

EL SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS EN LA PERSPECTIVA COLOMBIANA Y MERCOSUR: APROXIMACIONES AL MODELO EUROPEO

JOSÉ MANUEL RESTREPO*

“El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender.
Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que el aprender.
Por eso también su obrar produce a menudo la impresión
de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende
nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto
de los aprendices como único privilegio, el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos.”

Heidegger, *Sobre el arte y el oficio del maestro*

La reflexión sobre los créditos, sobre su aplicación en los procesos educativos y sobre sus implicaciones académicas, administrativas, tecnológicas y financieras, aunque no es nueva en América Latina y en el mundo, ha venido cobrando cada vez mayor actualidad entre la comunidad académica, permitiendo un enriquecimiento del concepto de “crédito académico” sobre el que vale la pena profundizar.

No en vano la declaración de UNESCO recientemente invitaba a las naciones del mundo a resaltar el papel de los créditos como instrumentos de incremento en la calidad del sistema de educación superior, “el concepto del crédito académico ha venido sufriendo recomposiciones y reinterpretaciones que lo enriquecen, en cuanto involucra variables cada vez más complejas y más sistémicas que abren mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta al logro de una sociedad mas sostenible, más justa y más incluyente” (UNESCO, 1998).

En esta perspectiva, el presente escrito, más que un texto de carácter expositivo sobre las diversas experiencias individuales que se han dado sobre el tema de los créditos académicos en América Latina, sobre lo que ya existen diversas recopilaciones, busca acercarse de manera crítica a las posibilidades que se abren hoy para una educación centrada en la calidad, a partir de las nuevas orientaciones que ha venido cobrando el tema de los créditos en el contexto nacional e internacional, buscando experiencias supra-institucionales o supra-nacionales que puedan ser

*

replicables. Asimismo, ofrece una valoración comparativa de las experiencias desarrolladas en los países vinculados al MERCOSUR y de los avances en el tema, en el caso colombiano.

Estas experiencias pueden ser recogidas como oportunidades en la integración de un área latinoamericana de educación superior en la que se pueda replicar el esquema de transferencia de créditos y movilidad estudiantil que se está desarrollando en Europa.

El contexto sociocultural

Es claro que los cambios de la sociedad, a lo largo de la historia, van generando distintos modelos de educación e integrando nuevos componentes al concepto de “Universidad”. Estos cambios exigen a las instituciones de educación superior (IES) desarrollar su capacidad de anticiparse y responder de manera adecuada a las necesidades e intereses de la sociedad en que está inmersa con el fin de asegurar su pertinencia y su perdurabilidad.

La implantación del sistema de hora-crédito en la Universidad de Harvard, a finales del siglo XIX (Gerhard, 2000) y el auge que el tema de los créditos ha cobrado en los años subsiguientes, surge como respuesta al contexto histórico y social de la época que se caracteriza por cambios vertiginosos en todos los ámbitos de la sociedad. Algunos de estos cambios, que son importantes para la reflexión sobre el sistema de créditos académicos, son los siguientes:

- Grandes avances en el conocimiento científico, tecnológico y técnico, que permitieron la definición de una diversa gama de disciplinas, con mayores grados de especialización, y la aparición de nuevas profesiones y oficios, para responder a un mercado laboral complejo, exigente y en continua recomposición.
- Esta especialización del conocimiento, a su vez, fomentó el desarrollo concomitante de procesos interdisciplinarios que aseguraron relaciones sistémicas y simbióticas entre las distintas ramas especializadas del saber. También en este caso, como consecuencia de estos procesos, se generaron nuevos campos profesionales que integran distintas ramas del saber científico, como en el caso de la biotecnología.
- Los rápidos desarrollos técnicos y tecnológicos impactaron en la accesibilidad a la información. El desarrollo de redes de información actualizada e inmediata permitió que la sociedad actual fuese adjetivada como “de la información y el conocimiento”, en cuanto la información toma el carácter de bien público de libre acceso.
- Todos estos cambios, unidos a otros procesos socioeconómicos, conllevaron a que en nuestra época se empezara a hacer realidad el concepto de “aldea global”, en la cual es posible conocer en tiempo real los hechos sucedidos en las regiones más remotas e interactuar con personas y organizaciones de las culturas más disímiles. Como afirma Gürüz (2003), la globalización implica un flujo de ideas, gente, capital, bienes y servicios alrededor del mundo disminuyendo la importancia de los límites nacionales.

- En el contexto globalizado, cada vez ha tomado mayor auge del interés por la calidad en los procesos y en los productos, que ha llevado a la generación de instrumentos tendientes a la definición nacional e internacional de estándares de calidad y a la creación de mecanismos de certificación y acreditación, como medio para evaluar el impacto social y la pertinencia de las organizaciones y de los efectos o productos que ellas generan.
- Unido a lo anterior, la masificación de la educación lleva a que las IES entren en la economía del mercado y se estructuren como empresas del conocimiento. Este hecho ha derivado en la aparición de modelos de competitividad que hacen que las IES se vean en la obligación de ampliar sus ofertas de mercado, permitir estructuras más dinámicas que incrementen la cobertura y faciliten el acceso a sus programas y establecer alianzas estratégicas entre distintas instituciones que permitan aprovechar la cooperación como factor de éxito.
- La ampliación de la oferta, unido a las posibilidades crecientes de acceso al sistema educativo han generado procesos de masificación de la educación, que permiten que un gran número de personas, de todas las clases sociales, puedan ingresar en distintos niveles del sistema educativo. Según las cifras de la UNESCO (Gürüz, 2003), en sólo 27 años (1970-1997) se duplicó el número de estudiantes con acceso a la educación superior, pasando de 21'129,000 a 44'798,000 estudiantes.
- A estos cambios se une otro aspecto de distinto orden, pero quizá uno de los más relevantes y decisivos y es el relacionado con lo que se podría llamar “el despertar del hombre moderno”. Desde la segunda mitad del último siglo se puede constatar la aparición de generaciones más autónomas y críticas y el posicionamiento de modelos sociales más democráticos y liberales, con todos los beneficios y los problemas que ello genera para el desarrollo de la sociedad.

Estos cambios, como se dijo antes, han obligado a que las actuales IES asuman nuevos papeles y creen nuevos derroteros de acción que les permitan responder de manera dinámica a las necesidades de una sociedad cambiante y compleja. Entre otros, vale la pena resaltar:

- La ampliación y diversificación de la oferta de programas académicos en respuesta a quehaceres profesionales más especializados. Dicha ampliación es concomitante con el crecimiento en el número de IES, tanto de carácter privado como público y con la creación de condiciones de competencia de mercado. Como afirma Gürüz (2003), claramente la educación superior en el mundo ha hecho la transición del elitismo a la masificación, creando mecanismos para facilitar el acceso, ampliar la cobertura y dinamizar el sistema, para que el estudiante tenga diversos modos de acceso al sistema educativo en distintos niveles y modalidades.
- La orientación de los procesos educativos hacia el conocimiento y no hacia la información, fortaleciendo el rol de las IES como impulsoras del desarrollo científico, técnico y social. En ello, las nuevas tecnologías de información y comunicación cobran un papel importante, en cuanto cambian permanentemente

no sólo los contenidos de los cursos tradicionales, sino también los intereses de la investigación.

