, generando tensiones internas que se hacen visibles en la crítica de diferentes autores.

Frecuencia categoría acciones emprendidas

La familia de acciones emprendidas abarca los cuatro códigos más citados en el universo de documentos considerado (ver Figura 14.4). Por tanto, aspectos como la calidad y eficiencia; la estandarización, comparabilidad y convalidación; el seguimiento, evaluación e impacto y la movilidad y flexibilidad curricular integran 204 citas representando los aspectos que desde esta perspectiva oficial podrían considerarse más relevantes. De igual forma, en esta familia de códigos resulta relevante evidenciar el bajo nivel de frecuencia de códigos como atracción y selección de profesores y del aprendizaje centrado en el alumno, los cuales abarcan ocho citas. Lo anterior resulta consecuente con la crítica a la nueva gestión pública que pone el énfasis en aspectos administrativos como la planeación, evaluación y control y desplaza procesos académicos sustantivos

Papel IES {14-0} Globalización {8-0} Economía del Conocimiento {6-0} Integración económica UE {3-0}

Figura 14.2. Frecuencia contexto EEES.

Fuente: elaboración propia.

O-Movilidad y Cooperación {33-0} O-Competitividad y visibilidad {23-0}
O-Pertinencia y promoción de la empleabilidad {19-0} P-Articulación de la Docencia y la Investigación {18-1}
O-Calidad y comparabilidad {17-0} O-Creación del EEES {15-0} P-Autonomía y Libertad Universitaria {14-1}
O-Cobertura {11-0} P-Universalidad y preservación de la diversidad {10-0}

Figura 14.3. Frecuencia principios y objetivos.

Fuente: elaboración propia.

y misionales a un segundo plano (Ellis *et al.*, 2014; Hermanowicz, 2016).

Frecuencias categoría actores del proceso

Al considerar la familia de actores del proceso, resulta visible el lugar de los ministros de educación como actores centrales del universo de análisis considerado, los cuales resultan incluidos en 49 citas de los documentos (ver Figura 14.5.). Esta relevancia puede ser explicada al considerar que los documentos analizados recopilan las reuniones oficiales de los mismos para realizar el seguimiento al proceso, lo cual representa un efecto de la decisión tomada al seleccionar el universo documental priorizando la voz del discurso oficial. No obstante lo anterior, resulta relevante el bajo número de alusiones que refieran a los profesores, rectores, expertos y empleadores. De este grupo, los profesores fueron referidos solo en nueve citas de los documentos oficiales de dos décadas, lo cual se considera muy bajo teniendo en cuenta su incidencia en la relación con los estudiantes, que se considera nuclear en gran parte de las Instituciones Educativas. Este hallazgo concuerda con el cuestionamiento que algunos autores hacen en relación con la transformación de la figura y función del profesorado universitario que pasan de ser formadores para convertirse en operarios de un proceso productivo (Blanch, 2008).

Coocurrencias-relaciones entre categorías

El análisis de coocurrencias permite complementar los hallazgos previos mediante la identificación de relaciones. En este caso particular se optó por tomar como eje horizontal la categoría que refiere a los actores implicados en el proceso que pueden ser de orden político e institucional, así como de orden personal. Dicha categoría se cruzó con las tres categorías adicionales que refieren aspectos contextuales, principios y objetivos del proceso y acciones emprendidas, las cuales fueron ubicadas en el eje vertical (ver Tabla 14.6.).

Los resultados de coocurrencias que contrastan aspectos contextuales, con actores sociales políticos o institucionales, permiten visibilizar el reconocimiento del papel de las IES como instrumentos de transformación (siete coocurrencias), y la importancia de la conformación del EEES (dos coocurrencias), en una época permeada por las dinámicas de la globalización.

Dentro de los actores sociales personales que resultan recurrentes al referir las dinámicas del contexto, se destacan los ministros de educación (dos coocurrencias) y los rectores o expertos (dos coocurrencias), que representan las voces predominantes del universo documental analizado. En relación con los estudiantes se encontró una coocurrencia, en la cual se refiere la importancia de las IES en el desarrollo de competencias en los estudiantes que faciliten su empleabilidad.

