

CRÉDITOS ECTS Y MÉTODOS PARA SU ASIGNACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este documento ha sido preparado como respuesta al deseo de un número elevado de profesores que están siendo obligados a asignar créditos ECTS a las asignaturas y módulos de enseñanza en sus instituciones de educación superior. Éstos lamentan que, aunque existen documentos que definen los créditos ECTS, no disponen de una guía rigurosa sobre la asignación de créditos en la práctica. Este documento intenta, por tanto, servir como guía para los encargados de asignar créditos ECTS y se ha concebido como complementario y no como excluyente de otros documentos existentes incluyendo, por encima de todo, la "Guía del usuario ECTS" producida por la Comisión Europea.

Antes de entrar en discusiones específicas sobre los aspectos prácticos asociados a la asignación de créditos, es imprescindible recordar que el sistema ECTS se basa en DOS mecanismos - Créditos y Escala de calificaciones (*Grading scale*) - y CUATRO documentos escritos - Formulario de Candidatura (*Application Form*), Contrato de estudios (*Learning Agreement*), Certificación académica (*Transcript of Records*) y por último, aunque definitivamente no el menos importante, el Catálogo informativo o Guía docente (*Information Package o Course Catalogue*).

Este documento, que está específicamente dirigido al tema de Créditos ECTS y su Asignación, no debe, sin embargo, aislarse del contexto general. El sistema ECTS es un conjunto de partes complementarias y esto no debe olvidarse nunca. También es necesario recordar que el sistema ECTS se ha ampliado, después de muchos debates, para que sea válido tanto como sistema de ACUMULACIÓN como de TRANSFERENCIA de créditos. Es evidente que los créditos no podrán ser transferidos si previamente no se han acumulado. De todas formas, guste o no, todas las instituciones europeas están implicadas en el proceso de Bolonia para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior que requiere que todos los países implicados adopten un sistema europeo de Créditos de Acumulación y Transferencia, bien sea el ECTS u otro totalmente compatible con el mismo. Esto debe situarse en un contexto más amplio de un esquema común de estructura de titulaciones: *Bachelors, Masters, Doctorados*.

Este documento va a referirse esencialmente a la asignación de créditos en las titulaciones de Primer Nivel (*First Cycle degrees*) ya que todavía existe un debate abierto sobre el número de créditos que deben asignarse al Segundo Nivel (*Second Cycle o Masters degrees*) lo que puede hacer variar de forma importante la duración de las titulaciones. Igualmente para los Doctorados no está claro si se deben asignar créditos excepto en aquellos que pudieran tener asociada una fuerte carga docente. Para obtener mayor información sobre estos puntos se pueden revisar los documentos producidos en la conferencia de clausura (mayo 2002) del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, financiado por la Comisión Europea, que pueden encontrarse en la página web de la EUA (www.unige.ch.eua) o del propio proyecto (www.Relint.deusto.es/TuningProject/index.htm)

ANTECEDENTES SOBRE LA ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS ECTS

Para permitir que las Instituciones expresen, en términos sencillos, el peso relativo que desean asignar a un curso o un módulo (asignatura), el valor de los créditos ECTS se asignan sobre una escala anual de 60 créditos. Esto significa que, a nivel de grado (*undergraduate level*), 60 créditos ECTS representan el trabajo de un curso académico de dos semestres. En efecto, un curso académico equivale a +/- nueve meses o 38/40 semanas y, aunque una Institución decida introducir en su programa prácticas o trabajos de campo que prolonguen este periodo en el primer nivel, el número de créditos seguirá siendo de 60 por curso. Este acuerdo debe ser entendido como una cuestión práctica implicada en el actual proceso de asignación de créditos puesto que los diferentes sistemas educativos europeos tenían sistemas muy diversos para estimar el volumen de los módulos o las asignaturas ofertadas.

Como primera etapa crucial de esta discusión debe considerarse el punto inicial en absoluto del sistema ECTS ya que, independientemente del modo utilizado en la asignación de créditos, en la práctica éste debe ser llevado a cabo según el:

TRABAJO RELATIVO DEL ESTUDIANTE (*RELATIVE STUDENT WORKLOAD*).

El trabajo relativo del estudiante es un magnífico concepto, pero es extremadamente difícil definirlo con exactitud, en lo que se refiere a los aspectos prácticos, para las instituciones que tienen que adoptarlo. Cualquier método que se use para medir el esfuerzo del estudiante será, en cierta medida, un modo simplificado de estimar la carga de trabajo. Esto significa que es esencial avanzar con extremo cuidado y con mecanismos que permitan revisar continuamente la validez de lo realizado.

En este punto, es necesario hacer una observación básica acerca del ECTS. Este sistema, en su fase piloto, se basaba en el supuesto de que cualesquiera que fueran los problemas prácticos de la asignación de créditos, estos se implantarían en instituciones de Enseñanza Superior principalmente a través de la comparación del peso relativo de las diferentes partes de un programa de grado (licenciatura). Esto implicaba, de hecho, un “método impositivo” de asignación de créditos. Este método tiene sus defectos, como ya veremos, y, afortunadamente, existen otras métodos para determinar la asignación de créditos.