- El cambio en los roles del maestro y el alumno, entendidos ahora ambos como partes integrales del proceso educativo, con igualdad de condiciones en el acceso a la información y como parte de una misma comunidad académica responsable por el desarrollo del conocimiento. Ello, unido a un cambio en los procesos pedagógicos y didácticos.
- La orientación de los currículos y de los planes de estudio hacia una formación que, a la vez que es más integradora de las distintas dimensiones de la persona y de la sociedad, busca una mayor especialización en los campos de saber y en la formación profesional del estudiante. En la perspectiva de la formación para el mercado laboral toma auge el concepto de educación en competencias, opuesto al concepto escolástico tradicional de erudición y sabiduría.

En este contexto, hace su aparición el tema de los créditos académicos como un mecanismo que ayuda a las IES a lograr sus propósitos. Para nuestro objetivo, vale la pena revisar brevemente en la historia el desarrollo que ha sufrido el concepto de crédito académico en Europa, en los países del MERCOSUR y en Colombia, como experiencias de las cuales es posible extraer algunas conclusiones y recomendaciones.

Créditos en la perspectiva europea

Bien podrían identificarse dos fases en el desarrollo e implementación del sistema de créditos académicos en los países europeos, una primera entre 1987 y 1999, en la que la prioridad del sistema está centrada sobre la transferencia estudiantil, esto es, un medio para construir puentes entre instituciones, buscando transparencia, reconocimiento de aprendizajes, interpretación de los sistemas educativos, reconocimiento de títulos, aprovechamiento de espacios de formación en la cultura europea para, finalmente, encontrar mayores niveles de calidad y facilitar la movilidad estudiantil. Este periodo estuvo caracterizado por la implementación del programa ERASMUS que da lugar al proyecto piloto del Sistema ECTS (European Credit Transfer System) y que se consolida aún más con la Declaración de Bolonia en 1999.

La segunda etapa corresponde a aquella en la cual el rumbo del sistema de créditos supera la visión de la movilidad y avanza hacia el concepto de acumulación. Esta, tiene como espacios importantes de desarrollo la Convención de Salamanca y la Conferencia de Praga en el 2001, así como los trabajos desarrollados bajo el título del “Proyecto Tunning”¹ financiado por la Comisión Europea en el marco del Proyecto Sócrates. Se podría identificar su inicio en 1999 con avances sustantivos como los siguientes:

¹ Sobresale en tal sentido el “Informe Final: Fase 1 de Tunning Educational Structures in Europe” publicado en el año 2003 por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen y editado por Julia Gonzalez y Robert Wagenaar.

- El apoyo y promoción de nuevas reformas curriculares, que se derivan de la implementación del sistema de créditos académicos.
- La promoción de nuevas estrategias de movilidad local, regional, nacional e internacional.
- El trabajo alrededor de transferencias de fuera del sistema de educación superior al mismo sistema, sobresaliendo nuevas posibilidades para dar vida al concepto de educación para toda la vida, mayores niveles de flexibilidad, el reconocimiento de la educación no formal e incluso de experiencias adquiridas en los mercados laborales.
- Y finalmente la promoción de mayores niveles de transparencia y atractividad del sistema educativo europeo.

Créditos en la perspectiva MERCOSUR y de Colombia

Como punto de partida, vale la pena recuperar las conclusiones del trabajo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), realizado recientemente, en el que se identifican tres etapas de desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe². Una primera revolución entre 1918 y 1960, derivada de las reformas de la Universidad de Córdoba, en Argentina, caracterizada por la defensa y desarrollo de la autonomía universitaria; la expansión del modelo de universidad oficial; la búsqueda de mayores niveles de cobertura; y la existencia de un nivel homogéneo de calidad derivado del hecho de existir un número reducido de IES, casi todas con características comunes. Una segunda revolución entre 1960 y 1990, caracterizada por la crisis de financiamiento para la educación universitaria oficial, el surgimiento de nuevas IES de naturaleza privada y, con ello, de mayores niveles de heterogeneidad de calidad, multiplicación y diferenciación de IES, y finalmente el establecimiento de restricciones de acceso en las grandes universidades oficiales. Finalmente, una tercera revolución, que aún no termina y que inicia a finales de la década de los noventa, en la que se fortalece el concepto de internacionalización de la educación superior; nace la posibilidad de la educación virtual y surgen modalidades híbridas presenciales y no presenciales (virtuales), mayores niveles de restricciones en la oferta de la educación pública para las nuevas demandas estudiantiles, aún mayores niveles de heterogeneidad institucional, así como la urgencia de nuevas modalidades de gestión, redes y alianzas en docencia e investigación. Existe una presión mayor por lograr mayores niveles de flexibilidad de las estructuras académico-administrativas, en las que el sistema de créditos académicos adquiere particular importancia.

En este contexto, y sobre la base de una motivación a que, en el marco de la autonomía y de la calidad, se posibiliten medios que faciliten la cooperación institucional, la movilidad estudiantil, la homologación de logros y la transparencia en procesos educativos, cabe destacar los siguientes hitos históricos que han marcado el devenir del sistema de créditos en los países de MERCOSUR y Colombia:

² Reformas e Innovaciones en la Educación Superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998-2003 IESALC – 2003.

- 1974.- Se formaliza el Convenio Regional de Convalidación de Títulos, Estudios y diplomas de Educación Superior para América Latina con el apoyo de UNESCO. Cabe señalar en todo caso sus problemas en adhesión y ratificación desde 1979, que lo han convertido en letra muerta.
- 1980.- Se define en Colombia el Concepto de ULAS como medida del trabajo del estudiante. Con el tiempo dicho concepto desaparece por la complejidad en su cálculo y finalmente el menosprecio al trabajo independiente del estudiante.
- 1991.- Inicio de MERCOSUR educativo, con la definición de objetivos y las correspondientes reuniones de los Ministros de Educación.
- 1992.- en Adelante: Se definen Planes Trienales de MERCOSUR en lo educativo, resultando de allí avances claves en Protocolos que facilitan el reconocimiento, equiparación de estudios, circulación de estudiantes y acreditación de carreras académicas.
- 1992.- Se promulga la Ley 30 de 1992 en Colombia que crea el Sistema Nacional de Acreditación y el Sistema Nacional de Información, que sirven de soporte a avances posteriores como el sistema de créditos académicos.
- 1994.- Se adopta el Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Títulos, certificados y estudios de nivel primario y medio no técnico en MERCOSUR.
- 1995.- MERCOSUR aprueba los Protocolos de Integración Educativa para formación de recurso humano de nivel posgrado; y de Integración Educativa sobre reconocimiento de Títulos Universitarios para prosecución de Estudios de Postgrado en las Universidades de países miembros.
- 1997.- MERCOSUR aprueba el Protocolo de Admisión de títulos y grados Universitarios para ejercicio de actividades académicas en países miembros y se crea un Grupo de Trabajo de Especialistas en evaluación y acreditación para el sistema de acreditación de carreras e instituciones.
- 2000.- El Plan Acción de Turín acuerda usar un sistema comparable con el ECTS (European Credit Transfer System) y el Plan Trienal de MERCOSUR define como su segunda meta, elaborar un sistema de transferencia de créditos para mejorar la movilidad.
- 2000.- Derivado de una Reunión en Florianópolis, se recomienda a los países del MERCOSUR avanzar en la reestructuración curricular buscando más flexibilidad y posibilitando el desarrollo de redes y la movilidad estudiantil y profesional.
- 2001.- Como resultado de la Declaración de la Cumbre de Jefes de Estado de Iberoamérica en Lima, surgen las siguientes preocupaciones: Políticas de Homologación de Estudios; Acreditación; Movilidad estudiantil, la necesidad de reconocimiento de estudios parciales; y la urgencia de avanzar hacia un sistema de créditos y tablas de equivalencia.
- 2001.- En Colombia, y por primera vez se desarrolla un Taller de IES sobre flexibilidad de la educación superior (participan rectores de universidades y directivos de asociaciones profesionales), los temas del taller llevan a acuerdos alrededor de la Flexibilidad Académica, Curricular, Pedagógica y Administrativa.
- 2002.- En Colombia se expide el Decreto 808, que en el marco de calidad y autonomía, da vida a nuevas bases para la cooperación internacional; regla-