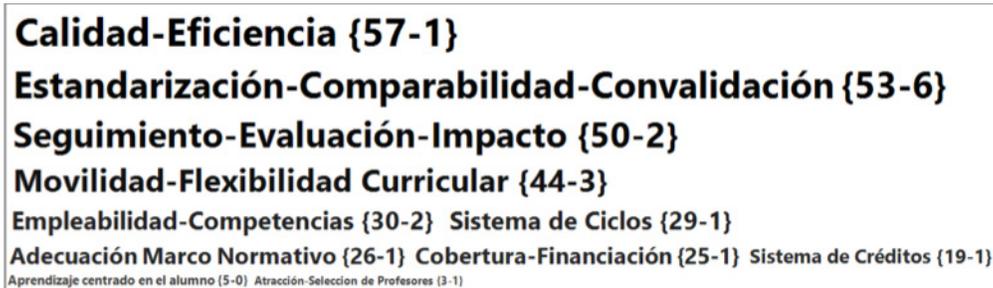


Figura 14.4. Frecuencia acciones emprendidas.

Fuente: elaboración propia.



Figura 14.5. Frecuencia actores del proceso.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.6. Coocurrencias entre códigos documentos Proceso Bolonia.

	Subcategorías de Análisis	Actores Sociales							
		Actores Políticos o Institucionales			Actores Personales				
		Espacio Europeo de Educación Superior - EEES	Instituciones de Educación Superior - IES	Asociaciones y Agencias Evaluadoras	Estudiantes	Profesores	Rectores y Expertos	Ministros de Educación	Empleadores
Contexto	Economía del Conocimiento	0	0	0	0	0	1	0	0
	Globalización	0	1	0	0	0	0	0	0
	Integración Económica	0	0	0	0	0	1	0	0
	Papel IES	2	6	0	1	0	0	2	0
	Subtotal de coocurrencias	2	7	0	1	0	2	2	0
Principios y Objetivos	P-Articulación de la Docencia y la Investigación	0	1	0	0	0	0	1	0
	P-Autonomía y libertad Universitaria	0	5	0	0	0	0	0	0
	P-Universalidad y preservación de la diversidad	0	2	0	1	1	0	1	0
	O-Calidad y comparabilidad	0	0	0	1	0	0	2	0
	O-Cobertura	0	1	0	1	0	0	2	0
	O-Competitividad y visibilidad	1	1	0	3	0	0	2	1
	O-Creación del EEES	0	1	0	1	0	0	3	0
	O-Movilidad y Cooperación	0	2	1	2	0	1	6	0
	O-Pertinencia y promoción de la empleabilidad	2	4	0	1	0	0	2	2
	Subtotal de coocurrencias	3	17	1	10	1	1	19	3
Acciones Emprendidas	Adecuación Marco Normativo	3	1	0	2	2	0	8	0
	Aprendizaje centrado en el alumno	0	0	0	1	0	0	0	0
	Atracción-Selección de Profesores	0	0	0	0	2	0	0	0
	Calidad-Eficiencia	3	1	6	2	1	0	7	0
	Cobertura-Financiación	2	3	0	1	0	0	2	0
	Empleabilidad-Competencias	2	1	0	5	1	1	5	4
	Estandarización-Comparabilidad-Convalidación	1	2	3	1	0	2	1	1
	Movilidad-Flexibilidad Curricular	0	4	0	3	0	0	4	0
	Seguimiento-Evaluación-Impacto	0	2	5	8	0	1	9	0
	Sistema de Ciclos	0	0	0	0	0	0	2	1
	Sistema de Créditos	1	0	1	3	1	0	1	1
	Sumatoria de coocurrencias	12	14	15	26	7	4	39	7

Fuente: elaboración propia.

En la relación entre principios y objetivos del proceso y actores sociales, se resalta la referencia a las IES en gran parte de ellos (17 coocurrencias). De manera particular, es preciso señalar la alusión a la autonomía universitaria y la importancia de la pertinencia y la empleabilidad. El segundo actor social de orden político es el EEES, que registran tres coocurrencias relacionadas con los objetivos de competitividad, visibilidad, pertinencia y promoción de la empleabilidad. Finalmente, las asociaciones o agencias evaluadoras registran una sola coocurrencia relacionada con la movilidad y cooperación.