En efecto, expertos en estos Sistemas de Acumulación y Transferencia de Créditos (*CATS - Credit Accumulation and Transfer Systems*), que equiparaban los créditos al trabajo de los estudiantes, identifican tres métodos diferentes de asignación de créditos, cada uno de los cuales puede ser el mejor para ser usado en cada situación individual. Estos son:

- a) **El Método Impositivo**
- b) **El Método Compositivo**
- c) **Asignación de Créditos referidos a los Resultados del Aprendizaje**

Revisaremos cada uno de ellos para comprobar sus ventajas e inconvenientes.

A. EL MÉTODO IMPOSITIVO DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS O MÉTODO DE MÁXIMOS A MÍNIMOS (*TOP-DOWN METHOD*)

En la práctica, se trata, cuando es posible, del modo más fácil para la asignación de créditos. Cuando una institución educativa tiene un programa definido para la consecución de cada titulación concreta, entonces podría resultar fácil asignar créditos entre los diferentes módulos que constituyen el programa y hacerlo semestre por semestre o año por año. Este ha sido, de manera general, el caso de Gran Bretaña donde, en general, los planes de estudios de grado se encuentran muy bien definidos. En 1990, el autor de este documento necesitó muy poco tiempo para asignar los créditos del Departamento de Historia de St Andrews (Escocia) desde el primero hasta el cuarto curso del título de grado (Bachelor), simplemente porque, como en cada universidad escocesa, se tenía una idea muy clara del peso relativo de cada unidad dentro del plan de estudios global, incluso cuando no habían utilizado previamente créditos para confirmarlo. En esta situación escocesa concreta, la asignación de créditos específicos fue, por tanto, sumamente sencilla dentro de esta área específica.

Es importante destacar que adoptar 60 créditos por curso académico facilita enormemente la tarea, ya que utilizando la cifra de 60, al ser tanto decimal como duodecimal, existen pocos cálculos complejos con muchos decimales que solventar. La cifra 60 no fue escogida por azar. Obviamente un programa dividido en 2. 3. 4. 5. 6. 8 (a 7.5 créditos). 10 o 12 partes deja a una institución sin cifras difíciles con una larga lista de decimales. Con una base de 60, sólo presentan problemas los programas que contienen 7, 9 y 11 partes iguales.

Un caso tan fácil como el citado del Departamento de Historia de St Andrews oculta, sin embargo, problemas potenciales que pueden aparecer al usar el método impositivo, problemas que vamos a dividir en tres categorías:-

- a) ¿Cómo se asignan los créditos para módulos que son fundamentalmente diferentes en cuanto a su naturaleza? Algunos de estos módulos (asignaturas) pueden basarse en clases presenciales, otros en tutorías o seminarios. Otros se pueden centrar en trabajos de laboratorio, mientras que otros pueden incluir fundamentalmente trabajos de campo o prácticas en empresas. Pueden existir otros que incluyan exposiciones orales o la redacción de un proyecto.
- b) ¿Cómo se aborda el problema de módulos concretos que, aunque implican la misma carga de trabajo para los alumnos, cuentan no obstante con una valoración en créditos diferente dependiendo del programa de estudios de grado seleccionado?
- c) ¿Cómo se puede diseñar un programa a menos que se esté seguro de que todos los módulos encajan entre sí en un modelo coherente? La organización de un programa de 60 créditos anuales o 30 semestrales puede convertirse en una pesadilla si no se está seguro de que la aritmética funciona. El mejor modo sería clasificar todos los módulos de un plan de estudios de grado en un organigrama, de modo que pueda verse como un estudiante pasa del punto A al punto B. Esto puede parecer obvio, pero es sorprendente ver que hay quien no lo consigue o piensa que hacerlo de este modo fue fruto de su propia idea brillante. Por supuesto ¡sólo se trata de sentido común!

Si referimos estos tres puntos al entorno escocés en Historia, mencionado anteriormente, vemos que éstos no constituían problemas serios porque la base, tal como se ha expuesto anteriormente, era un sistema modular antes de la asignación de los créditos a los programas de enseñanza. Esto era preciso debido al sistema binario escocés, que lleva al estudiante desde un título de Grado (*Ordinary degree*) (dos años o cuatro semestres) hacia el nivel superior (*Honours degree*) (dos años más correspondientes a los semestres quinto a octavo); porque había y todavía hay muchas licenciaturas conjuntas, que unen DOS áreas de conocimiento que exigen una estricta asignación de créditos; y finalmente, porque hay una larga tradición entre las cuatro antiguas universidades de Escocia en cuanto a la transferencia de créditos. En efecto, los sistemas de créditos norteamericanos, en los que se ha basado el modelo ECTS, se construyeron según la organización de los estudios universitarios escoceses.

Sin embargo, la experiencia del ECTS en toda Europa ha mostrado que las tres puntos mencionados anteriormente han causado, en algunos casos, problemas muy difíciles de resolver.

El **punto 1** destaca la importancia, de hecho la necesidad, de que la asignación de créditos se base en el esfuerzo del ESTUDIANTE. Culturas educativas en las que el peso de un curso se estima con respecto al esfuerzo del PROFESOR, tal como ocurre en el antiguo sistema español, pueden tener grandes dificultades para calcular créditos para cursos basados principalmente en el esfuerzo del estudiante.