menta los mecanismos de movilidad; avanza en la homologación de logros y transparencia de procesos educativos y junto con la nueva Ley 749 define las posibilidades de Formación por Ciclos (Ciclo Técnico, Ciclo Tecnológico y Ciclo Profesional).

- 2003.- Mediante el Decreto 2566, en Colombia se definen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, incluyendo como uno de esos requisitos el diseño en créditos académicos.
- 2003.- Se organiza el Programa de Movilidad AUITMER (Asociación de Universidades e Institutos Tecnológicos del MERCOSUR Educativo) que avanza en el reconocimiento de Créditos, siendo así los créditos un instrumento para la movilidad estudiantil. En este año también algunas universidades del Paraguay, Uruguay y Argentina presentan una “Guía de Implementación de Transferencia de Créditos adaptada al MERCOSUR”, que se convierte en una propuesta valiosa de avance en la implementación futura de un sistema de créditos para MERCOSUR.
- 2004.- En noviembre de este año se abre un espacio de discusión de créditos en la Universidad Nacional Tres de Febrero de Argentina, dando continuidad al tema de convergencia y se invita a elaborar e implementar un Sistema de Créditos Académicos equivalente al europeo.

Estos desarrollos, buscando su similitud con el caso europeo, han dado como resultado un proceso de transferencia incompleta, en el que la movilidad ha sido quizá el objetivo central, dando continuidad a esfuerzos en ese sentido de distintas organizaciones y grupos de IES³. Por tanto, aún el desarrollo de un sistema de créditos en América Latina que tenga como perspectiva central la acumulación de créditos, o que responda a un objetivo común nacional o supra-nacional, son aún incipientes. Sobresale, en todo caso, la decisión del gobierno colombiano, que siendo incompleta en comparación de titulaciones, en la identificación clara de ciclos (pregrado y maestrías), y en el desarrollo de elementos complementarios, similares a los de Europa, ya opera en el nivel nacional, contando con la aceptación y aplicación en las IES de este país.

Desarrollo y enriquecimiento del concepto de “crédito académico”: objetivos y definiciones

La primera experiencia de hora-crédito en la Universidad de Harvard estaba orientada a permitir el acceso a nuevos campos de saber y a la ruptura de la tradición de currículos rígidos e inflexibles. Para esto se da la posibilidad a los estudiantes de incorporar asignaturas electivas en los programas educativos, diversificando

³ En este sentido, vale la pena la revisión del trabajo de Jesús Sebastián “Oportunidades e Iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior” publicada por la *Revista Iberoamericana de Educación* (Abril 2002), en la que se hace una relación muy completa de los avances en materia de cooperación interinstitucional en Iberoamérica.

los campos de conocimiento a los que tienen acceso. Por la misma época, en la Universidad de Michigan, se define por primera vez la composición de los programas de pregrado en términos de créditos. En esta experiencia se define que el estudiante debe aprobar de 24 a 26 cursos completos para la obtención de un título. Por curso completo se entendía aquel que posee al menos cinco ejercicios por semana (laboratorios, lecciones o lectura).

A partir de estas primeras experiencias, primero en Norteamérica, pero rápidamente en el resto del mundo, las IES empezaron a adoptar los créditos académicos como una unidad que permitía estandarizar los procesos educativos, medir y certificar la labor académica del estudiante y permitir la apertura de los currículos a nuevos saberes y campos de conocimiento, facilitando la cosmovisión interdisciplinaria de los estudiantes. En sus primeras etapas, cada IES utiliza criterios individuales para la definición o medición de los créditos, aunque la mayoría sólo tienen en cuenta el número de horas de una asignatura durante un periodo académico. Como explica Warner (2003), refiriéndose al común de las universidades norteamericanas: “una unidad de crédito-hora es una hora de clase semanal en un periodo de un semestre (16 semanas). Un curso típico se dicta tres veces por semana, una hora cada vez o una vez por semana tres horas, pero tres horas semanales es el estándar más común. Entonces la mayoría de los cursos son de tres créditos. Para que un alumno se reciba de “bachelor” en cuatro años se anota en cinco cursos en un semestre, más o menos, entonces, una carga habitual de tiempo completo serán 15 créditos por semestre, 30 créditos anuales. Pero algunos cursos otorgan más créditos. Un curso típico de ciencias naturales tiene tres horas de dictado y de una a dos horas de práctica de laboratorio. Ese curso otorga cuatro y hasta cinco créditos”.

En su desarrollo, y respondiendo a las tendencias sociales, los créditos empiezan a concebirse como una estrategia que facilita la movilidad académica de los estudiantes no sólo dentro de la institución, sino entre diferentes instituciones educativas. Así, el reconocimiento de los créditos obtenidos por un estudiante facilita las homologaciones de asignaturas y las transferencias entre programas, sean o no de la misma institución o del mismo nivel, siempre que haya reconocimiento interinstitucional.

Sin embargo, las diferentes modalidades de medición del trabajo académico y por tanto, del tipo y monto de los créditos académicos exigidos para otorgar los títulos de educación superior en las distintas instituciones dificulta la homologación de los logros académicos y la movilidad de los estudiantes, dada la dificultad para comparar los créditos obtenidos por el estudiante. Esto llevó a que de manera tácita o explícita se llegara a criterios de valoración comunes para las distintas IES de una determinada región o país. Vale citar cuatro casos, entre muchos otros que pueden ser representativos:

1) En Norteamérica, aunque no existen criterios formales, en la práctica se comparten los siguientes:

- Un crédito en pregrado equivale aproximadamente a 48 horas de trabajo por parte del estudiante.