En relación con los actores sociales personales, se destacan los ministros (19 coocurrencias) lo cual puede ser explicado por la naturaleza del universo documental. Posteriormente se encontraron diez coocurrencias en relación con los estudiantes, que resultan referidos en el principio de universalidad y en la totalidad de los objetivos formulados en el proceso. El tercer actor social personal con

mayor número de coocurrencias da cuenta de los empleadores (tres coocurrencias), especialmente en lo relativo a la pertinencia y la empleabilidad. Finalmente, surgen los rectores o expertos y el profesorado, referidos tan solo una vez en relación con los principios y objetivos del proceso, lo cual resulta paradójico al considerar la importancia atribuida a las IES y la naturaleza de los objetivos propuestos.

En el análisis de las acciones emprendidas y los actores sociales políticos o institucionales, resulta relevante señalar el papel de las asociaciones y agencias evaluadoras que registraron 15 coocurrencias. Se destaca lo relativo a la calidad y eficiencia, a los procesos de seguimiento, evaluación y valoración del impacto y a la estandarización, comparabilidad y convalidación, lo cual da cuenta de su incidencia en este tipo de procesos, fuertemente criticados desde la literatura especializada. Posteriormente surgen las IES con 14 coocurrencias, especialmente

en lo relativo a la movilidad y flexibilidad y la ampliación de la cobertura y financiación. Finalmente, se registra el EEES con 12 coocurrencias relacionadas, fundamentalmente, con la adecuación del marco normativo y reglamentario y la formulación de criterios que promuevan la calidad y eficiencia en la educación.

La relación entre acciones emprendidas y actores sociales personales se encontró amplia alusión a los ministros (39 coocurrencias) enfocada de manera especial en aspectos como la adecuación al marco normativo, el seguimiento al proceso y la calidad y eficiencia. Posteriormente están los estudiantes con 26 coocurrencias, de las cuales —al menos la mitad— se relacionan con seguimiento, evaluación e impacto y con empleabilidad y competencias. La referencia a los empleadores registró siete coocurrencias, cuatro de ellas en relación con la empleabilidad y las competencias. De igual forma, el profesorado registró siete coocurrencias, sin embargo, en este caso los hallazgos fueron dispersos en las diferentes acciones dado que ninguna de ellas los registra más de dos veces. Finalmente, los rectores y expertos fueron referidos tan solo cuatro veces en las acciones emprendidas.

Discusión y conclusiones

El análisis de los documentos oficiales derivados de la implementación y seguimiento al Proceso Bolonia en el periodo 1988-2010 permite generar conclusiones en relación con las paradojas e incongruencias del proceso como fenómeno de interés, y potencialidades de la técnica de análisis de contenido empleada. Alrededor de las paradojas se destaca en el análisis del universo documental que aun cuando los discursos oficiales versan sobre el fortalecimiento de la calidad, las acciones emprendidas incentivan la estandarización. Lo anterior se expresa en la fuerza discursiva de aspectos como calidad, homologación, estandarización, evaluación y control que promueven la adecuación de currículos y procesos académico-administrativos orientados al cumplimiento de criterios definidos de manera conjunta (créditos, titulaciones, etc.). El énfasis en aspectos administrativos converge con la crítica recurrente en la literatura en relación con

la instrumentalización de la educación superior y la pérdida de autonomía y libertad académica como principios fundamentales de las universidades como instituciones.

De igual forma, se resalta el reconocimiento del valor y la importancia de las IES en el momento histórico social considerado, en contraste con la mínima alusión a procesos pedagógicos y prácticas orientadas a promover la cualificación del profesorado para lograr un mayor impacto en la cualificación de los estudiantes y la relación que estos establecen con el entorno al cual se insertan, resultaron poco nombradas en el universo documental analizado. En el caso del profesorado como actor social del proceso, resultó relevante encontrar que, en los documentos analizados, se refieren tan solo nueve veces, la mayoría de ellas haciendo alusión a su movilidad internacional más que a su desarrollo. Esta baja alusión al profesorado entra en contraste con la alusión a los ministros de educación y a las agencias evaluadoras que resultaron más protagónicas en el discurso oficial del proceso. Lo anterior coincide con la crítica relacionada con la instrumentalización de la educación superior y el cambio de *ethos* del profesorado universitario, que, de acuerdo con algunos autores, ha pasado de ser un maestro formador del pensamiento crítico, a convertirse en operario del proceso productivo de expedición de títulos, valorado en gran medida a partir de indicadores numéricos que no permiten dar cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El énfasis en la promoción de indicadores relacionados con cobertura, movilidad, homologación, empleabilidad, etc., parece entrar en concordancia con tendencia de las IES a lograr mayor visibilidad y competitividad en el contexto global. En consecuencia, resulta clara la articulación de agencias evaluadoras y rankings comparativos en el proceso en los últimos años. No obstante, conviene analizar los efectos de estas tendencias en lo relativo al encargo social de las instituciones a fin de identificar caminos alternos que incentiven la sostenibilidad y competitividad y garanticen de igual forma la búsqueda de mayor equilibrio y bienestar social.