Con respecto al **punto 2** mencionado anteriormente, es preferible evitar módulos con diferentes créditos para programas que los incluyan como parte integrante de su conjunto, ya que esto lleva a reclamaciones por parte de los estudiantes. Sin embargo, esto concuerda con la lógica del sistema ECTS porque no es la carga de trabajo del estudiante la que cuenta sino la carga de trabajo **RELATIVA** del estudiante, es decir, la cantidad de tiempo total que le lleva concluir el trabajo de cada módulo **EN RELACIÓN CON EL NÚMERO TOTAL** de horas exigidas para todos los módulos dentro de un semestre o de un curso académico. No obstante, es difícil evitar la afirmación de que los títulos de grado esencialmente iguales deberían incluir aproximadamente la misma carga de trabajo para el estudiante dentro de un mismo horario.

En cuanto al **punto 3**, puede llegar a ser claramente una pesadilla cuando los profesores de módulos individuales no poseen una visión clara del programa completo. Esto lleva frecuentemente a la negación de que lo que un profesor enseña puede compararse con lo que hacen otros profesores. El siguiente paso es negar la posibilidad en cualquier caso de realizar una asignación de créditos basada en el esfuerzo del ESTUDIANTE porque se supone que éste no se puede medir.

A pesar de la falsedad de esta última alegación, que se analiza de manera detallada más adelante, es obvio que en las instituciones en las que existe una carencia en mayor o menor medida de una percepción de conjunto de los programas de grado y de una coordinación entre los profesores, es necesario tomar en consideración alguno de los siguientes métodos de asignación de créditos.

B. EL MÉTODO COMPOSITIVO DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS O MÉTODO MÍNIMOS A MÁXIMOS (*BOTTOM-UP METHOD*)

Para lograr la coherencia en la asignación de créditos a módulos o unidades individuales, este método se lleva a cabo de una manera mucho más directa para calcular las horas de trabajo de los estudiantes. En efecto se realiza contando las "horas de trabajo" implicadas. Es posible una doble aproximación para una asignación directa de créditos según el esfuerzo del estudiante aunque en este documento se considera con detalle sólo una de ellas debido a los motivos expuestos a continuación.

1. **La Hora de Trabajo del Estudiante.** El peso del esfuerzo de trabajo del estudiante en Estados Unidos se formula a menudo con respecto al número de "Horas de Trabajo del Estudiante". La Hora de Trabajo del Estudiante es un concepto muy desarrollado pero bastante teórico (¡tan teórico que el estudiante trabaja en realidad mucho más que una hora para conseguir una unidad de hora de trabajo de estudiante!). Este concepto no ha sido casi aplicado en Europa, por lo tanto, no se va a detallar. Centraremos más bien nuestra atención en una aproximación mucho más sencilla para calcular la cantidad de horas reales que necesita un estudiante para concluir el trabajo que le es asignado dentro de un módulo específico.
2. **Horas "Reales" del Estudiante.** Este método implica, de hecho, el cálculo de la cantidad real de horas necesarias para que un estudiante lleve a cabo el trabajo asignado en un módulo individual o el trabajo de todos los módulos de un semestre o de un año académico. Es un método que frecuentemente suscita la oposición de determinados profesores, antes incluso de intentar utilizarlo. En primer lugar, es obvio que los estudiantes, de acuerdo con sus diversas capacidades y de acuerdo con los diferentes grados de interés en torno a una asignatura específica, dedicarán un número de horas diferentes para concluir el trabajo asignado en el módulo dado. Esta afirmación es tan obvia como falsa. El objetivo es calcular el tiempo que necesita el **estudiante tipo** para concluir el trabajo. No obstante una vez hecha esa salvedad, los consejeros ECTS se han enfrentado a menudo, en toda Europa, a otra objeción más importante, que consiste en que los profesores y administradores, cuya tarea es asignar créditos, no pueden saber las respuestas a esta pregunta. Cuando se encontraron con la afirmación de que, obviamente, las respuestas se podían obtener preguntando simplemente a los estudiantes mediante cuestionarios específicos, los escépticos se mostraron contrarios porque: a) no eran partidarios de preguntar datos a los estudiantes y b) dudaban que alguien pudiera ser tan ingenuo como para creer que las respuestas dadas por los estudiantes en los cuestionarios pudieran aproximarse seriamente a la realidad. Por supuesto, se puede ignorar el primer argumento y esperar que con el tiempo cambie la idea de que a la "carne de cañón" sólo se le puede exigir que regurgite lo que ha aprendido de sus maestros. La respuesta a la segunda cuestión es que está muy claro que unos cuestionarios formulados, gestionados y procesados adecuadamente pueden ofrecer, y de hecho lo hacen, respuestas realmente consistentes.

Revisando las conclusiones de los estudios estadísticos altamente profesionales que se han realizado en toda Europa en los últimos años, veremos que contienen algunos datos extraordinariamente coherentes en los distintos países. El estudiante tipo en Europa estima que necesita 1600 horas +/- 200 para superar satisfactoriamente el trabajo de un año académico.

Esto quiere decir que 1 crédito ECTS equivale a 25 o 30 horas de trabajo como promedio. Las variaciones encontradas sobre esta media, algunas de las cuales son aparentemente grandes, son debidas, probablemente, más a diferencias en la formulación de los cuestionarios en los distintos lugares que a diferencias básicas en las culturas o métodos educativos.

Es más, aunque se intenten establecer las horas "reales" de trabajo, en realidad esas horas son forzosamente teóricas - véase el debate de horas de trabajo "teóricas" en el ECAS-LLL (Sistema Europeo de Asignación de Créditos para un Aprendizaje Permanente) - que utiliza como base las definiciones de crédito usadas por el Marco Escocés de Créditos y Calificaciones. Aunque estas horas sean en cierta medida "teóricas", ésto no las priva, sin embargo, de su utilidad. En el contexto del Aprendizaje Permanente y, basándonos en los estudios llevados a cabo en una parte del proyecto "*Tuning Educational Structures in Europe*", el valor medio de 1 crédito ECTS se podría estimar entre 25 o 30 horas de trabajo, tal como se ha expuesto anteriormente.