- Un crédito en posgrado equivale aproximadamente a 64 horas de trabajo del estudiante.
 - En general, la carga normal de un estudiante de pregrado es de 15 o 16 créditos y de posgrado 12, en ambos casos implica un total de 48 horas de trabajo semanal del estudiante.
 - La duración del semestre académico es de 16 semanas.
- 2) En la Comunidad Europea, en la última década del siglo pasado, aparecen programas como ERASMUS y Sócrates que buscan la unificación de criterios para el reconocimiento del trabajo académico de los estudiantes y el incremento de la movilidad académica de los estudiantes. Con este propósito se crea el sistema “European Community Course Credit Transfer System” (ECTS). Los principales acuerdos del nuevo sistema europeo son:
- El sistema se aplica a todos los sectores de la educación superior y es capaz de articularse con otros niveles educativos, e incluso de articularse con el reconocimiento de competencias y habilidades adquiridas en los mercados laborales.
 - El sistema aborda todos los sistemas de educación y reconoce múltiples salidas. Esto significa que al identificar los créditos para programas de pregrado, maestría y doctorado, permite su articulación entre sí y además con respecto a sistemas similares en países europeos distintos.
 - El sistema permite la integración de nuevos programas de titulación y modos de estudio y distingue entre los distintos niveles de formación y los tipos de créditos académicos.
 - El sistema logra una visión supranacional, que supera la realidad local o institucional.
 - El sistema respeta la autonomía académica nacional e institucional y, por tanto, no invade sus competencias; es plenamente compatible con los sistemas educativos existentes.
 - El sistema de créditos define además que un crédito representa entre 25 y 30 horas de trabajo total del estudiante, y un año en total representa 60 créditos. Cada programa de pregrado oscila entre 180 y 240 créditos y un programa de maestría se define en 120 créditos.

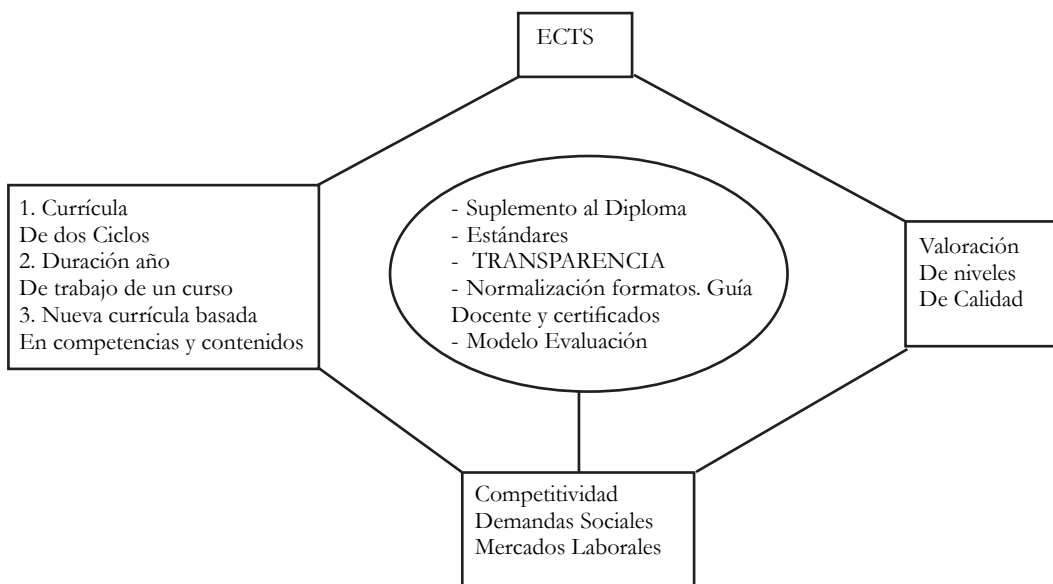
El mencionado sistema ECTS ha definido además unos objetivos que superan la simple visión de que los créditos son únicamente una forma de valoración o “moneda común del sistema educativo”, de hecho pueden tener un rol fundamental en:

- Dar claridad a estudiantes, ciudadanos y empleadores de Europa sobre las relaciones e identidad entre los sistemas europeos de educación superior, nacionales, regionales y locales.
- Promover la accesibilidad, la flexibilidad, la movilidad, la colaboración, la transparencia, el reconocimiento y la integración entre los sistemas europeos de educación superior.
- Defender la diversidad en cuanto a contenidos y provisión de programas de educación, y por consiguiente, la autonomía académica nacional, local, regional e institucional.

- Mejorar la competitividad, eficacia y atractividad del sistema de educación superior europeo con respecto a su similar de Norteamérica.
- Apoyar reformas curriculares en los sistemas nacionales.
- Facilitar el concepto de “Aprendizaje para Toda la Vida” y el acceso amplio a los mercados laborales.

Para lograr lo anterior y como complemento, el sistema educativo propuesto derivado de ECTS, contempla los componentes que se describen en el cuadro que se presenta a continuación y que se resumen de la siguiente manera: Un sistema homogéneo de créditos académicos para Europa (ECTS), un debate sobre el tema curricular (en particular los ciclos que contempla, las competencias que deben adquirirse y las duraciones previstas por programa); un grupo de estrategias complementarias (En particular el suplemento al diploma, un sistema homogéneo de evaluación de asignaturas y formatos estandarizados de reconocimiento de títulos; y un debate sobre la valoración de los niveles de calidad de los programas y de los requerimientos de los mercados laborales).

Concepción Europa



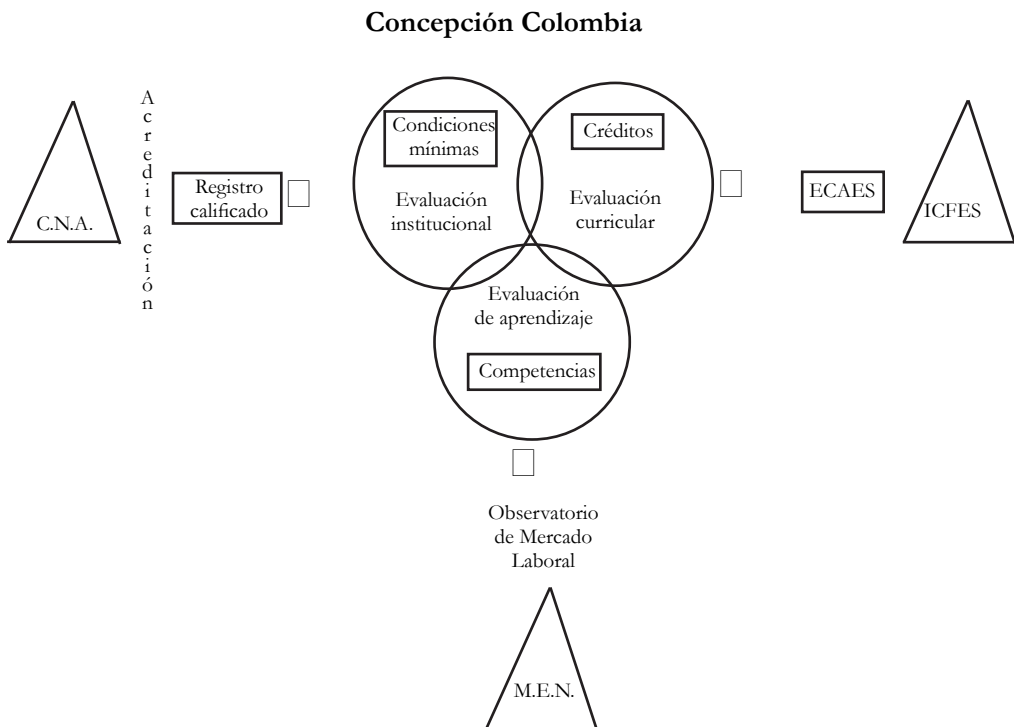
Fuente: Informe Técnico de Madrid 2002.