En relación con la técnica de análisis de contenido empleada se considera relevante resaltar la posibilidad que ofrece para hacer visible no solo lo que se nombra de forma recurrente y frecuente,

sino también lo que no se nombra o se registra de manera incipiente. Este valor se puede adquirir mediante el análisis de frecuencias de citas, como fue el ejemplo presentado, o a través del conteo de palabras que se puede calcular de manera simple a través de diferentes softwares, dentro de ellos el ATLAS.ti. A través de ellos se puede analizar, por ejemplo, la frecuencia de una palabra en diferentes documentos analizados, que si corresponden a distintas épocas puede permitir valorar si ha ganado o perdido relevancia.

Así mismo, la posibilidad de valorar coocurrencias representa un recurso valioso para visualizar posibles relaciones entre categorías de análisis o variables que integran un fenómeno. A partir de dicho recurso se pueden crear mapas de asociación y generar nuevas preguntas que eventualmente requerirán diferentes recursos de recolección y análisis.

Referencias

- Andrews, J. y Higson, H. (2008). Graduate employability, "soft skills" versus "hard" business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/H081200A.pdf>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida* (7ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bentley, P. J. y Kyvik, S. (2011). Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 63(4), 529-547. <http://doi.org/10.1007/s10734-011-9457-4>
- Blanch, J. M. (2008). La doble cara (organizacional y personal) de la flexibilización del trabajo. Desafíos, responsabilidad y agenda de la psicología del trabajo de la organización. *Perspectivas en Psicología*, 11, 11-26.
- Botero-Sarassa, J. (2019). *Empleabilidad del profesorado universitario: Un fenómeno multidimensional del mundo del trabajo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Bozu, Z. y Herrera, P. J. C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97.
- Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2011). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
- Courtney, K. (2013). Adapting higher education through changes in academic work. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 40-55. <http://doi.org/10.1111/hequ.12002>
- Ellis, V., McNicholl, J., Blake, A. y McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 40, 33-43. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.008>
- European Commission. (1999). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- García, J. (2013). Profesar la profesión de profesor: entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 14(1), 13-27. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.884>
- Hermanowicz, J. C. (2016). Universities, academic careers, and the valorization of "Shiny Things". En *Research in the Sociology of Organizations* (vol. 46, pp. 303-328). Emerald Group Publishing Ltd. <http://doi.org/10.1108/S0733-558X201646>
- Jones, G. A. (2013). The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the challenge for academic governance and leadership. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 75-83. <http://doi.org/10.1007/s12564-013-9251-3>
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1-22. <http://doi.org/10.1177/000312240907400101>
- Kang, M. (2009). "State-guided" university reform and colonial conditions of knowledge production. *Inter-Asia Cultural Studies*, 10(2), 191-205. <http://doi.org/10.1080/14649370902823355>
- Lynch, K. y Ivancheva, M. (2015). Academic freedom and the commercialisation of universities: a critical ethical analysis. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 15(1), 1-15. <http://doi.org/10.3354/esep00160>
- Maués, O. (2010). A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar Em Revista*, 141-160. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>
- Moreau, M. y Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. <http://doi.org/10.1080/13639080600867083>

Parker, I. (2014). Managing neoliberalism and the strong state in higher education: psychology today. *Qualitative Research in Psychology*, 11(3), 250-264. <http://doi.org/10.1080/14780887.2013.872214>

Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Employability, Changes and Psychosociological Demands on Work. (English)*, 7(2), 319-334.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/319>

Rentería, E. (2009). De recursos humanos a la psicología organizacional y del trabajo: reflexiones a la luz de las realidades actuales del mundo del trabajo. En M. C. Aguilar y E. Rentería (eds.). *Psicología del trabajo y de las organizaciones: Reflexiones y experiencias de Investigación* (pp. 25-52). Editora Universidad Santo Tomás.