Estos cálculos son de gran importancia en la práctica. Aportan una base sólida para todos los cálculos relativos, tal como se ha comentado, a las estructuras de títulos universitarios cuando éstos carecen de una formulación precisa del programa a completar dentro de un marco temporal concreto. Esto es así en algunos de los sistemas universitarios europeos (o no europeos) y está, obviamente, relacionado con todo el trabajo de los estudiantes a tiempo parcial. Cuantas más guías de Aprendizaje Permanente se desarrollen en Europa, más se usará este método de asignación de créditos.

Hay, sin embargo, unas cuantas cuestiones que deben ser revisadas con respecto a la utilización de las horas del estudiante como base para la asignación de créditos. En primer lugar, deberíamos considerar un breve documento producido recientemente en Gran Bretaña que pone en duda el énfasis que el proyecto *Tuning* parece asociar a las horas del estudiante como base para la asignación de créditos y, como base, por lo tanto, para establecer la equivalencia de créditos entre los diferentes países europeos.

Argumenta que el problema no es **CUÁNTAS HORAS** trabaja un estudiante sino **CUÁNTO APRENDE** en un tiempo determinado. Este argumento puede parecer un alegato especial en una situación en la que encuestas realizadas en el reino Unido sobre las horas de trabajo de los estudiantes parecen indicar que los estudiantes británicos trabajan menos horas que sus compañeros en la Europa continental. Llevar este argumento demasiado lejos reabriría sin lugar a dudas todo tipo de debates estériles acerca de quienes trabajan más y más duro entre los estudiantes europeos. En cualquier caso, no resulta nada satisfactorio sugerir, tal como hace el mencionado documento británico, que no hay relación entre el número de horas trabajadas y los resultados de aprendizaje obtenidos. La relación puede no ser directa pero, sin lugar a dudas, existe. Se pone de manifiesto, no obstante, un aspecto importante, ya que el documento alega que lo verdaderamente importante, en último término, son los Resultados del Aprendizaje. Esta es, de hecho, una cuestión fundamental, que volverá a surgir de nuevo por un segundo motivo.

Si bien esta objeción de usar las horas de trabajo de los estudiantes es teórica, existe un segundo problema puramente práctico con respecto a su utilización como método de asignación de créditos. En efecto, los cuestionarios de los estudiantes pueden dar respuesta a la pregunta

sobre el número total de horas necesario para completar el trabajo asignado en módulos PREDEFINIDOS, pero tales cuestionarios no pueden, obviamente, ser usados en el caso de módulos que se encuentren en etapa de planificación. Es necesario, en estos casos, ser capaz de calcular el número de horas necesarias *por adelantado* lo cual, por supuesto, resulta imposible con este método.

Finalmente, incluso cuando los cuestionarios de los estudiantes pudieran dar una idea clara del esfuerzo relativo que los estudiantes dedican a los módulos individuales, todavía sería necesario asegurarse, a la hora de asignar créditos, que los estudiantes a tiempo completo puedan organizar programas coherentes equivalentes a 30 créditos por semestre y 60 por año. Si se revisa un programa ya existente, puede ser necesario, tras la entrega de cuestionarios a los estudiantes y la asignación de créditos provisional a los módulos individuales, ajustar el programa y sus contenidos para garantizar su coherencia en cuanto a los porcentajes de créditos semestrales y anuales. Es necesario asegurarse de que cada estudiante pueda organizar un plan de estudios coherente equivalente a 60 créditos por curso. En otras palabras, se debe prestar atención a la aritmética de los créditos modulares de manera que los diferentes bloques estén relacionados como partes de un conjunto. Este es exactamente el mismo razonamiento propuesto anteriormente sobre el método impositivo de asignación de créditos.

C. MÉTODO DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS DE ACUERDO CON LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

La mejor forma, al menos teóricamente, de calcular el número de horas de trabajo necesarias para que el estudiante pueda completar de manera satisfactoria un módulo (asignatura) determinado, implica ser extremadamente preciso en la etapa de planificación de la asignatura, identificando y enumerando los Resultados del Aprendizaje y las Competencias. Antes de continuar, es importante aclarar que los "objetivos" (*aims*) de una asignatura o módulo no son conceptualmente lo mismo que los resultados del aprendizaje, están relacionados pero no son idénticos. Los resultados del aprendizaje pueden ser definidos y enumerados asociándolos a las siguientes definiciones:

"Conceptos que se espera que un estudiante debe conocer, comprender y/o ser capaz de demostrar después de haber completado su proceso de aprendizaje. Cuando se utilizan asociados a criterios de evaluación, los resultados del aprendizaje reflejan el nivel que se ha alcanzado en el mismo." (*Credit and HE Qualifications 2001*, <http://www.nicats.ac.uk/doc/summ/guidelines.pdf> p.10)

En otras palabras, se pueden entender los Resultados del Aprendizaje como:

- Un estudiante que concluya de manera satisfactoria este módulo o curso sabrá y será capaz de demostrar
- Un estudiante que concluya de manera satisfactoria este módulo o curso será capaz de hacer....