3) En el caso colombiano, el primer acercamiento a la definición de un sistema unificado de valoración se presenta con la entrada en vigencia de las Unidades de Labor Académica (ULAS) como una forma de medir el trabajo académico realizado por el estudiante, a través de las experiencias de aprendizaje, previstas en un programa de educación superior. Más recientemente, a partir de la expedición del Decreto 808 de 2002, y su posterior reemplazo por el Decreto 2566 de 2003, se fijan criterios para la unificación de un sistema de créditos a nivel nacional que

se fundamenta en el análisis del tiempo de trabajo que un estudiante requiere para el desarrollo de competencias previamente definidas. El modelo de créditos académicos ha definido también una serie de objetivos en su construcción, que coinciden en buena medida con la propuesta europea:

- Ofrecer bases comunes para garantizar y evaluar las condiciones mínimas de calidad de los diferentes programas académicos de pregrado y posgrado en el país.
- Ofrecer bases comunes para propiciar la cooperación nacional e internacional y reglamentar los mecanismos que faciliten la movilidad estudiantil
- Facilitar la homologación de logros de los estudiantes
- Buscar la transparencia de los procesos educativos
- Propiciar la flexibilidad y renovación curricular de los programas académicos, respondiendo así a los nuevos retos a que invita el nuevo escenario de la educación superior.

Dicho sistema hace igualmente parte de un complejo andamiaje en el que se refrenda el modelo presentado para el caso Europeo y que se ve en la siguiente gráfica. En ella se expresa que el modelo propuesto contempla una arista de calidad (acreditación y registro calificado), una de evaluación de competencias en los mercados laborales (observatorio del mercado laboral), y una de evaluación curricular, en la que figuran dos herramientas centrales: el sistema de créditos académicos y los exámenes de egreso a estudiantes de último semestre de la carrera.



Fuente: Ponencia Universidad Piloto. Encuentro de Vicerrectores de Universidades Colombianas 2004.

En el caso colombiano el sistema de créditos académicos define un crédito como 48 horas de trabajo por parte del estudiante, sin entrar en el detalle de organizar un número total de créditos por programa académico, ni incorporar los complementos que se han previsto en Europa.

4) En el caso de MERCOSUR cabe señalar que los avances alrededor de los Créditos académicos son o desarrollos institucionales o iniciativas de grupos de universidades. Cabe en todo caso reconocer los avances significativos en los procesos de acreditación (calidad) y en protocolos para la integración de programas académicos en los distintos niveles de formación. Sin embargo, podría identificarse en la Guía STC, esfuerzo conjunto de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción de la Universidad Nacional del Este y de esfuerzos aislados de universidades argentinas y uruguayas, un primer paso en la implementación de un sistema supra-nacional o por lo menos nacional paraguayo de créditos académicos.

En este recorrido puede notarse, de manera sutil, que el concepto de “crédito académico ha venido sufriendo recomposiciones y reinterpretaciones que lo enriquecen, en cuanto involucra variables cada vez más complejas y más sistémicas que abren mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta “al logro de una sociedad más sostenible, más justa y más incluyente” (UNESCO, 1998). Como puede verse, en su definición más esencial, el crédito es una unidad de medición de tiempos de la labor académica. Esta definición, sin embargo, permite dos vertientes interpretativas que aunque no son contradictorias, sí contienen elementos que las diferencian contundentemente:

- En la primera vertiente, que podría llamarse simplemente “numérica”, el modelo de medición del crédito se centra fundamentalmente en el reconocimiento a las horas de clase presenciales que componen una asignatura. Esta interpretación, aunque posibilita en parte los objetivos de movilidad académica y flexibilidad curricular, mantiene una concepción de la educación centrada en la enseñanza y en la trasmisión de conocimientos.
- Una segunda vertiente, de talante más “cualitativo”, incorpora dentro del concepto de “labor académica” no sólo las horas presenciales o con acompañamiento directo por parte del profesor, sino que también tiene en cuenta las horas de trabajo independiente del estudiante (personal o grupal) en actividades de estudio, preparación o práctica.

En esta última concepción, el aprendizaje se concibe como un proceso integral que combina la actividad teórica de la clase con la actividad práctica, la investigativa y el trabajo independiente del estudiante. Esto se refleja en que las asignaturas y los programas no se diseñan en función de contenidos que se pretenden transmitir, sino en función de competencias que se espera que el estudiante desarrolle en su proceso de aprendizaje. Esto implica para las IES la recomposición de las estrategias necesarias para una educación centrada en el aprendizaje, es decir, el diseño

y ejecución de prácticas pedagógicas que partan del reconocimiento de que en la interacción autónoma y responsable entre estudiantes y profesores, se pueden lograr los objetivos de una educación para lo superior. Esta versión moderna del sistema de créditos académicos ha sido la que se ha adoptado en el caso europeo y colombiano, y que se refleja en la Guía STC de algunas universidades del MERCOSUR. En todo caso, en la práctica puede notarse que el paso de la primera a la segunda versión, a pesar de su definición formal, no se da, y que por el contrario, es la propia dinámica de avance en el tiempo de implementación del sistema la que es capaz de superar esa tensión que existe en este tema entre el ser y el deber ser, en la medida en que se van descubriendo el verdadero sentido de un sistema de créditos académicos orientado al aprendizaje y a la calidad.

Labor académica y definición de créditos-procedimientos

La perspectiva académica institucional

En el contexto de la segunda vertiente, definida anteriormente como “cualitativa”, las IES asumen nuevas orientaciones que bien se resumen en la cita del profesor Didriksson (1995): “La nueva *currícula* deberá ser más flexible, interdisciplinaria, alternativa, estrechamente relacionada con los intereses sociales y económicos de la construcción de un nuevo proyecto nacional, más integrales y, sobre todo, con contenidos directamente relacionados con la producción y transferencia de conocimientos de las Instituciones de Educación Superior hacia la industria, la producción, la resolución de problemas sociales y naturales”.

Esta orientación obliga a las IES a orientar sus procesos educativos desde una perspectiva que integre la formación humana, el desarrollo integral y el incremento de los compromisos éticos del estudiante, con la capacitación para un ejercicio profesional adecuado y permanentemente cambiante. Esto implica que el diseño curricular de un programa debe estar definido a partir de un análisis profundo del contexto educativo nacional e internacional y del reconocimiento de las necesidades, prioridades y tendencias del entorno académico, laboral y social y en función de su nivel educativo, de su modalidad y de su duración.

Esto no quiere decir, como en ocasiones puede interpretarse, que los currículos se vean atestados por un cúmulo de asignaturas de todo tipo y que en ocasiones no presentan ninguna linealidad respecto a los perfiles de formación presentados al público. Por el contrario, requiere de diseños curriculares más flexibles, más abiertos, más racionales y menos pretenciosos en los objetivos que se proponen y en las estrategias que se adopten para su logro. Entendidos de esta manera, los diseños curriculares se conciben no a partir de la fragmentación de los saberes, sino a partir del reconocimiento de la interdependencia y el cambio como variables fundamentales del conocimiento. Esto se refleja en un proceso de planeación de la actividad educativa que busca definir los núcleos y componentes básicos de los planes de estudio descargándolos en lo posible de contenidos; estos diseños se centran en el desarrollo de la capacidad de apren-

dizaje de los estudiantes, fomentan la variedad y reconocen que cada estudiante posee una forma distinta de aprender.