Muchos Resultados del aprendizaje serán específicos para un módulo o curso pero muchos otros se referirán a las habilidades y conocimientos comunes a otras áreas (transferibles o transversales), por ello es importante identificar cada tipo de resultados.

Este es uno de los principales motivos por el que los Catálogos de Estudios (Guías docentes) elaborados en toda Europa aportan cada vez en mayor medida informaciones precisas sobre los Resultados del Aprendizaje, en especial cuando este método cuenta con la ventaja añadida de ofrecer, en casos de movilidad, una información más relevante para realizar el reconocimiento de estudios y las equivalencias de los programas. La inclusión de los Resultados del Aprendizaje en las descripciones de los planes de estudios y en los módulos individuales (asignaturas) es importante en el establecimiento de equivalencias en dos sentidos.

En primer lugar, indican la equivalencia en términos de **CONTENIDOS** de los módulos y, en segundo lugar, indican la equivalencia en términos del **VOLUMEN** y del **NIVEL** de dichos contenidos. No hay duda alguna acerca de que la creación satisfactoria de un sistema de acumulación y transferencia de créditos para Europa y, en particular, de un sistema que tenga en cuenta todos los tipos de experiencias y entornos de aprendizaje diferentes (con la construcción de buenas pasarelas entre ellos) depende en gran medida de la determinación del **NIVEL** con respecto al cual los estudiantes obtienen los créditos.

Es importante señalar que este método de asignación de créditos referido a los Resultados de Aprendizaje, permite a quien diseña un currículum (plan de estudios) determinar exactamente la cantidad de esfuerzo necesaria por parte del estudiante para alcanzar los resultados especificados. En otras palabras, y para retomar un argumento citado anteriormente, se establece una relación clara entre **LA CANTIDAD DE HORAS** que el estudiante tipo va a trabajar, por un lado, y **UN NÚMERO DETERMINADO DE RESULTADOS DEL APRENDIZAJE PREESTABLECIDOS**, por el otro.

En teoría, este método de asignación de créditos es magnífico y se está utilizando de forma generalizada por las instituciones que diseñan módulos de Enseñanza Abierta y a Distancia (*ODL- Open and Distance Learning*). De hecho se ha alcanzado un nivel muy alto de precisión en la organización. Simplemente, no pueden permitirse errores en el tiempo de trabajo de estudiantes que tienen responsabilidades de trabajo y/o familiares.

Este método se está introduciendo cada vez más en las enseñanzas más tradicionales en las universidades, particularmente en aquellas que combinan el sistema tradicional con bloques de enseñanza Abierta y a Distancia, como ocurre frecuentemente en Australia. Por supuesto se revisan los resultados mediante la utilización de encuestas (cuestionarios) de forma continua para asegurarse de la opinión de los estudiantes sobre si el esfuerzo exigido es excesivo o insuficiente. Esta práctica es cada vez más común en toda Europa, aunque la utilización de tales cuestionarios, con la finalidad adicional de evaluación de la actuación de los profesores, suscita la oposición entre los que no están acostumbrados a ser evaluados de esta forma.

A pesar de sus obvias ventajas, este método de asignación de créditos presenta verdaderos problemas. La teoría e incluso el vocabulario de los Resultados del Aprendizaje es aún algo impreciso, incluso en el mundo anglosajón donde ha sido desarrollada en primer lugar. Además se está trabajando mucho para conseguir alcanzar unas definiciones comunes y bien aceptadas de los **NIVELES** del aprendizaje. Los Créditos escoceses y sus calificaciones (*Scottish Credit and Qualification Framework*), han definido, por ejemplo, **DOCE** niveles de aprendizaje.

Un incremento en el nivel de demanda (complejidad) está relacionado con cambios en algunos factores como:

- La complejidad y profundidad de conocimientos y de comprensión
- Las relaciones con la práctica académica vocacional y profesional
- El grado requerido de integración, independencia y creatividad
- El grado y la sofisticación de requerimientos/prácticas
- La/s implicación(es), en relación con otros estudiantes/trabajadores en alcanzar los objetivos

Finalmente, los **NIVELES** no se asocian necesariamente con los años (cursos) de estudio. La pregunta obvia que aparece es si estas definiciones Escocesas (tan avanzadas) tendrán una aceptación universal en Europa y, aunque así sea, no se puede saber cuanto tiempo se necesitará para poder concluir las discusiones sobre estos temas.

A la vista de la complejidad e indefinición que aún existe, muchos académicos encuentran imposible producir los resultados del aprendizaje para sus módulos (asignaturas) sin una buena guía y el apoyo de profesionales familiarizados con los resultados del Aprendizaje. Personalmente siento una gran simpatía por ellos por las razones que voy a exponer a continuación.

Así, alguien que imparta un módulo, por ejemplo, de francés como lengua extranjera debería ser capaz de enumerar con facilidad las destrezas idiomáticas específicas para cuyo desarrollo ha sido diseñado su módulo y, en consecuencia, tendría que ser capaz de identificar fácilmente los resultados del aprendizaje. Por el contrario, un Profesor de historia encuentra a menudo imposible definir claramente los resultados del aprendizaje para una asignatura de historia general. Hay tantas destrezas implicadas en la historia y su desarrollo puede llevarse a cabo con niveles tan diferentes que la enumeración de los resultados del aprendizaje para esta asignatura puede resultar odiosa para muchos historiadores. Además, tal como ha observado recientemente un seguidor permanente de la *British Open University*, el establecimiento de resultados precisos para los módulos es limitante por definición, declarando que si se conoce el destino antes de empezar el viaje, no habrá sorpresas al final del mismo. Esta característica aparentemente limitante de la definición de los resultados del aprendizaje es lo que frecuentemente lleva a los profesores universitarios tradicionales, al menos en asignaturas de Humanidades, a despreciar lo que se hace en los cursos de la Universidad Abierta, que consideran de calidad inferior en comparación a los suyos

Una buena parte de la enseñanza universitaria se centra en el itinerario individual del estudiante de autodesarrollo y autodescubrimiento. Como consecuencia, los resultados de aprendizaje en cada caso concreto pueden ser muy diferentes de los que el profesor puede haber previsto, de igual manera que el profesor puede encontrar los resultados del estudiante igualmente válidos cuando ve, en una evaluación, lo que el estudiante ha extraído de una parte concreta de su estudio.

Estas objeciones conforman la base de gran parte del rechazo por parte de muchos profesores universitarios no sólo de la Enseñanza Abierta y a Distancia sino también, dentro de las universidades tradicionales, de los programas de enseñanza semestrales y modulares que van normalmente asociados a la introducción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos. Ellos argumentan que el problema se centra en el incremento (*big bang*) de exámenes a intervalos relativamente irregulares o incluso al final de un largo programa de estudios de licenciatura, esto implica que una gran variedad de destrezas diferentes y transferibles, desarrolladas a lo largo de una gran variedad de unidades didácticas diferentes, tendrán que ser demostradas mediante una amplia gama de exámenes, presentaciones o tesis.

Es necesario tener en cuenta ahora una segunda serie de observaciones. En primer lugar debe señalarse que la asignación de créditos de acuerdo con las horas necesarias para alcanzar unos Resultados del Aprendizaje específicamente establecidos nos lleva exactamente a los mismos problemas que consideramos en las conclusiones de el apartado B.

De hecho, los profesores que planifican módulos de la *Open University* conocen frecuentemente con antelación el número de créditos permitidos por cada módulo individual y por lo tanto planifican los Resultados del Aprendizaje y el total de horas de trabajo de los estudiantes necesarias en respuesta a esos conocimientos previos.

No deciden los créditos una vez determinados los Resultados del Aprendizaje, sino que enumeran y definen los Resultados del Aprendizaje como resultado del número de créditos que han asignado. En otras palabras, lo que parece ser un método de mínimos a máximos (*bottom-up*) es, a menudo en la práctica, un método de máximos a mínimos (*top-down*). Este método depende de unos planes de estudios claros, definidos por el número total de créditos requeridos para alcanzar un resultado específico según el título que se considere, independientemente de lo variados y flexibles que se diseñen en una determinada institución.

Es importante subrayar esto ya que los intentos para determinar la carga de trabajo necesaria en módulos preexistentes (tanto a través de cuestionarios para los estudiantes como estimando el número total de horas de trabajo por medio de los Resultados de Aprendizaje) para realizar la asignación de créditos termina a menudo en fracaso porque el "mágico" total anual de 60 créditos queda olvidado en el camino.

En esta situación, encontramos a menudo a profesores que intentan tener más créditos en el año académico que 60 y, lo que es más, diciendo a los Consejeros ECTS que deben tener ese número aunque sea la excepción a la regla. Ellos explican que esto se debe a que el plan de estudios en su universidad o su propia asignatura tiene más peso que en cualquier sitio y que sus estudiantes deberían, por lo tanto, obtener más créditos que quienes estudian en otro lugar. Esto es, por supuesto, totalmente inaceptable ya que destruiría la única base viable y válida para la comparación entre los módulos y planes de estudios entre la gran variedad de universidades y otras instituciones que utilizan el sistema ECTS. Aunque no existen dudas en cuanto a que un curso académico puede ser más complejo en algunas instituciones europeas que en otras, esto no permite que éstas aumenten el número de créditos anuales. Tampoco permite que otros aleguen, según este supuesto, que cuando envían estudiantes visitantes a dichas instituciones, les permitan cursar menos de 60 créditos para luego, al volver, considerar lo que han cursado equivalente al total de 60 créditos.

En definitiva, los créditos ECTS, libremente definidos mediante horas de trabajo, no pueden hacer más que persuadir a las instituciones para trabajar en torno a un número **PROMEDIO** de horas de trabajo teóricas por año académico razonablemente acordado. No obstante, intentar obligar a las instituciones a regirse por una norma absoluta representaría una sobreestimación de la exactitud del cálculo de horas de trabajo y, además, constituiría un ataque inaceptable a la autonomía individual de las instituciones.

D. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LOS TRES MÉTODOS

Es el momento de extraer algunas conclusiones relativas a estos tres métodos de asignación de créditos.

¿Cuál de estos tres métodos es el mejor? Se han discutido tres métodos diferentes de asignación de créditos. Es obvio que cada uno de ellos puede parecer claramente como el más apropiado en una determinada situación. No obstante, y dado que hemos visto que **LOS TRES MÉTODOS** presentan problemas y limitaciones, parece obvio que el mejor modo de proceder es utilizar los tres métodos en la medida de lo posible, de manera que cada uno de ellos puede funcionar como comprobación de los otros. La asignación de créditos no es, ni podrá ser nunca una ciencia exacta, pero el margen de error se verá claramente reducido si se utilizan los tres métodos según lo sugerido y existen razones positivas para utilizar los tres métodos. En la práctica, sin embargo, se recomienda que quienes se encarguen de la asignación de créditos en las universidades intenten **PRIMERO** utilizar el método más sencillo, que es el Método Impositivo y, a partir de ahí, pasar a los otros para comprobar si ese método ha funcionado razonablemente bien.