La trampa de querer formar en el nivel de pregrado a personas especializadas en un campo profesional sólo ha permitido la capacitación de personas que como dice el conocido adagio, poseen “un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad”, o dicho de otra manera, que poseen gran cantidad de información, mucha de ella poco o nada significativa, pero no poseen las competencias para convertirla en conocimiento y transferirla en su desempeño profesional. Esta trampa trae como resultado currículos “asignaturistas”, con yuxtaposición de contenidos, fragmentación en el conocimiento y con una visión parcelada de la realidad profesional.

Como salida de esta trampa, los créditos se entienden como la valoración cualitativa de la labor académica de los estudiantes y permiten que las IES, en el diseño de sus programas tengan en cuenta la carga académica del estudiante y planeen las tareas de aprendizaje de una manera razonable a partir de criterios reales de tiempo en los que se valora, tanto la actividad presencial como el trabajo autónomo del estudiante. Aunque la principal tarea de un estudiante es precisamente aprender, y aun cuando a esta actividad deba dedicársele la principal parte del tiempo durante los años de formación, es impensable que sea la única actividad que se pueda desarrollar.

Es claro que para que el aprendizaje pueda darse de una manera apropiada, lo mínimo que se requiere es que la persona cuente con apropiadas condiciones de alimentación, sueño, descanso y otras necesidades fisiológicas básicas. Asimismo, las múltiples dimensiones de la persona en sus aspectos sociales, artísticos, emocionales, religiosos, etcétera, implican tiempos que es necesario respetar y tener en cuenta en el diseño de los procesos educativos, más cuando se dice que estos son centrados fundamentalmente en la persona.

La consideración de tareas de aprendizaje en tiempos razonables cambia de plano la concepción tradicional del aula de clase y la concepción de los tiempos dedicados exclusivamente al estudio. Como afirma Senge (2002:53): “la escuela en la era industrial colocó el salón de clase en el centro del proceso de aprender; pero lo cierto es que uno aprende en todo el ámbito de su vida, y a la larga el impacto de todo nuevo conocimiento depende de su relación con el mundo que nos rodea”. En este sentido, el sistema de créditos parte del reconocimiento de los tiempos reales de los que dispone el estudiante para su proceso educativo y respeta los tiempos dedicados a otras dimensiones del desarrollo humano; asimismo, revaloriza el trabajo independiente del estudiante, para que éste sea capaz de planificar y asumir con responsabilidad su propio proceso de aprendizaje.

El reconocimiento del tiempo que el estudiante dispone para su proceso de aprendizaje, en un determinado nivel educativo, permite que los diseños curriculares de los programas académicos y de las asignaturas que componen su plan de estudios se realicen de manera más razonable conjugando factores como pertinencia, calidad y capacidad de elección del estudiante respecto a sus intereses de profundización profesional y ampliación de su horizonte cultural con las con-

diciones y los medios reales y disponibles para el logro de los ideales educativos propuestos, orientados a la calidad humana y profesional de sus egresados.

Asimismo, permite una mayor secuencialidad y movilidad entre los distintos niveles de la educación superior y entre diferentes IES, facilitando así la homologación de asignaturas, el reconocimiento de saberes y experiencias y la equivalencia de títulos, bajo el entendido que los contenidos y las estrategias de aprendizaje pueden ser diferentes, pero las exigencias o las competencias que el alumno debe alcanzar para desempeñarse profesionalmente con idoneidad, deben ser similares.

En esta vía se orienta la conclusión de Reyes (2003) cuando afirma que los créditos académicos, se deben comprender en el marco de una política amplia de flexibilidad de la educación superior, como una herramienta fundamental, con otros que apuntan a nuevas formas de diseño, organización y de distribución de los currículos; o a formas alternativas de organización académica, pedagógica o administrativa, caracterizadas por la flexibilidad, la pertinencia, y el trabajo cooperativo. Los créditos, continúa Reyes, son también un importante referente en la construcción de un sistema de educación superior que posibilita el diálogo interinstitucional y la movilidad de los diferentes actores dentro y fuera del sistema.

Desde esta perspectiva, la valoración de la labor académica del estudiante en términos de tiempo y su consecuente medición en unidades de crédito, más que una labor puramente mecánica o numérica, es una estrategia para que las IES pueden orientar su proceso educativo en la perspectiva del mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y al cambio en los papeles tradicionales del profesor y el estudiante.

Por definición toda medición de tiempo es convencional y subjetiva. La medición de tiempo de labor académica requiere que se parta de un análisis profundo de las condiciones educativas de la institución y de los fines propuestos por ella, con el fin de adecuar el proceso educativo a las circunstancias y necesidades del entorno, a los requerimientos académicos de cada programa y a las circunstancias temporales del estudiante.

La relación que se establece entre el tiempo que el estudiante debe dedicar a labores presenciales o con acompañamiento directo del profesor y el tiempo que el estudiante requiere de trabajo autónomo o sin acompañamiento directo se fundamentan en la concepción según la cual el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje permanente.

Así, por ejemplo, en el caso colombiano, a partir del decreto 2566, se establece que para el caso de los programas de pregrado se requiere una relación de tiempo uno a dos mientras que en el caso europeo se establece una relación de uno a tres para estos mismos programas. Esto demuestra que en todos los casos estas relaciones se establecen de acuerdo con convenciones relacionadas con acuerdos de tipo metodológico o procedimental. Sin embargo, su concepción refleja una visión de la educación basada en la persona y en el aprendizaje, así como en el desarrollo autónomo del estudiante. Atendiendo a este acuerdo, se concibe que durante una semana, el tiempo relativo dedicado directamente por el estudiante a actividades de estudio y aprendizaje oscila entre 48 y 60 horas de trabajo, como carga normal de trabajo presencial y no presencial.

Suponer que el estudiante pueda dedicar más de ese tiempo lleva a concepciones erróneas en los diseños tanto de los programas académicos como de las distintas asignaturas que lo componen. Como ejemplificación negativa, como en muchas ocasiones el profesor, aun cuando comprenda y comparta esta nueva concepción de la educación, sigue anclado en su idea de que su asignatura es la única o la más importante dentro de un plan de estudios y a la cual los estudiantes deben dedicarle todo su tiempo.

Desde esta perspectiva institucional, entonces, se puede afirmar que la adopción de un sistema integral de créditos, como unidad valorativa de la labor académica y no simplemente como unidad de medición numérica, tiene grandes y variadas implicaciones en el entorno educativo, la infraestructura, los recursos de información y de apoyo académico, la gestión administrativa y financiera, la gestión curricular, la concepción e ideal educativo de las IES, las prácticas pedagógicas y el tipo de maestro que se requiere.

La perspectiva de procedimiento de implementación para una nación o un grupo de naciones

Con respecto al procedimiento de implementación de un sistema en una visión nacional o supranacional, cabe identificar dos modalidades tipo, que bien pueden dar lugar a una de carácter mixto. La primera, “Modalidad de Máximos”, en la que el crédito se define desde el proceso de aprendizaje, verificando e identificando los resultados esperados en la formación (teórica y práctica), evaluando el contenido de la titulación, el de cada curso, y el de cada asignatura. De la misma manera, en esta modalidad se identifica el trabajo adecuado de un estudiante medio a lo largo de un año y se define el máximo de créditos por carrera y por año, de forma tal que a partir de allí se invita a profesores y responsables del tema académico a organizar la valoración de cada asignatura del programa académico con base en dichos valores máximos.

Por oposición a lo anterior está la “Modalidad de Mínimos” en la que se parte de la definición de créditos a cada asignatura de cada programa curricular con un riesgo previsible de sobrestimación de la valoración de la asignatura en el título. De la misma manera, se corre el riesgo de abuso del sistema y de diversas definiciones de créditos según el departamento académico de origen de la respectiva asignatura.

Siguiendo modelos como los anteriores, Modalidad de Máximos en el caso europeo y de mínimos en el caso colombiano, se presenta a continuación un cuadro que resume los resultados obtenidos y propuestos, así como la iniciativa de la guía STC del MERCOSUR, en cuanto al cálculo de los créditos académicos:

ITEM	Datos Europa	Valores Medios	Valores Propuestos	Guía Stc	Datos Colombia*	Datos Colombia**
Semanas/Año	34 - 40	37 +/- 3	40	32	32	40
Semanas/Semestre	17 - 20		20	16	16	20
Horas/Semana	40 - 42	41 +/- 1	40	33,75	48 - 54	48 - 54
Horas/Año	1400 - 1680	1540 +/- 140	1600	1080	1536 - 1728	1920 - 2160
Horas/Semestre	700 - 840	770 +/- 70	800	540	816 - 864	960 - 1080
Créditos/Año	60	60	60	60	32 - 36	40 - 54
Créditos/Semestre	30	30	30	30	16 - 18	20 - 23
Créditos/Semana	1,7 - 1,5	1,6 +/- 0,1	1,5	1,875	1 - 1,13	1 - 1,15
Horas/Crédito	25 - 30	27,5 +/- 2,5	25 - 30	18	48	48
Total Créditos Pregrado			180 - 240	300	160 - 180	240 - 276

* No incluye evaluaciones

** Estimaciones

Implicaciones de un sistema integral de créditos

Lo expuesto anteriormente lleva a concluir que adoptar un sistema de créditos no es solamente realizar definiciones cuantitativas que permitan valorar las asignaturas en términos numéricos. Un sistema integral de créditos académicos en la perspectiva de la calidad educativa, implica adecuaciones institucionales y culturales que generen un ambiente educativo centrado en el aprendizaje y en la responsabilidad de los actores. Implica además desde una perspectiva nacional o supranacional, el cambio y articulación de nuevas políticas educativas, así como el diseño de instrumentos complementarios al sistema que lo fortalezcan e institucionalicen.

La adopción de un sistema de créditos no constituye un punto de partida, sino un punto de llegada. El establecimiento de los créditos representa la culminación de un proceso de transformación curricular, de redefinición de políticas educativas y de un cambio cultural en las propias comunidades académicas.

Para la adopción del sistema de créditos se requiere construir una nueva cultura educativa que afecte no sólo lo curricular, sino la organización y administración de la academia, la prestación de servicios por parte de las unidades académicas, de modo que se logren relaciones interdisciplinarias entre los saberes; así como la adopción de formas de planeación, con unidades académicas más descentralizadas, apoderadas y autónomas, que trabajen coordinadamente a través de procesos de deliberación y negociación.

En los aspectos administrativos y financieros el sistema de créditos implica el diseño de planes de modernización y actualización de los sistemas de matrícula, registro y control académico y comprende la construcción de un sistema de información académica que permita e impulse la movilidad y transferibilidad estudiantil.

De igual manera, y quizá uno de los puntos de mayor impacto y dificultad, un sistema integral de créditos implica el redimensionamiento de la actividad educativa, el cambio en las relaciones entre el profesor, el estudiante y el medio social, el cambio de la cultura académica centrada en el desarrollo de procesos de “aprender a aprender” y la sensibilización y capacitación de la comunidad académica para

enfrentar estos nuevos procesos. En esta nueva perspectiva, afirma Orozco (1999): “La educación que brinda una universidad es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una *totalidad* y no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación”.

Con la implementación de un sistema integral de créditos el profesor no pierde su rol ni su importancia dentro del proceso educativo, como en muchos casos podría pensarse; por el contrario, su papel se enriquece como acompañante del proceso del estudiante que, en últimas, es el verdadero sentido esencial del concepto de “maestro”. Como afirma Vargas (2004) el profesor es, ante todo, comprendido como “un diseñador de ambientes de aprendizaje [...] en cuanto hace las veces de mediador entre el horizonte del proyecto cultural de la institución y el horizonte personal de los aprendices. Tal medianía le da el carácter de un intérprete de la voluntad institucional y de las posibilidades de actuación de las personas dentro del mismo”.

Por otro lado, implica una redefinición en la actitud pedagógica. Pabón (2002), afirma que “para el sistema no es aceptable la noción de que el profesor es el portador, única fuente y autoridad frente al conocimiento y que el estudiante debe reproducir lo que el profesor dice, sin posibilidades de argumentar o de buscar otras opciones. El profesor debe, en una perspectiva menos autoritaria, señalar diferentes fuentes de saber válido a las que puede acceder el estudiante y orientarlo en su relación con el conocimiento. Se propicia de esta manera, una mayor autonomía intelectual del estudiante, en la medida en que aprende a hacer uso de la razón y de la argumentación”. No se trata de lograr que todos los profesores hagan lo mismo en sus diferentes cátedras; todo lo contrario, se busca que cada docente genere nuevas estrategias que se correspondan con sus aptitudes docentes y que logren el objetivo central: orientar y motivar procesos de aprendizaje significativo con sus educandos.

Al quitar importancia a las prácticas pedagógicas centradas en la clase magistral, el aula de clase cambia de papel. Ya no será un lugar frío de encuentros monótonos donde el profesor ostenta su saber ante un público poco ilustrado en la materia. Por el contrario, será un lugar de reunión, de encuentro, de debate, de crítica constructiva, de confrontación abierta donde las batallas intelectuales se desarrollan en un clima de confianza y solidaridad y donde todos los participantes adquieren la misma responsabilidad en el proceso.

Cuando esto ocurre, la presencialidad ya no es sólo un espacio físico (el salón o el aula), sino un lugar de encuentro. Cuando el modelo educativo está centrado en la transmisión de conocimientos se hace indispensable que todos los estudiantes se reúnan físicamente con el profesor un día determinado en un horario fijo. Con el nuevo modelo educativo el aula cambia dinámicamente sus características: podrá

ser un aula física o un aula virtual, podrá ser una reunión masiva (con la totalidad de los estudiantes) o una reunión con personas o subgrupos específicos.

La asesoría y tutoría constante, la comunicación personal profesor-estudiante, la creación de grupos de estudio y de trabajo son espacios que cobran vital importancia en este proceso. De igual manera, lo mismo que ocurrió con el libro en los albores de la modernidad ocurre ahora con las tecnologías de información: no se pierde el papel del profesor pero sí cambia radicalmente su forma de interactuar con los estudiantes. No se comprendería que un profesor hoy, o un estudiante, no supiera manejar estas nuevas tecnologías y no se las apropiara como herramientas útiles, y ya hoy indispensables, para generar espacios de aprendizaje continuo y significativo.

Implica finalmente ese sistema integral de créditos su clara articulación con la política nacional o supra-nacional de acreditación de calidad, con los sistemas de evaluación de competencias y habilidades, con los medios de verificación del mercado laboral, e invita a que se avance en el diseño no sólo de una normalización de las titulaciones (con medios tales como el complemento al diploma o estándares mínimos del programa curricular), sino que refuerza la importancia y necesidad de sistemas de comparación de las evaluaciones, sistemas de información normalizada de asignaturas, acuerdos de aprendizaje y de formación en competencias, sistemas normalizados de certificados de notas y sistemas de reconocimiento de experiencias previas en los mercados laborales.

Oportunidades educativas de los créditos académicos

De lo dicho hasta el momento, es fácil deducir que la adopción del sistema de créditos por parte de las IES y de una nación es una oportunidad de mejoramiento que no se puede desaprovechar en los actuales contextos. El peligro tal vez más importante radica en un sistema de créditos que no se integre y genere una cultura organizacional orientada a la calidad. Como apunta Flexner (1968), el sistema de créditos presenta peligros específicos en cuanto puede producir una fragmentación en los conocimientos al reducir la interrelación entre asignaturas en términos de requisitos. Igualmente, un sistema de créditos, concebido sólo en sus aspectos numéricos puede distorsionar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, en la medida que conciben sus estudios como una acumulación indiscriminada de créditos y no como un aprendizaje continuo frente a un tema concreto.

Aunque la visión numérica de créditos implica estos y otros peligros para la calidad de la educación superior, la visión integral genera oportunidades entre las que resaltan:

- El aporte a la flexibilización de los currículos, en cuanto posibilita que las instituciones de educación superior puedan ofrecer mayor variedad de asignaturas en los planes de estudios y puedan incorporar nuevas asignaturas que respondan a los desarrollos del conocimiento y a las necesidades y tendencias de la sociedad, permitiendo la ampliación en la opciones de los estudiantes.

- El estímulo al avance individual del estudiante y el establecimiento de cadenas de formación, a partir de una concepción más integradora del desarrollo humano y del conocimiento. En esta perspectiva, con el sistema integral de créditos se pierde el concepto tradicional de grupo, fomentando que el ritmo de aprendizaje sea particular y se adecue a las condiciones e intereses de cada estudiante. De la misma forma se define de forma más adecuada la relación que pueda existir entre el tiempo de trabajo del estudiante individual y colectivamente, en relación con la formación en el aula de clase.
- El fomento de las relaciones entre las unidades académicas y entre distintas IES nacional o supranacionalmente, y por ende, las relaciones interdisciplinarias, haciendo que dichas relaciones sean dinamizadoras del diseño de propuestas académicas conjuntas y facilitando los procesos de internacionalización de la educación.
- La actualización curricular permanente, en cuanto permitido la revisión e integración de los contenidos de las asignaturas que se ofrecen, garantizando así la pertinencia en el proceso formativo.
- El acceso al sistema de educación superior de estudiantes no tradicionales y estudiantes que no están de tiempo completo, permitiendo una mayor cobertura del sistema educativo.
- La generación de condiciones que faciliten las transferencias de estudiantes entre programas e instituciones y que hagan factible la internacionalización de los currículos, gracias a la aproximación de los programas formativos a estándares internacionales y a la acreditación de los mismos por universidades o agencias de otros países.
- La transparencia en los procesos de evaluación y certificación de logros y la capacidad de reconocimiento entre unidades académicas y entre distintas IES nacional o supra-nacionalmente.
- El logro de mayores niveles de eficiencia institucional a través de programaciones que consulten la demanda efectiva de los usuarios potenciales y permitan la racionalización de los recursos disponibles.

Para que ello sea una realidad se requiere la creación y puesta en marcha de mecanismos de monitoreo del sistema y de acompañamiento permanente. Este es el reto que hoy nos aboca y al cual debemos responder con rigurosidad y con responsabilidad.

Referencias

ACUERDO de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. 8 de Julio de 2002.

Acuerdo II Encuentro de Rectores Iberoamericanos, Extremadura- España, 7, 8 y 9 de abril de 1999

Anexo 1 del Convenio de Cooperación Multilateral, “Principios generales de movilidad estudiantil con validación académica de AUITMER” Asociación de Universidades e Institutos Tecnológicos del Mercosur Educativo.

BORROTO, Radamés y Ramón Salas (2000). “La acreditación y los créditos académicos como base de la calidad universitaria. Experiencia cubana”, en *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 14(1):48-55, Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico.

DIDRIKSSON Axel (1995). “El futuro de la Educación superior en Latino América y el Caribe”, Memorias del Seminario UNAM/UNESCO, México Junio.

FLEXNER, Abraham (1968). *Universities, American, English and German*, Oxford University Press.

FUENTES MOLINAR, Olac (1972). “El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad”, en *Revista de la educación superior*, Núm. 4, http://rectoria.uat.edu.mx/Planeacion/el_sistema_de_creditos.pdf

GERHARD, Dietrich. “Emergence of the credit system in American Higher Education”, *AAUP bulletin*. Vol. 41, año 55, numero 654.

GUÍA para la implementación del sistema de transferencia de créditos STC, *Campus Universitario San Lorenzo*, Agosto 2003- Universidad Nacional de Asunción, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” y Universidad Nacional del Este.

GÜRÜZ, Kemal (2003). *Higher education in the global knowledge economy*, Bari, Italy, CMU Assembly, November 20-22.

LEMEZ, Rodolfo (2004). “El Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: Fortalezas y debilidades”, Congreso Internacional América Latina y Europa ante los procesos de convergencia de la educación superior, Congreso Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay, Junio.

LEY 24.997 “Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Post-grado en las Universidades de los Países Miembros del MERCOSUR, suscrito por las Repúblicas de Brasil, Paraguay y Uruguay, Julio de 1998.

OROZCO, Luis Enrique (1999). *La formación integral. Mito y realidad*, Bogotá, Ediciones Uniandes.

PABÓN, Nohra (2002). *Orientaciones para el aprendizaje activo*, Bogotá, Universidad del Rosario, Departamento de Planeación y Desarrollo Académico.

PARLAMENTO EUROPEO y El Consejo Europeo (2003). *Reglamento para la transferencia de créditos en el marco del programa Socrates-Erasmus*, 29 de mayo, en: http://www.uniovi.es/RI/Normativa/Regl_socrates.doc

PEREIRA, Estela (2003). *ECTS-The European Credit System*, México, Universidade de Aveiro.

Plan y Metas del Sector Educativo MERCOSUR (1998).

PROGRAMA COLUMBUS (2000). Convocatoria conjunta para promover la convergencia, los vínculos y la movilidad entre universidades europeas y latinoamericanas AULA (Asociación de las Universidades de Latinoamérica) CRE (Association of European Universities), Agosto.

REYES, María Teresa (2003). “El Sentido de los Créditos Académicos”, en *Revista Interacción*, Cedral, Núm. 32-Sección educación y democracia.

SENGE, Peter (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Norma.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial de la Educación Superior*, París.

VARGAS G. Germán (2004). *¿Es posible una didáctica constructivista en el ámbito universitario?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Abril.

WARNER, Jack (2003). “El sistema de créditos como instrumento articulador de la Educación Superior”. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de San Luis, Buenos Aires, 28 de Marzo.