La revisión es necesaria para garantizar, en la medida de lo posible, que la asignación de créditos en un plan de estudios refleje efectivamente, aunque no sea de forma absoluta, la cantidad de esfuerzo relativo realizado por el estudiante. Este método debería ser, cada vez más, el de mayor utilización cuando las universidades europeas creen programas que se adapten a las nuevas estructuras de enseñanza de Licenciaturas-Másters-Doctorados (*Bachelors-Masters-Doctorate*).

Esto supone una oportunidad para garantizar que los planes de estudios están verdaderamente bien pensados y llevan a la obtención de esos resultados. Sin ir en contra del deseo de proporcionar unos planes de estudios más flexibles que en el pasado. El número de créditos se puede fijar, pero la utilización de módulos obligatorios, optativos y de libre elección incluidos en los planes de estudios hace que la variedad sea fácil de alcanzar. Lo que los profesores implicados en la organización del *curriculum* deben hacer es determinar cuántos créditos se van a aplicar en los requisitos del plan de estudios de cada curso para estos tres distintos tipos de asignaturas.

Es importante subrayar en este punto que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, poniendo énfasis en los modelos de estudio de *Bachelors-Masters-Doctorate* debería por sí misma conducir a una mejor definición de los planes de estudios en Europa, especialmente en aquellas áreas en las que anteriormente no existía dicha definición.

También hay que destacar que los Consejeros ECTS a menudo encuentran Profesores que, aún sabiendo que tendrán que enfrentarse pronto con el tema de asignación de créditos, afirman que no es el momento de hacerlo ya que todos los programas van a ser revisados. Este, sin embargo, no es un argumento adecuado. Realizar la asignación de créditos a programas, aunque estos estén finalizando, brinda a los Profesores una oportunidad para descubrir y resolver los problemas que normalmente aparecen. Es más, procediendo de este modo pueden aprender de sus posibles errores sin ningún sonrojo ya que los resultados inmediatos no serán publicados. El aprendizaje será, sin embargo, muy útil evitando errores cuando deban proceder a planificar sus nuevos programas y tengan que asignar créditos a los módulos (asignaturas) que los componen.

Aunque el método impositivo funciona bien, debe recordarse que al resolver el problema y publicar el número de horas de trabajo del estudiante que requiere cada módulo (asignatura) aumentará la confianza mutua en la comparabilidad de los programas entre distintas instituciones y entre distintos países. De igual modo, al enumerar los Resultados del Aprendizaje aumentará la confianza mutua con el establecimiento de programas con equivalencias y niveles más exactos tanto entre instituciones como entre países. Sin embargo, es obvio que establecer las horas de trabajo del estudiante y definir con precisión los Resultados del Aprendizaje es un trabajo para profesionales. La mayor parte de los académicos **NO** poseen estos conocimientos y, por esto, es mejor iniciar el procedimiento de asignación de créditos concentrándose, dentro de lo posible, en el método impositivo.

Revisión de la validez de los resultados de la asignación de créditos. Consecuentemente con todo lo dicho anteriormente, nunca se hará suficiente énfasis en que, sea cual sea el método de asignación de créditos o cualquiera que sea la combinación de los tres diferentes métodos utilizados, deberían realizarse comprobaciones continuas para garantizar que la asignación de créditos para un módulo específico sigue siendo realista. La manera más inmediata de hacerlo es la utilización de cuestionarios periódicos entre los estudiantes. Allí donde se utilizan cuestionarios de evaluación anónimos (y su utilización es cada vez más frecuente) es fácil incluir una pregunta relativa a la estimación del estudiante sobre si la carga de trabajo estaba correctamente establecida en los créditos relativos a un módulo concreto.

Además, es necesario considerar los aspectos positivos y negativos de la utilización de un sistema CAT (Acumulación y Transferencia de Créditos) que, si se aplica seriamente, implica la introducción de un sistema de enseñanza modular. Este aspecto es de gran importancia porque quienes promocionan el ECTS afirman constantemente que la utilización del sistema ECTS no **OBLIGA** a una institución a estructurar sus programas en módulos. Este punto es cierto, pero resulta definitivamente mucho más sencillo que la institución contemple la utilización de módulos. A continuación veremos algunas reflexiones sobre los puntos positivos y negativos de la utilización de módulos y créditos.

1. Puntos Positivos del Sistema de Créditos.

A pesar de la simpatía que personalmente pueda sentir por los argumentos en contra de la utilización de módulos (exámenes programados con demasiada frecuencia y sin tiempo suficiente entre el final del proceso de enseñanza y el examen, sin una oportunidad seria para los estudiantes de demostrar los diversos conocimientos y destrezas transversales aprendidas a lo largo de un amplio número de unidades didácticas), argumentos que han sido escuchados pacientemente por los Consejeros ECTS una y otra vez, en particular en departamentos de Humanidades, al final no puedo estar de acuerdo con ellos. El argumento referido a la libertad del estudiante de explorar por sí mismo un área académica dada ha servido frecuentemente como excusa para descuidar la planificación y publicación del curriculum. Las unidades didácticas en la universidad han sido a menudo mal diseñadas, bien en cuanto al **VOLUMEN** de trabajo exigido o a los **NIVELES DE DESTREZA** requeridos.

En otras palabras, el desarrollo curricular ha sido con frecuencia de baja calidad. Afrontar la asignación de créditos representa, tal y como han descubierto la mayoría de los que están implicados en ella, un modo de reflexionar desde un punto de vista novedoso sobre qué es la enseñanza universitaria y como impartirla de la manera mejor y más realista. Esto ha llevado a muchos, situados en la vieja tradición *humboldtiana*, a encarar el hecho de que el **ESFUERZO DEL ESTUDIANTE** es más importante que el **ESFUERZO DEL PROFESOR**, ya que el fin último de la educación universitaria es desarrollar el autoaprendizaje y el pensamiento independiente del estudiante. La creciente puesta en práctica de estos objetivos ha ayudado a eliminar muchas aproximaciones equivocadas en el mundo universitario, aunque la guerra aún no está ganada todavía. Los Consejeros ECTS aún oyen, ocasionalmente, argumentos como "ECTS es un atentado contra las libertades inviolables de los profesores".

Y aún más, existen algunos estudiantes en la actualidad que, no dándose cuenta de las ventajas que esta nueva estructura europea les va a aportar, protestan contra el ECTS, tal como demuestran varias huelgas recientes en Francia. De alguna manera, han llegado a la falsa conclusión de que el ECTS es una manera de engañarles y quitarles, de nuevo, lo que justamente merecen.

Sin embargo, reconforta poder decir que la mayoría de aquellos profesores que se han entrevistado con los Consejeros ECTS a lo largo de los años y que se han implicado seriamente en el trabajo de asignación de créditos han llegado a la conclusión de que ha sido una experiencia enriquecedora, una experiencia que les ha obligado a deshacerse de antiguas anomalías que, debido a que no eran créditos acordados, parecían de algún modo ofrecerles una vida mejor. La introducción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos transparente simplemente hizo que dichas anomalías resultaran demasiado visibles y embarazosas.

2. Limitaciones del Sistema de Créditos

Es aconsejable terminar este breve documento de discusión recordando que la asignación de créditos a las asignaturas es solamente un aspecto del proceso global de implantación de un sistema de créditos (CAT/ECTS) porque hay una serie de detalles que los créditos, por sí mismos, no pueden indicar:

- Los créditos no pueden, por definición, indicarnos el **NIVEL** con que se concluye satisfactoriamente el trabajo
- No pueden indicarnos los **CONTENIDOS** de la unidad didáctica.
- Debido a que no pueden indicarnos el **NIVEL** y los **CONTENIDOS**, *a fortiori* no pueden indicarnos nada acerca de la **EQUIVALENCIA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS**.
- Finalmente, sólo pueden hablarnos de la **CALIDAD** del trabajo de un estudiante en tanto en cuanto no se otorgan créditos al estudiante a menos que supere la evaluación de un módulo independientemente de como sea el tipo de evaluación

De estos cuatro puntos, los tres primeros deben estar incluidos en el **Catálogo (Guía Docente)** de cualquier institución. El último punto hace referencia a las Escalas de Calificaciones locales/nacionales, por un lado, y a las **Escalas de Calificaciones** o **Grados ECTS**, por otro. La información sobre la escala de calificaciones nacional y la forma de comparación o equivalencia con la Escala ECTS también debe incluirse en la **Guía docente**.

CONCLUSIONES GENERALES

Para concluir es necesario enfatizar un último punto referente a todo el problema relativo a los sistemas de calificación en Europa y su relación con la Escala de Grados ECTS. Este aspecto es tan importante que requiere un documento aparte, en particular porque no es sólo una cuestión relativa al ECTS como **SISTEMA DE TRANSFERENCIA** entre universidades, sino que también se refiere al ECTS como **SISTEMA DE ACUMULACIÓN**.

La razón es que la asignación de las calificaciones puede variar en gran medida **DENTRO** de cualquier institución concreta y entre profesores individuales. Debido a que calificar entra en una de las áreas más difíciles, la **CALIDAD**, se evita con frecuencia hablar de ella. La calidad es algo que todos nosotros, como profesores, reconocemos cuando la vemos, pero que encontramos imposible definir con una definición de aceptación universal (al menos una realmente significativa), particularmente en sus aspectos más sutiles. Por este motivo se ha dedicado un documento independiente al uso práctico de las Escalas de Grados ECTS.

Todo lo expuesto anteriormente, aunque de manera esquemática, esperamos que sirva como base para una reflexión y debate más profundos sobre las implicaciones prácticas asociadas a la asignación de créditos. En los puntos en que se han expresado opiniones sobre un asunto de debate, deberá entenderse que los puntos de vista manifestados son los del autor de este documento y no reflejan necesariamente los mismos de la Comisión Europea. Los lectores de este documento deben recordar que la Guía oficial ECTS, incluyendo créditos y asignación de créditos, puede encontrarse en la "Guía del usuario ECTS" publicada en la página web de la Comisión (<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-es.doc>). Esta Guía está siendo revisada y la versión actualizada aparecerá en breve.

Richard de Lavigne

ECTS Counsellor for ECTS & Diploma Supplement Promoter for the European Commission

email address: rdel@wadadoo.fr

Copyright © Richard de Lavigne March 2003

Texto traducido por: Dra. Raffaella Pagani Y revisado por: Dr. Fidel Corcuera

ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters