



# **VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe**

San Salvador de Jujuy | 20 y 21 de Noviembre

**“Un punto de encuentro en el camino entre Cartagena y París”**

## **SISTEMA DE CREDITOS ACADEMICOS “Flexibilidad curricular y movilidad con acreditación”**

Por

Dr. Alberto C. Taquini hijo (\*)  
Lic. María Clara Rampazzi

**2008**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY  
JUJUY – ARGENTINA**

Web: [www.unju.edu.ar/encuentroderectores](http://www.unju.edu.ar/encuentroderectores)

(\*) [actaquini@taquini.com.ar](mailto:actaquini@taquini.com.ar)

# **SISTEMAS DE CRÉDITOS ACADÉMICOS**

## *Flexibilidad curricular y movilidad con acreditación*

Dr. Alberto C. Taquini (h) – Lic. María Clara Rampazzi

*La Convocatoria a la VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe, ha planteado entre sus objetivos, la internalización de la educación superior, destacando el respeto a las diversidades nacionales y a la autonomía de las instituciones, y en ese marco ha dado relevancia en su temática al reconocimiento de los créditos académicos.*

*Atento a la invitación que se nos formula para participar en ella y como aporte a esa problemática, hemos considerado pertinente presentar algunas ideas y reflexiones, elaboradas a partir de preguntarnos a qué demanda debe responder un sistema de créditos académicos para el siglo XXI, las cuales esperamos contribuyan a orientar mejores prácticas y mejores asignaciones de recursos en los sistemas educativos de nuestros países. En esa línea de pensamiento, a partir de un análisis contextualizado de los sistemas de créditos académicos más representativos, arribamos a una propuesta superadora - que consideramos emergente en la sociedad actual-capaz de hacer efectiva la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil, tanto a nivel nacional como internacional, con las condiciones de transparencia de calidad, reconocimiento pleno, y agilidad, que se le demandan al sistema educativo, para servir a una sociedad globalizada.*

*Este documento es consecuencia de un trabajo concatenado para mejorar la Educación Superior Argentina, que iniciamos con la propuesta “Nuevas Universidades” (Chilecito/1968), la cual tuvo su desarrollo en la presentación “Creación de Universidades” ante el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CRUP/1970), y finalmente su concreción en la creación de las “nuevas universidades” (1971/1973), a las que luego siguieron otras (UBA conurbano bonaerense, 1983). Esa primera acción, orientada a la expansión territorial del sistema y al redimensionamiento de aquellas universidades que -por su tamaño sobredimensionado- ven comprometida su calidad académica y de gestión, derivó luego en la propuesta “Colegios Universitarios” (1985/1995 y LES/Art.22), a través de la cual se logró que la expansión territorial se proyectara a las ciudades pequeñas y medianas del interior. De esa manera, se logró integrar el total de instituciones que prestan servicios de educación superior, y vincular ese nivel con la escuela media (2000), atacando con ello uno de los factores fundamentales de la deserción de la educación superior.*

*A través de las dos iniciativas enunciadas, se establecieron las bases para una posible integración y articulación de la educación superior, que hoy buscamos complementar con la presente propuesta orientada a posibilitar la movilidad estudiantil nacional e internacional, con las condiciones de calidad y respeto a las autonomías institucionales, y a las diversidades nacionales y regionales, requeridas para ayudar a construir la globalización participativa en la que estamos comprometidos, y que hoy nos convoca.*

## 1. *La demanda de la sociedad actual* *Sistemas de créditos*

### 1.1. *La demanda de la sociedad actual*

Si bien es cierto que la gestión de la educación superior no ha acompañado el cambio, manteniéndose al margen de las mutaciones generadas en *el accionar educativo real*, también es cierto que la actual demanda social es compleja y difícil de satisfacer.

Tanto el individuo como la sociedad están reclamando *flexibilidad curricular* que permita el acceso a perfiles individualizados, capaces de satisfacer las expectativas personales, y de otorgar valor agregado a las competencias laborales. Frente a esta demanda, lo que la sociedad ofrece, son servicios educativos oficiales con ofertas uniformes y masificantes, y en paralelo con ello, la posibilidad de conducir la formación personal a través de otros agentes educativos, no formales, y sin acceso a la acreditación. Esto muchas veces deriva en la imposibilidad del individuo de desarrollar su potencial personal y satisfacer sus intereses, o en la repetición de aprendizajes en busca de reconocimiento formal, lo cual evidencia lo antieconómico que resulta, tanto para los individuos como para los presupuestos nacionales, *el carácter restrictivo de la acreditación de aprendizajes, frente a la multiplicidad de agentes educativos capaces de brindarlo.*

Pero al mismo tiempo que demandan la *personalización curricular*, en el marco de la globalización y la movilidad social y laboral que la caracteriza, los individuos y la sociedad también demandan *movilidad con acreditación*. Estudios realizados hacen prever que en las próximas décadas, la escolarización formal de un individuo habrá transcurrido en tres o más instituciones. Ello anticipa la demanda de mecanismos para el reconocimiento de aprendizajes logrados en otras instituciones, con el agravante de que no siempre habrán podido ser previstos, lo cual de alguna manera invalida la estrategia de los convenios previos. Por otra parte, dada la aceleración que caracteriza a la sociedad actual, se requerirán mecanismos sencillos de acción inmediata, que hacen pensar en *mecanismos de estandarización consensuados a nivel global*, lo cual -al menos en principio- *aparece como incompatible con la flexibilidad curricular que también demanda la sociedad.*

### *Los sistemas de créditos como estrategia*

Esta demanda de la sociedad actual a los sistemas educativos, cuya complejidad se manifiesta en el reclamo de una propuesta superadora de los antagonismos "*flexibilidad con estandarización*" o "*aprendizaje abierto con acreditación extendida e inclusora*", ocupa y preocupa a los especialistas y responsables de la educación superior, y está presente en las agendas de los responsables del sector, tanto a nivel nacional como internacional.

La Declaración de Bolonia, emitida como Declaración conjunta de los ministros europeos de educación el 19 de junio de 1999, presenta líneas compartidas de política educacional expresadas ya en la Declaración de la Sorbona (París, mayo de 1998). En su propuesta, hace referencia a:

- Promover la *movilidad de los estudiantes* entre diferentes instituciones de la región.
- Establecer el *sistema de créditos*. Los créditos podrán obtenerse también en instituciones no universitarias reconocidas por la Universidad.
- Promover en el ámbito europeo la comparabilidad de los planes de estudio, la cooperación interinstitucional, la *articulación de programas y sistemas de entrenamiento* y de programas de investigación.

En el ámbito regional, cabe destacar la VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe, a realizarse los días 20 y 21 de noviembre próximos en San Salvador de Jujuy. En sus lineamientos, propuestas y principios generales, hace referencia a:

- El diseño de estrategias para la renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr *una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas*, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional.
- El fomento de la *movilidad de estudiantes*, docentes, investigadores y gestores de la educación superior.
- Difundir, *expandir e integrar los sistemas de evaluación y acreditación nacionales*, como instrumentos estratégicos para garantizar la calidad de la educación superior, y la formulación e implementación de políticas públicas pertinentes.

Es de destacar el reconocimiento del rol estratégico que las políticas educativas actuales le asignan a los *sistemas de créditos*, tanto para la *flexibilidad* como para la *apertura del sistema*. Una breve referencia al surgimiento del crédito académico, como así también a las particularidades de los distintos sistemas, permitirá identificar los aportes específicos de cada uno, favoreciendo el acceso a una propuesta integradora y superadora, capaz de satisfacer la demanda de *flexibilidad, movilidad y acreditación plena* que reclama la sociedad del siglo XXI.

### 2.3. *Del currículo tradicional al sistema de libre elección* *Del sistema de libre elección al sistema de créditos*

Si bien la búsqueda del origen del crédito académico nos remite a 1910, fecha en la que se formaliza el modelo que actualmente conocemos, una búsqueda más pretenciosa nos remite a la reforma de la Universidad de Harvard, en 1869.

La Universidad de Harvard fue fundada en 1636, según el modelo inglés de su tiempo, siguiendo las tradiciones de Cambridge y Oxford. Es así que en materia de administración curricular adoptó la forma de cursos anuales obligatorios, que se aprobaban con un examen abarcativo al final de los estudios. Si bien a partir de 1825 comienzan discusiones y acciones tendientes a introducir reformas, este modelo perduró hasta 1869, cuando Charles Elliot, presidente de la institución, reformó la universidad introduciendo un sistema con elección libre de cursos (*elective system*). Los alumnos ya no seguían un currículo prescriptivo, sino que decidían que cursos querían, entre una amplia variedad de cursos ofrecidos.

La introducción del nuevo sistema fue gradual. En 1872 sólo se aplicó en el cuarto y último año, y recién en 1884 desde primer año. Otras universidades siguieron el ejemplo de Harvard, y al terminar el siglo estaba ampliamente usado en todo el sistema americano de educación superior. Es importante destacar que el *laissez-faire americano*, como se conoce a este modelo de administración curricular, adoptó distintas formas, siendo posible identificar cuatro grupos de instituciones, con diferentes grados de énfasis en lo electivo:

- a) un primer grupo, bajo la guía de Harvard, permitió que *todos* los cursos fueran de libre elección
- b) un segundo grupo prescribió *la mitad* de sus cursos y sólo permitió que la otra mitad se eligiera libremente
- c) un tercer grupo estableció *un mínimo* de cursos obligatorios y *un máximo* de cursos de libre elección
- d) un cuarto grupo utilizó el sistema de grupo que significaba que los estudiantes tenían que afectar la mayor parte de sus estudios a un *grupo de materias*, por ejemplo ciencias

Es importante destacar que el modelo de libre elección curricular fue desarrollado casi simultáneamente en el nivel medio o preuniversitario (*high school*). Ello determinó que -en virtud del crecimiento que tuvieron estas instituciones en las últimas décadas del siglo XIX, y de la diversidad de demandas a atender producto de la industrialización del país- fuera necesario abrir aún más el modelo, a los efectos de posibilitar una elección más amplia a los estudiantes secundarios. Esta situación resultó poco clara, y creó confusión sobre los estándares necesarios para graduarse en una escuela media, y poder acceder a las universidades.

Durante el período de 1890 a 1901, varios comités trataron de unificar la currícula de los colegios secundarios. Finalmente se sugirió, y fue aceptado en gran parte del país, la adopción de *una división cuantitativa del aprendizaje en unidades en función del número de clases recibidas*, estableciéndose como requisito para la admisión en las universidades, el establecimiento de *un mínimo de horas totales de clase recibidas, con un mínimo de unidades en ciertas materias consideradas importantes*. El sistema de cuantificación del aprendizaje en unidades fue ganando terreno rápidamente en la educación superior, en desmedro del sistema electivo, hasta finalmente lograr la adhesión de Harvard en 1909.

Este sistema, con pequeñas variaciones en los valores, ha persistido desde entonces, convirtiéndose en el *sistema de créditos americano (American credit system)* como lo conocemos hoy.

## 2. *Créditos acumulativos*

### *Flexibilidad para la acreditación de la Carrera*

#### *3.1. Propósito*

Frente a la forma tradicional de administración por años y asignaturas que exigen un camino único y predeterminado, la administración por créditos acumulativos, posibilita *la flexibilización de la organización y administración curricular*.

En este sistema, conocido como modelo americano, la acreditación de la carrera supone *la acumulación por parte del alumno de un determinado número de créditos*, concebidos como una unidad de medida académica, equivalente a un determinado número de horas por semanas, de dedicación al curso.

#### *3.2. Funcionamiento*

Al inicio de cada curso el alumno selecciona las asignaturas o módulos atento a sus intereses y posibilidades, y concluido el mismo acumula el número de créditos correspondiente.

La limitación en la selección está dada por los espacios curriculares troncales y obligatorios con sus correlatividades.

### 3.3.Requerimientos

Suelen ser los gobiernos o las instituciones quienes determinan el valor del crédito en horas de dedicación, y quienes establecen el número mínimo de créditos requeridos para graduarse. Tradicionalmente se ha tomado como referente para establecer la unidad de crédito, un determinado número de horas cátedra, a partir de entender que a cada hora de actividad teórica, le corresponde un determinado número de horas de actividad práctica, y un determinado número de horas de elaboración personal por parte del alumno, lo cual permite *estimar* el tiempo de dedicación requerida, normalmente sin contar el tiempo que ocupen las evaluaciones.

En lo que hace al diseño curricular, la puesta en funcionamiento de este sistema, requiere de una estructura que contemple espacios curriculares troncales y obligatorios, espacios curriculares con opciones alternativas, y espacios curriculares libres, a cada uno de los cuales se le asignan un determinado número de créditos, en función del total de créditos asignados previamente a la carrera. Cabe destacar que esta forma de elaboración curricular optimiza la asignación del tiempo con respecto al modelo tradicional, en el cual la predeterminación del número de asignaturas por curso, cada una de ellas con un tiempo uniforme preasignado, origina a menudo asignaturas comprimidas frente a otras innecesariamente prolongadas. En un sistema de créditos acumulativos, lo que cuenta es el número de créditos requeridos, y la duración de las asignaturas varía en función de esa medida.

Si bien, tanto el número de créditos adjudicados a las carreras, como el valor asignado a la unidad de crédito, varía entre instituciones, a los efectos de ejemplificar el funcionamiento del sistema, surgen válidos los siguientes valores, estimados como valores medios:

*Carrera : 120 créditos (Carrera = 4 años = 8 semestres)*

*Semestre: 15 créditos (Semestre = 16 semanas)*

*1 crédito: 1 hora cátedra por semana por semestre*

*(estimado de dedicación del alumno: 3 horas semanales)*

*15 créditos: 15 horas cátedra por semana por semestre*

*(estimado de dedicación del alumno: 45 horas semanales)*

Finalmente cabe destacar que los valores presentados han sido estimados como valores medios y están referidos a alumnos con dedicación exclusiva, siendo diferente en los casos de alumnos part-time.

### 3.4. Ventajas

El sistema de créditos acumulativos, brinda al alumno la posibilidad de seleccionar la forma y el ritmo a través de los cuales irá adquiriendo el número de créditos académicos requeridos para acreditar la carrera, como así también ajustar el contenido según sus intereses y posibilidades, en función de las asignaturas opcionales y libres. En lo operativo, evita una situación no deseable que normalmente acontece en la forma de administración curricular tradicional. En estos casos, por seguir el ritmo impuesto en el plan de estudios, el alumno acumula materias cursadas sin tenerlas aprobadas, lo cual, en función de las correlatividades, a menudo le exige detenerse, y en otros casos, en función de la sobrecarga que el mismo sistema genera, deriva en desaprobación, repetición y abandono. En el caso del sistema de créditos acumulativos, el alumno programa su actividad en función del requerimiento de horas de dedicación, y no simplemente atendiendo al número de asignaturas.

Como un aporte más que se suma a la *flexibilidad* de la organización y administración curricular, cabe señalar que, tanto los espacios curriculares con opciones alternativas, como los espacios curriculares libres, ofrecen posibilidad de *movilidad*, aunque normalmente a los efectos de garantizar calidad, la misma suele estar restringida a las ofertas del mismo departamento, o de la misma institución. En situaciones más restrictivas aún, las selecciones y elecciones se realizan entre opciones ofrecidas en el mismo plan de carrera.

Finalmente, cabe señalar que a nivel institucional, el sistema de créditos acumulativos, favorece la administración del personal docente, posibilitando la adjudicación de responsabilidad y reconocimiento, en función de la dedicación requerida, y no del mero número de asignaturas a cargo.

## 4. Créditos de transferencia *Movilidad con acreditación*

### 4.1. Propósito

#### 4.1.1. Créditos de transferencia ECTS

El sistema de créditos de transferencia de la Comunidad Europea, conocido como ECTS (*European Credit Transfer System*), nació como proyecto piloto en el marco del programa SÓCRATES (1995). Su objetivo es facilitar el reconocimiento académico pleno de los estudios cursados en el extranjero, respetando la diversidad de planes de estudios de los distintos países de la Comunidad Europea.

El programa SÓCRATES, reconoce como antecedente el Programa ERASMUS (1987) originado con el propósito de “mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión”.

#### 4.1.2. Créditos de transferencia UCTS

El sistema de créditos de transferencia de la región Asia Pacífico, conocido como UCTS (*UMAP Credit Transfer Scheme*), nace como un ensayo piloto de una asociación voluntaria de organismos gubernamentales y no gubernamentales, representantes de la educación superior de la región de Asia y del Pacífico, conocida como UMAP (*University Mobility in Asia and the Pacific*).

La UMAP (1993) tiene como propósito *lograr una mayor cohesión internacional en la región*, a través de una *mayor movilidad de los estudiantes y personal universitario*, respetando la diversidad de los planes de estudio de los distintos países. En ese marco, el objetivo de los *créditos UCTS*, es actuar como *instrumento de transferencia*, capaz de posibilitar la *acreditación plena* en el plan de estudios de la universidad de origen, de los estudios realizados en la universidad de destino.

#### 4.2. Ventajas

Como surge de los propósitos que se acaban de enunciar, los sistemas de créditos de transferencia posibilitan la movilidad estudiantil con acreditación plena de los estudios cursados en el extranjero, respetando la diversidad de planes de estudio de los países intervinientes.

Los créditos de transferencia logran superar los obstáculos para la transferencia de créditos académicos entre planes de estudio disímiles, a través de tres condiciones:

- a) *Actúan como instrumento de conversión y reconversión.* La conversión de los planes de estudio originales a créditos de transferencia, posibilita que la misma se realice en una unidad de medida común, sin que ello requiera la adopción del modelo a nivel institucional. Por otra parte, la reconversión de los créditos de transferencia acreditados en la universidad de destino, a la unidad de medida del plan de estudios de la universidad de origen, posibilita la acreditación de los aprendizajes realizados por el alumno durante su estada en la universidad extranjera, aún cuando los planes de estudio sean disímiles.

- b) *Actúan como instrumento de transparencia* en tanto los créditos de transferencia no se adjudican en función del número de horas cátedra, sino que adopta como unidad de medida, *el total del volumen de trabajo efectivo realizado por el estudiante en la universidad de destino*, lo cual brinda a la universidad de origen, información cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes realizados.
  
- c) *Actúan como garantía ante los alumnos de que, a su regreso, los aprendizajes serán acreditados*, en tanto hay un compromiso expreso firmado por las instituciones intervinientes y por los alumnos. Para poder hacer efectiva la participación en el sistema de transferencia, la universidad de origen, la universidad de destino y el estudiante firman por adelantado, un acuerdo de transferencia. La participación es voluntaria.

#### 4.3. *Funcionamiento*

El funcionamiento del sistema se sustenta en una sucesión de acciones y acuerdos previos a la implementación, tales como:

- a) *Acuerdo previo de adoptar respectivamente los créditos y las calificaciones de transferencia, como unidades de medida cuantitativa y cualitativa, de la actividad académica a realizar por el alumno en la universidad de destino*

Los sistemas de créditos de transferencia constituyen un instrumento a favor de la transparencia, en base a la utilización de los créditos como unidad acordada para medir el volumen de trabajo efectivo del estudiante, en términos de: lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, períodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal, así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Se basa pues en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia a los teóricos.

Los créditos de transferencia representan, en forma de un valor numérico asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios.

*b) Conversión del plan de estudios de la carrera de origen y del plan de estudios de la universidad de destino a créditos de transferencia.*

En los sistemas de créditos de transferencia, 60 créditos representan el volumen de trabajo de un año académico, y en función de esa medida se asignan los créditos a las distintas unidades del plan de estudio. El número de créditos asignado a cada unidad expresa la relación entre el volumen de trabajo correspondiente a la misma y el volumen de trabajo anual.

Cabe destacar que el valor de 60 es inamovible, a los efectos de no complicar el proceso de conversión y reconversión. Atento a ello, la asignación de los créditos a los distintos espacios curriculares, es descendente a partir de ese valor.

*c) Acuerdo sobre qué tramo de carrera cursará en la universidad de destino y cuántos créditos le serán adjudicados en el plan de estudios de esa universidad, en correspondencia con el valor en créditos asignado al mismo.*

La utilización de los créditos de transferencia, garantiza la organización de programas razonables, en cuanto al volumen de trabajo a lo largo del período de estudios en el extranjero. Por ejemplo, un estudiante que, para configurar su programa de estudios, seleccione unidades de curso por un valor de 30 créditos de transferencia por año académico, asumirá un volumen de trabajo equivalente a la mitad que el de un estudiante medio local, por lo que cursará estudios a tiempo parcial.

La acreditación de los créditos de transferencia en el plan de estudios de la universidad de origen, requiere por parte de la universidad receptora, además de la certificación del logro efectivo de esos créditos, las *calificaciones de transferencia* correspondientes a los mismos.

*d) Acuerdo sobre cuántos créditos le serán otorgados en el plan de estudios de la universidad de origen, por reconversión de los créditos otorgados por la universidad de destino*

En tanto sistema de conversión, los sistemas de créditos de transferencia se basan en la adjudicación de los créditos a las unidades académicas y no al estudiante, lo cual explica que los créditos asignados por la universidad receptora, no sean adjudicados en el mismo número por la universidad de origen, ya que en cada una de ellas, el valor es asignado en función del plan de estudios propio.

Cabe señalar al respecto, que los créditos de transferencia no son necesariamente un sistema de créditos adoptado como modelo de organización y administración curricular a nivel de la Comunidad Europea o de la región Asia Pacífico. Cada país o universidad tiene su modelo propio y adopta el sistema de créditos de transferencia como un *sistema de conversión y reconversión* al sólo efecto de la transferencia.

A modo de referente para el funcionamiento del sistema, se muestra a continuación un ejemplo, con valores estimados:

$$\begin{aligned} \text{Curso} &= 60 \text{ créditos} \\ \text{Semestre} &= 30 \text{ créditos} \\ 1 \text{ crédito} &= 1,5 \text{ horas de dedicación del alumno por} \\ &\quad \text{semana, por semestre} \\ 30 \text{ créditos} &= (30 \times 1,5) = 45 \text{ horas de dedicación del} \\ &\quad \text{alumno por semana, por semestre.} \end{aligned}$$

El tiempo de permanencia en la universidad de destino, está previsto en un mínimo de un semestre y un máximo de dos semestres.

#### 4.4. Requerimientos

##### 4.4.1. Créditos de transferencia ECTS

El funcionamiento del sistema de créditos ECTS se sustenta en tres elementos:

- a) *el contrato de estudios ECTS*, entre la universidad de origen, la universidad de destino y el estudiante. En el mismo se describe el programa de estudios que el estudiante deberá seguir, así como los créditos ECTS que se le concederán en el plan de estudios de la universidad de destino una vez cumplidas las condiciones requeridas, y finalmente, cuántos le serán acreditados, a su regreso, en el plan de estudios de la universidad de origen;
- b) *los coordinadores ECTS*, con un papel decisivo en su calidad de responsables principales de los aspectos académicos y administrativos;
- c) *los catálogos informativos ECTS*, a través de los cuales, tanto los estudiantes como el personal docente, dispondrán de la información requerida sobre las universidades, facultades y departamentos, como así también sobre la organización y estructura curricular, y en especial, sobre las unidades de los planes de estudio, en lo que hace a los créditos ECTS requeridos. Es responsabilidad de las instituciones participantes, tanto la elaboración como la distribución de los mismos.

#### 4.4.2. Créditos de transferencia UCTS

El funcionamiento de los créditos UCTS se apoya en tres ejes:

- a) *UMAP Study Plan*. La conversión de los planes de estudio de la universidad de origen y de la universidad de destino, a los créditos UCTS.
- b) *UCTS Credit Points Scale*. Acuerdo de los créditos UCTS a otorgar por la universidad de destino y del número a acreditar por la universidad de origen al regreso del estudiante.
- c) *UCTS Grading Scale*. Acuerdo de la escala de calificación a ser utilizada por las partes en referencia a los créditos UCTS.

#### 4.5. Observaciones

Tanto lo señalado respecto al funcionamiento, como a los requerimientos de este sistema, ponen en evidencia *la complejidad del mismo, y el peligro de burocratizar las transferencias o de, en función de simplificarlas, uniformar y cosificar los planes de estudio, restándole la posibilidad de acompañar el dinamismo social.*

Los sistemas de créditos de transferencia surgen como estrategias orientadas a afianzar la cohesión regional. Ello determina y explica que sean de aplicación cerrada a bloques y organismos. No dan respuestas a las demandas de movilidad con acreditación, que a nivel de individuos genera la globalización que caracteriza a la sociedad actual.

En lo que hace a los créditos UCTS, cabe señalar que la UMAP está abierta a los países de la región de Asia-Pacífico, los cuales pueden estar representados por ministerios o departamentos de educación superior, por universidades o por asociación de universidades. En cuanto a las universidades, participan tanto universidades públicas como privadas, en tanto estén acreditadas. La participación de otros países en la UMAP, sólo es posible supeditada a la aprobación de la autoridad rectora de la misma: la Junta de la UMAP. Y en correspondencia con ello, la participación de los alumnos de los países miembros, sólo es posible a través de los organismos de intercambios internacionales de sus universidades o de sus países.

Con respecto a los créditos ECTS corresponde destacar que el programa ERASMUS, oficialmente conocido como “Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios” (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), representa para muchos universitarios europeos una oportunidad para conocer y vivir por primera vez en un país extranjero. Por ese motivo, se ha convertido en un fenómeno sociocultural, y ha ganado gran popularidad entre los estudiantes.

El hecho de que la movilidad estudiantil, haya sido concebida como instrumento para fomentar la cohesión y el conocimiento de la Unión Europea entre la población joven, ha desbordado el propósito académico, y ha derivado en que el programa ERASMUS haya sido galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004, por ser uno de los *programas de intercambio cultural* más importante de la historia de la humanidad. . La experiencia Erasmus, se considera una época de aprendizaje y de fomento de la vida social, lo cual explica que se haya acuñado el término *generación erasmus* para identificar a los estudiantes universitarios participantes del mismo, en tanto poseedores de una clara conciencia ciudadana europea, basada en lazos de amistad transfronterizos, más que en valores académicos.

## 5. *Créditos por competencias* *Acreditación abierta*

### 5.1. *Propósito*

El *sistema de créditos por competencias*, responde al propósito de acreditar logros efectivos del alumno, sin importar dónde ni cuándo fueron adquiridos. Busca de esta manera superar las meras *acreditaciones indirectas*, como pueden ser las certificaciones de las horas de enseñanza recibidas, o de las horas utilizadas por el alumno en actividades de aprendizaje, en tanto meros indicadores de los logros alcanzados por el alumno. Este sistema *acredita directamente esos logros*, a partir de una demostración objetiva, lo cual le otorga la *máxima transparencia* con respecto a otros sistemas de créditos. Frente a otros sistemas que asignan créditos a *procesos*, ya sea en términos de enseñanza o de aprendizajes, el sistema de créditos por competencias asignan créditos por *resultados logrados*.

El sistema de acreditación de competencias, surge en el marco de concebir las *competencias* como resultados logrados por el individuo. En esa línea, las competencias son concebidas como *desempeños complejos integradores de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos*, que resultan ser indicadores de la adquisición por parte del alumno de *capacidades complejas que hacen al saber, saber hacer y ser*. En ese marco, el perfil de competencias de la carrera, está referido al listado de *desempeños-capacidades* de mayor complejidad, las cuales se espera que el alumno logre al final de la misma, como producto de la integración de la jerarquía de logros intermedios, alcanzados paso a paso durante el desarrollo de la carrera.

Finalmente cabe destacar que el propósito de este sistema, es acreditar los aprendizajes logrados en virtud de desempeños del individuo, lo cual no sólo le permite transparentar lo que el alumno efectivamente sabe, sino también lo que es capaz de hacer, con eso que sabe. Los créditos se otorgan tanto por grupos de competencias, como por competencias individuales, en cada uno de los casos asignando el valor relativo correspondiente a las mismas, en relación con el valor asignado al perfil de competencias en su conjunto.

## 5.2. Ventajas

A la *flexibilidad* en lo que hace a la selección y elección de tramos de la carrera, que otorgan los créditos acumulativos, *el sistema de créditos acumulativo por competencias*, agrega la flexibilidad en lo que hace a la modalidad y a la administración del tiempo. Cuando el individuo logra el perfil de competencias, se presenta y las acredita, a partir de demostrar el logro efectivo de las mismas.

Cabe señalar que el sistema de créditos por competencias, además de incrementar la flexibilidad, posibilita *movilidad con el máximo reconocimiento*, en tanto la acreditación de resultados -sin interesar dónde ni cuándo fueron adquiridos- permite capitalizar no sólo lo aprendido en cualquier institución educativa formal, sino que capitaliza además los logros obtenidos en el sistema no formal e informal, con la economía que ello significa tanto a nivel del alumno como de la sociedad. Con respecto al sistema de créditos de transferencia, el sistema de créditos por competencias, tiene además la ventaja de estar abierto a los individuos, sin requerir necesariamente la intervención de organismos intermedios, ni estar restringido a bloques o regiones.

Finalmente, merece destacarse que, atento a que el sistema de créditos por competencias evalúa desempeños laborales y académicos, en situaciones reales o hipotéticas de la vida real, resulta *orientador y anticipatorio respecto al desempeño futuro del individuo*, tanto para las instituciones académicas como laborales.

## 5.3. Funcionamiento

En lo que hace al mecanismo de acceso y avance en un sistema de créditos por competencias, cabe identificar dos grandes etapas:

- a) La institución releva y acredita las competencias del alumno, en relación a un abanico de ofertas de enseñanza, sin importar cuándo ni dónde fueron aprendidas, e informa al ingresante respecto a las múltiples alternativas para su incorporación o reincorporación al sistema, como así también los requerimientos correspondientes a cada una de ellas, en términos de tiempo y dedicación.
- b) El alumno selecciona la alternativa y acumula competencias en correspondencia con la demostración de logros efectivos. Completado el perfil de competencias se le otorga la certificación correspondiente.

#### 5.4. Requerimientos

La implementación de un sistema de créditos por competencias, requiere un perfil académico-institucional con requerimientos específicos, tales como:

- a) el soporte para la evaluación-acreditación de competencias, basado en personal e instrumentos especializados,
- b) la organización y administración de la oferta educativa institucional en términos de competencias.

En lo que hace a la evaluación-acreditación por competencias, cabe señalar que, en tanto las competencias buscan transparentar -además de los conocimientos- las destrezas, habilidades y actitudes personales logradas, requieren ser evaluadas a través de actividades complejas, capaces de integrar y poner de manifiesto todas esas dimensiones del comportamiento del individuo.

Es así, que las evaluaciones orientadas a certificar competencias, no se limitan a simples pruebas de lápiz y papel, sino que suelen requerir baterías de test, llegando en la mayoría de los casos a tratarse de evaluaciones de desempeño en situaciones reales, complementadas con encuentros e informes que pongan de manifiesto el conocimiento teórico.

En cuanto al requerimiento de la organización y administración de la oferta académica de la institución en términos de competencias, cabe señalar que tanto el diseño como la implementación de la misma, supone dar cumplimiento a una sucesión de acciones específicas, tales como:

- a) la formulación del perfil de competencias, a partir de una necesidad social documentada,
- b) la estructura curricular por ciclos de formación básica, tecnológica y profesional, cada uno de ellos organizados con espacios disciplinares y espacios modulares transdisciplinarios, integradores de las competencias,
- c) el mapa curricular que transparente la articulación longitudinal y transversal de los espacios curriculares, con especificación del valor en créditos de los mismos,
- d) los planes de estudio en términos de destrezas, habilidades, actitudes y contenidos,
- e) pruebas de evaluación normatizadas y jerarquizadas, tanto para la evaluación de competencias de resultado, como para la evaluación de competencias de entrada y de proceso.

### 5.5. Observaciones:

Como exponentes del sistema de acreditación por competencias, merecen destacarse los *Community Colleges* norteamericanos y la *Open University* inglesa. Este modelo de administración curricular, favorece la función social que cumplen estas instituciones en lo que hace a posibilitar la inserción y reinserción del individuo en el sistema educativo formal, capitalizando el total de aprendizajes logrados. Cabe señalar la vinculación de esta forma de acreditación académica con la demanda generada después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados que retornaban requerían continuar sus estudios en otras instituciones que no eran aquellas en las que habían estudiado hasta que fueron convocados a las armas, y traían consigo un cúmulo de habilidades, destrezas y conocimientos que habían adquirido durante ese período, que era imposible dejar de reconocer.

Desde esta perspectiva, el sistema de créditos por competencias, resulta ser un instrumento institucional para dar respuesta a las demandas sociales enmarcadas en la concepción de educación permanente, tanto en la dimensión temporal como espacial. En el primer caso, dando respuesta a la demanda de capacitación continua a través de posibilitar la reinserción del individuo al sistema cada vez que lo necesite, y en el segundo, capitalizando el hacer del total de agentes educativos presentes en la sociedad, a través de la acreditación de aprendizajes logrados, sin importar si fueron adquiridos en el sistema formal, no formal o informal.

En lo que hace a acreditación de competencias logradas fuera del sistema formal a nivel universitario, cabe destacar la *Validación de Estudios, Experiencias y Adquiridos Profesionales como vía de acceso a diferentes niveles de la Educación Superior en Francia*, instrumentada en función del Decreto 906 de Agosto de 1985. En ese marco legal, se posibilitó el acceso al grado universitario, a alumnos avanzados que habían abandonado los estudios para incorporarse al mercado laboral, a partir de capitalizar los aprendizajes logrados en ese medio, y de formalizar en función de ellos los conocimientos teóricos.

## 6. Créditos acumulativos y de transferencia por competencias estandarizadas *Hacia un virtual "pasaporte académico-laboral"*

### 6.1. Propósito

El sistema de créditos acumulativos y de transferencia por competencias estandarizadas, surge con el propósito de responder a las demandas de la sociedad actual en el marco de la globalización, maximizando las condiciones y posibilidades de flexibilidad académica y movilidad estudiantil.

En lo que hace a la *flexibilidad curricular*, además de prever competencias obligatorias, alternativas y libres, lo cual asegura flexibilidad en los contenidos, agrega la máxima flexibilidad en lo que hace al proceso. En tanto acredita competencias, los créditos se adjudican por evaluación de resultados, en función de la demostración de los niveles de logro de aprendizaje efectivo, con desentendimiento de la modalidad y tiempo de aprendizaje.

Respecto a la *movilidad estudiantil*, este sistema apunta a la *transferencia directa* al plan de estudios de la universidad de origen, de los créditos logrados en la universidad de destino, a través de una evaluación de resultados, capaz de transparentar el logro efectivo, por parte del alumno, de los aprendizajes correspondientes.

## 6.2. Requerimientos

El sistema de créditos acumulativos y de transferencia por competencias estandarizadas se sustenta en un sistema abierto de acreditación de competencias académicas y laborales, del cual participan las instituciones educativas que aplican este sistema. Sus pilares básicos son:

### a) *Un sistema de competencias estandarizadas*

La implementación de este sistema requiere, el acuerdo a nivel países, de un sistema de competencias gestado tanto desde el ámbito académico, como laboral, siguiendo un proceso abierto que contempla la permanente reformulación e incorporación de nuevas competencias, en correspondencia con la dinámica social. La estandarización de competencias se realiza por funciones y niveles de *formación básica*, *formación tecnológica* y *perfil profesional*, correspondiendo señalar que la administración curricular por ciclos que respetan esta clasificación – cada uno de ellos con certificaciones independientes- no es sino una respuesta funcional a esa característica del sistema, en tanto facilita la acreditación y el registro acumulativo de competencias por funciones.

### b) *Acreditadoras acreditadas*

La transparencia y credibilidad del sistema está dada por la existencia de diversidad de acreditadoras acreditadas, tanto para la certificación de los distintos niveles de competencias académicas, como de la diversidad de perfiles laborales, de las distintas áreas de producción y servicios. Su función es la evaluación y certificación de competencias logradas, en correspondencia con los perfiles estandarizados previstos, existiendo también la posibilidad de certificar perfiles personalizados.

### c) *Instituciones acreditadas*

Si bien el sistema de acreditación por competencias está abierto a la multiplicidad de agentes educativos, el sistema de créditos por competencias estandarizadas, se completa con la existencia de instituciones acreditadas, a los efectos de brindar a la sociedad espacios de aprendizaje con garantías de calidad. Ello no impide que un individuo pueda optar por acreditar a través de una institución acreditada, o hacerlo personalmente. En caso de haber accedido al perfil de competencias estandarizadas a través del sistema de enseñanza no formal o informal, suele requerir una capacitación de integración y completamiento previo. Las acreditadoras normalmente ofrecen este servicio, directamente o a través de instituciones acreditadas, capaces de garantizar la oferta y la calidad de las mismas.

Respecto al mecanismo de acreditación, corresponde señalar, que la administración curricular por ciclos de formación básica, formación tecnológica y de perfil profesional, que a menudo ofrecen las instituciones, favorece y simplifica la acreditación por competencias, en tanto posibilita la certificación por funciones, y por tramos no mayores a dos años, dado que ese es el tiempo estimado para cada ciclo.

### 6.3. *Funcionamiento*

En el marco del sistema de créditos acumulativos y de transferencia por competencias estandarizadas, la movilidad estudiantil con acreditación plena en el plan de estudios de la universidad de origen, de los aprendizajes logrados en la universidad de destino, supone que ambas instituciones estén acreditadas por acreditadoras acreditadas, que coparticipen de los mismos marcos de cualificaciones y de sistemas de créditos. Dada esta condición, la transferencia se reduce a la acreditación plena y *directa* al plan de estudio de la universidad de origen, de los créditos logrados en la universidad de destino.

Es de destacar la importancia de la acreditación institucional para el funcionamiento optimizado del sistema, como también la necesidad de que se trate de una acreditadora acreditada, ya que la acreditadora de cada una de las instituciones, actúa como garante de calidad frente a la otra.

No existiendo reconocimiento a nivel de acreditadoras, es difícil pensar en *programas de movilidad estudiantil con acreditación plena y directa*, ya que en los mismos la universidad de origen debe anticiparse a garantizar la acreditación plena de los créditos logrados por los alumnos en la universidad de destino, y difícilmente asuma el riesgo de hacerlo con una institución no acreditada. Sin embargo, dada la apertura y flexibilidad de las acreditadoras, aún no estando acreditada la institución de destino, la institución de origen podría garantizar la acreditación de los aprendizajes que el alumno pudiere demostrar a su regreso, lo cual podría verse facilitado tratándose de los créditos de libre elección.

En la misma línea, cabe señalar que aún en los *programas de formación cultural* o de *alumnos visitantes*, en los cuales no hay compromiso por parte de la universidad de origen de acreditación en el plan de estudios de los aprendizajes logrados, ni en la institución de destino de la incorporación del alumno como alumno regular, este sistema ofrece ventajas importantes. El caso típico y tal vez más extendido es el de los alumnos visitantes con propósitos de iniciación en la lengua y la cultura del país de destino, los cuales, aún tratándose de una formación extracurricular, podrían beneficiarse con una certificación de una acreditadora con reconocimiento en su país de origen.

Cabe señalar, la importancia de la posibilidad de actuar como institución abierta, que brinda a las instituciones acreditadas el sistema de créditos por competencias estandarizadas, en un mundo globalizado, generador de individuos en tránsito y demandantes de formación intercultural. La presión de esta demanda ha ocasionado que instituciones, aún no incorporadas al sistema de acreditación en lo que hace a su oferta interna, interactúen con acreditadoras para la certificación de competencias, en ofertas orientada a extranjeros.

#### 6.4. Ventajas

En primer lugar, merecen destacarse los aportes del sistema de créditos acumulativos y de transferencia por competencias estandarizadas, en lo que hace a dar respuesta tanto a la demanda de *flexibilidad curricular* como a la demanda de *movilidad estudiantil*. Cabe señalar al respecto la existencia a nivel curricular de competencias obligatorias, alternativas y libres, lo cual permite personalizar la oferta, como así también la posibilidad de la acreditación plena y directa de los aprendizajes efectivamente logrados fuera de la institución de origen, al margen de toda burocracia.

A nivel de administración institucional el sistema refuerza la autonomía de las instituciones de enseñanza por competencias, frente a otras instituciones que se limitan a acreditar horas de clase o tareas de los alumnos y que, en virtud de ello, a menudo son presionadas por meros formalismos, muchas veces en detrimento de las necesidades académicas reales.

La flexibilidad que ofrece el sistema en lo que hace a la forma de seleccionar, combinar y adquirir las competencias estandarizadas, otorga al mismo el mérito de lograr la convergencia, con la máxima divergencia, como así también el de posibilitar la permanente acumulación y actualización de las competencias, más allá del período de educación formal, extendiéndolo a lo largo de toda la vida del individuo. En esa línea, merece destacarse el aporte a este sistema por parte de las empresas que, habiendo adoptado el modelo de gestión empresarial por competencias, aplican la metodología de evaluación del personal por desempeño.

El sistema de acreditación por competencias estandarizadas, posibilita que cada persona lleve un registro personal de las competencias logradas, discriminadas por formación básica, formación tecnológica y perfil profesional, y certificadas en el marco de un sistema de competencias, con reconocimiento académico y laboral, de alcance universal, con certificaciones sectoriales y graduales.

La confluencia de las dos condiciones enunciadas, ocasiona que el sistema de créditos por competencias estandarizadas, posibilite la libre circulación en el ámbito académico y laboral, con reconocimiento pleno e inmediato de las competencias logradas, lo cual convierte al CV de cada individuo, en un virtual “*pasaporte académico-laboral*”, capaz de superar las barreras virtuales que el sistema educativo formal atomizado, ha impuesto incluso a nivel de instituciones de nivel superior del mismo país, y hasta de carreras de la misma institución.

### 6.5. Observaciones

El sistema de créditos por competencias estandarizadas, encuentra sus orígenes en Inglaterra, en 1970, con los *Créditos CATS (Credit Accumulation and Transfer Systems)*, seguramente por influencia y presión de la Open University (1969), logrando gran aceptación en los Politécnicos, a partir de la *Normatización de Competencias para el Sistema de Educación y Formación Profesional de Gran Bretaña*.

Dentro del marco de competencias estandarizadas del Reino Unido, el sistema escocés de créditos y competencias, es uno de los que tienen mayor tradición y suele ser considerado como uno de los más eficaces. Con respecto a la educación superior, cabe señalar que, a principios de 1990 comenzó a elaborarse el sistema escocés de acumulación y transferencia de créditos para la enseñanza superior *SCOTCAT (Scottish Credit Accumulation and Transfer)*. El mismo se caracteriza por tener criterios más estrictos con respecto a los aceptados a nivel de Gran Bretaña y comprende doce niveles, abarcando un ámbito de aprendizaje muy amplio, que cubre desde el de los alumnos con graves dificultades de aprendizaje, hasta el de los que cursan estudios de doctorado.

Los descriptores de nivel cubren cinco apartados: conocimiento y comprensión; capacidades cognitivas genéricas; capacidades en materia de comunicación, de TIC y numéricas; y autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo. Permite acreditar perfiles de competencias estandarizados, como también componentes o agrupamientos específicos. Sus objetivos formales son:

- a) Ayudar a las personas de todo tipo de edad y circunstancias, a acceder a la educación y formación adecuadas en el curso de su vida, para alcanzar su pleno desarrollo personal, social y económico

- b) Permitir que empresarios, estudiantes y público en general, comprendan la gama completa de competencias escocesas, como se relacionan entre sí, y como diferentes tipos de competencias contribuyen a mejorar las capacidades de los trabajadores
- c) Fomentar la movilidad y transferencia de créditos entre instituciones del mismo nivel de enseñanza, y en especial entre los centros educativos de nivel medio y las instituciones de nivel superior.

Con respecto a la aplicación del sistema de créditos por competencias estandarizadas, en el sistema universitario a nivel bloque, cobra relevancia lo actuado en esta línea por parte de Gran Bretaña, como alternativa al sistema de créditos de transferencia. Si bien el sistema de créditos ECTS se ha impuesto en muchos países de la Comunidad Europea que lo han adoptado como sistema de créditos oficial, lo que se consiguió con el accionar de Gran Bretaña, fue la aceptación por parte de la gran mayoría de los países, de la implantación del *Diploma Suplementario*, con el perfil de competencias del egresado, como segundo diploma agregado al nacional.

Respecto al Diploma Suplementario, cabe señalar que, aún cuando parezca una medida de poca trascendencia, en realidad resulta altamente relevante, en tanto a partir de la misma, los títulos universitarios dejan de limitarse a *certificar que el alumno cumplió el plan de estudios correspondiente a la carrera*, para pasar a *certificar que el alumno efectivamente alcanzó el perfil de competencias*. Este salto cualitativo en la responsabilidad institucional, tiene impacto a nivel curricular, resultando conducente a la puesta en marcha de un sistema de créditos por *certificación de competencias a nivel ciclo, y a nivel asignatura*.

Finalmente, como una muestra más del avance de este sistema, merece destacarse que en septiembre de 2005, la Presidencia Británica de la Unión Europea organizó una conferencia en Glasgow bajo el título "*Qualifications frameworks in Europe: learnig across boundaries*" (Marco de cualificaciones en Europa: formación más allá de las fronteras). Durante el desarrollo de la misma, se presentó el sistema escocés de acumulación y transferencia de créditos (SCOTCAT), como una fuente de enseñanza para Europa y para todos los países que estaban estableciendo marcos nacionales de cualificaciones en la misma línea, es decir que estuvieran aplicando la misma filosofía, en lo que hace a la acreditación de aprendizajes en función de los resultados, como así también los mismos criterios en relación con los créditos.

## 7. Necesidad de una propuesta integradora y superadora *Pautas para el marco legal*

### 7.1. *Hacia un sistema abierto, de créditos acumulativos, por competencias estandarizadas, con reconocimiento universal.*

A lo largo de esta presentación, identificamos la demanda de flexibilidad y movilidad curricular de los individuos y de la sociedad, como uno de los grandes desafíos que el sistema educativo debe resolver. Identificamos también, los sistemas de créditos académicos, como el camino iniciado y a seguir para resolverlo, en función del reconocimiento asignado a los mismos, por parte tanto de especialistas como de responsables del gobierno de la educación superior.

Durante el desarrollo del mismo, nos hemos detenido en el análisis de los distintos sistemas de créditos, identificando en cada caso los aportes y las limitaciones con respecto al problema de la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil. Llegado a este punto, estamos en condiciones de concluir, que la solución no se reduce a optar por uno u otro, sino que a los efectos de poder satisfacer las demandas de los individuos y de la sociedad, surge necesaria la elaboración de una propuesta superadora, atendiendo a las posibilidades y limitaciones de cada uno de los sistemas:

- a) El *sistema de créditos acumulativos* ha demostrado su efectividad para responder a la demanda de *flexibilidad*, a través tanto de su creciente aceptación y extensión a lo largo de sus más de cien años, como de la permanencia de la característica acumulativa en los sistemas de créditos posteriores, tales como el *sistema acumulativo de créditos de transferencia* y el *sistema acumulativo de créditos por competencias*. En lo que hace a la *movilidad*, si bien es cierto que en el sistema de créditos acumulativos las posibilidades están prácticamente acotadas a los créditos de libre elección, esta condición lejos de ser considerado una limitación, *debe ser reconocida como una ventaja adicional a la flexibilidad curricular*, en tanto la aparición y formalización de este sistema respondió a la necesidad de resolver este problema, y no el de la movilidad estudiantil.
- b) El *sistema de créditos de transferencia* nace para resolver el problema de la *movilidad estudiantil* en el marco de *consolidar las características culturales de un determinado bloque o región*, según está expresado en los objetivos del Programa ERASMUS, y en los de la UMAP. Este hecho explica y fundamenta que tanto el propósito como los logros de este sistema estén centrados en posibilitar los estudios en el extranjero con reconocimiento en el plan de estudios de la universidad de origen, respetando la diversidad en los planes de estudio de las instituciones participantes. En correspondencia con ello, corresponde reconocer el aporte de este sistema, en lo que hace a la transparencia, en tanto los créditos por actividad del alumno resultan ser un indicador más próximo a los aprendizajes realmente incorporados, que las horas de clase computadas por el sistema de créditos acumulativos.

Finalmente, en lo que hace al sistema de créditos de transferencia, corresponde señalar que este sistema no ha tenido como propósito ni logra, dar respuesta a la demanda de inserción académica hasta terminar la carrera, en una universidad distinta a la de origen, con reconocimiento de aprendizajes previos logrados en la misma; y menos aún de aprendizajes logrados en el sistema formal o no formal. Como se ha planteado oportunamente, el propósito marco de este sistema, ha sido posibilitar la movilidad estudiantil, por lo que el énfasis estuvo centrado en solucionar el problema del reconocimiento en los planes de estudio de la universidad de origen, de los aprendizajes logrados en la universidad de destino.

- c) El *sistema de acreditación de créditos por competencias previas, sin importar dónde fueron adquiridas*, nace fundamentalmente con el propósito de lograr la demanda de reinserción académica generada una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. Su propósito apuntó a acreditar y completar aprendizajes previos, y tanto la permanencia y prestigio de los Community Colleges, como la de la Open University, dan muestras de la capacidad del sistema para lograrlo.

Corresponde rescatar del mismo, la transparencia otorgada por la evaluación de resultados efectivos, como así también la credibilidad social de la certificación de aprendizajes por desempeños. Sin embargo, no puede dejarse de reconocer, que no pretendió ni logra ir más allá de otorgar un reconocimiento interno de las competencias, aplicable al completamiento de alguna de las carreras, que hacen a la oferta académica de la institución.

- d) El *sistema de créditos por competencias estandarizadas*, nace con el propósito de dar respuesta a las necesidad que plantea la sociedad actual en el marco de la globalización: la necesidad de lograr una certificación que transparente las capacidades logradas por el individuo tanto en el ámbito académico como en el ámbito laboral. Permite de esa manera la libre circulación por los mismos, con reconocimiento inmediato de las competencias, lo cual logra explicar y justificar, tanto los avances como las adhesiones, que vertiginosamente va logrando este sistema, como así también su proyección a nivel universal.

Ante esta realidad de sistemas superpuestos, surge la necesidad de una *propuesta superadora* que capitalice: la flexibilidad que otorga el sistema de créditos acumulativos; la apertura a lo actuado en el sistema formal y no formal que posibilita la acreditación abierta de competencias previas; y la posibilidad de contar con marcos de competencias estandarizadas capaces de garantizar una certificación con reconocimiento pleno de proyección universal, que otorga el sistema de acreditación de competencias estandarizadas.

Atento a lo anterior, entendemos que la propuesta social emergente a futuro pasa por la consolidación de: *un sistema abierto, de créditos acumulativos, por competencias estandarizadas, con reconocimiento universal*, capaz de hacer efectiva la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil, con las condiciones de transparencia, reconocimiento pleno y agilidad, que demanda la sociedad global.

## 7.2. *Pautas para el marco legal*

A los efectos de que en la nueva década las universidades, los colegios universitarios y las instituciones de nivel superior no universitario, aceleren y extiendan las experiencias de flexibilidad curricular y movilidad estudiantil con acreditación, que ya muchas de ellas están poniendo en marcha, cobra relevancia el fomento por parte de los responsables del sector, de políticas vinculadas con:

- a) la evaluación y acreditación de aprendizajes por resultados, capaces de superar la mera evaluación de la enseñanza recibida o de las actividades de aprendizajes desarrolladas;
- b) la evaluación y acreditación en el marco de los estándares internacionales, sin desatender las necesidades locales;
- c) la acreditación no monopólica, abierta al conjunto del accionar educativo social, y por lo tanto capitalizadora de los aprendizajes logrados en el sistema formal, no formal e informal.

En lo que hace al marco legal, cabe señalar la necesidad de rescatar, fortalecer y extender lo aportado por la actual Ley de Educación Superior (LES) en lo que hace a:

- a) la figura de la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU) abierta a la acreditación de otras acreditadoras, de manera que permita, además de extender la acreditación al sistema de educación superior no universitaria, contar con acreditadoras especializadas por familias de carreras;
- b) el Art. 7, en lo que hace a posibilitar el acceso a las Universidades por acreditación de capacidades logradas, haciéndolo extensivo a los Colegios Universitarios, a los Institutos de Formación Superior Técnica, y a los Institutos Superiores de Formación Docente, actualmente no incluidos en el mismo por la LES, ni por las normas del Consejo Federal.

- c) reforzar políticas de flexibilidad curricular y movilidad interinstitucional, abiertas a la región y al mundo, capaces de orientar la selección e implementación de modelos de administración curricular por *créditos acumulativos de competencias estandarizadas*, puestas en marcha a partir de los programas para el mejoramiento de las carreras acreditadas, en el marco del Art. 43;
- d) fortalecer la integración del sistema de educación superior a través de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), como ámbito de articulación entre las Universidades, los Colegios Universitarios, los Institutos de Formación Superior Técnica, los Institutos Superiores de Formación Docente, y los gobiernos provinciales, impulsando en el mismo, acciones de evaluación a nivel regional.

Merece destacarse la responsabilidad que le cabe al sistema de educación superior en lo que hace a alinear en la política de certificación de competencias estandarizadas al nivel medio y al nivel básico. Si bien son conocidos los intentos, las acciones no han prosperado. Será el sistema de educación superior el que, en la medida en que deba dar respuesta con sus egresados a perfiles de competencias estandarizadas, se convierta en demandante de perfiles de salida estandarizadas del nivel medio, el cual a su vez se convertirá en demandante de un perfil de salida estandarizado del nivel básico, traccionando de esta manera, hacia la universidad, el nivel de calidad de todo el sistema educativo.

La estructuración del sistema educativo en su conjunto, articulado a través de una acreditación de resultados convergentes, lograría una mejor asignación de recursos y de tiempo. Se evitarían de esa manera, los desmedidos esfuerzos que a nivel de ingreso realizan las instituciones, con acciones que lejos de nivelar para arriba, cumplen función remedial del nivel inmediato inferior. En lo que hace a las universidades, esta línea de acción, les permitiría establecer un protagonismo en investigación –hoy relegada en función de las tareas remediales- con el consiguiente enriquecimiento científico y cultural, capaz de aportar al desarrollo de un pensamiento nacional de calidad internacional., función indelegable de la Universidad, y sin la cual la calidad del discurso es superficial e imperfecta.

Cabe señalar además, que la extensión del sistema de certificación de competencias estandarizadas a nivel de enseñanza media, contribuiría a facilitar la aplicación del Art. 7 de la LES, en tanto no exigiría una acción extraordinaria por parte de las instituciones que quisieran aplicarlo. La misma quedaría reducida a la acreditación por parte del solicitante, del perfil de competencias correspondiente al nivel medio, y al reconocimiento pleno de esa certificación por parte de las universidades, los colegios universitarios y las instituciones de nivel superior no universitario, a los efectos de posibilitarle el acceso.

Finalmente, respecto al Art. 7, corresponde destacar que *la extensión de su aplicación a nivel de colegios universitarios, en el marco de un sistema de créditos por competencias*, permitiría a estas instituciones asumir en toda su dimensión la función de reinserción en el sistema educativo formal -con reconocimiento de las capacidades logradas en el medio laboral- de la gran cantidad de individuos que siendo egresados de la escuela primaria y desertores de la escuela media, conforman gran parte de la fuerza laboral en Latinoamérica y en la Argentina en particular. Se trata de individuos que se desempeñan activa y eficientemente en el medio laboral, y que para el aumento de su empleabilidad, promoción a nivel salarial y mayor integración a la competitividad, requieren del reconocimiento de los créditos que emergen de estas habilidades, como así también de la complementariedad de los mismos con los créditos académicos vinculantes, a los efectos de poder acceder a habilitaciones superiores que contribuyan al enriquecimiento propio y de la sociedad.

#### 8. Reflexión final

##### *La demanda de una propuesta orgánica institucionalizada*

Es necesario ajustar el sistema de educación superior a los nuevos tiempos, sacando a las instituciones de su inercia. Mientras otras instituciones y organismos han acompañado el cambio, las instituciones educativas, a nivel mundial, no han logrado aún dar el giro que las identifique con *el accionar educativo real*. La universidad, ha guardado una postura recelosa, frente a la aparición de otros agentes educativos. Durante mucho tiempo, los enfrentó con una postura negativa. En otros, intentó incorporarlos a su sistema, e imponerles sus reglas.

Ha llegado el momento de reconocerlos como agentes educativos, y de generar nuevas reglas de acreditación de aprendizajes, que permitan capitalizar todo el esfuerzo colectivo en bien del individuo y de la sociedad. No debemos dejar de reconocer y capitalizar la existencia de ofertas paralelas al sistema formal acreditado, que avanzan ganando alta adhesión y reconocimiento social, como así también, y más recientemente, el accionar de acreditadoras, no necesariamente acreditadas, lo cual esta generando un verdadero sistema formal no formal, capaz de dar las respuestas que la sociedad demanda, con el dinamismo y la agilidad requerida. Sin duda, el ejemplo más antiguo, conocido y extendido de este accionar, es el de las acreditadoras de idiomas extranjeros.

En la misma línea, más recientemente, podemos identificar el caso de empresas, fundamentalmente de las áreas de Informática y Negocios, las cuales están desarrollando actividades de capacitación e incluso abriendo universidades orientadas a la capacitación de su personal, y en ese ámbito, están formalizando y acreditando competencias laborales, que se convierten en marcas registradas, a partir de su extendida aceptación en el mercado laboral.

Las acreditadoras de idiomas ya están interactuando a nivel curricular con algunas universidades, las cuales han delegado en ellas la acreditación de las competencias que hacen a los idiomas extranjeros en las carreras de grado. En la misma línea, cabe destacar como un fenómeno más actual, la interacción de las instituciones de nivel superior con acreditadoras con reconocimiento internacional en lo que hace a *la acreditación de español como idioma extranjero*, a los efectos de poder satisfacer la demanda de alumnos que, en su mayoría provenientes de países anglosajones, vienen a la Argentina a aprender español en el marco de la cultura latinoamericana, y aspiran a tener reconocimiento de los aprendizajes logrados en la institución de origen.

Con respecto a la interacción de las universidades con las empresas, cabe señalar como antecedente, la experiencia exitosa en lo que hace a actividades articuladas orientadas a la generación de conocimiento, iniciadas en los países centrales en el área de Defensa, y extendidas luego al aparato productivo y de servicios, con desarrollos significativos, como el de la Biología Molecular al finalizar el siglo, y la Nanoingeniería en la actualidad, los cuales han puesto en evidencia la equivalencia en calidad científica y sinergia entre ambos sectores. En la misma línea, en lo que hace a la interacción entre las universidades y las empresas a nivel curricular, corresponde destacar que algunas universidades ya han puesto en marcha acciones conjuntas en lo que hace a las competencias del perfil profesional.

Es necesario reconocer que lejos de ser una situación generadora de conflicto, lo que está emergiendo a nivel social, no son sino las condiciones para una situación superadora. A la vez que las instituciones de nivel superior de punta en el mundo, están fortaleciendo su hacer en la formación científico-tecnológica básica que hace a las *competencias académicas*, las empresas están avanzando en lo que hace a la normatización, enseñanza y certificación de *competencias laborales* que hacen al perfil profesional, algo que en otros países compete a los Consejos y Colegios Profesionales, y que en nuestro ámbito está ocupando a las instituciones de nivel superior, en creciente interacción con las empresas.

Todo este acontecer que hemos tratado de aproximar, no hace sino poner en evidencia que el reclamo del reconocimiento de los agentes no formales e informales, trasciende sus propios intereses, y es ya un reclamo de la sociedad. Las personas han logrado aprendizajes al margen del sistema educativo formal que requieren ser acreditados, y que la sociedad necesita capitalizar tanto en el ámbito académico como laboral. Atento a ello, la propuesta que emerge de la misma sociedad, es la acreditación de resultados, por funciones de formación científico tecnológica básica y perfil profesional, cada una de ellas con instituciones de enseñanza y acreditadoras específicas, con visión transnacional, global y articulada.

La discusión hoy ya no es *escolarizar la sociedad* o *desescolarizar la escuela*. Simplemente proponemos genuinamente preguntarnos: ¿por dónde pasa la educación en el siglo XXI?. En respuesta a esta pregunta, lo que proponemos es enmarcar el sistema educativo formal en el *accionar educativo real*, reconociendo los múltiples agentes, los múltiples caminos, no certificando enseñanza sino aprendizajes logrados, y haciéndolo de manera que posibilite la máxima combinación posible, dando respuesta a las múltiples demandas de la sociedad, y a los múltiples intereses y necesidades de los individuos. En síntesis, una divergencia en la convergencia, que potencie la creatividad, y sea capaz de formar hombres que acompañen la evolución social y se anticipen al futuro, poniendo al servicio de ese propósito todo el capital educativo social.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, STEPHEN. Transnational Education Project Report and Recommendations. University of Westminster. 2001
- ABASCAL, JUAN R. El Currículo como factor clave para la Articulación de la Educación Superior. Conferencia en el marco del Programa de Cooperación Argentino-Norteamericana. Buenos Aires. 2002.
- ALLES, MARTHA ALICIA. Desempeño por competencias. Evaluación de 360°. Ediciones Gránica. Buenos Aires. 2002.
- CEDEFOP. ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo. Artículos varios. Revista del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional N°12. Luxemburgo. 1997.
- CEDEFOP. Enseñanza Superior: Sistemas de Enseñanza Universitaria y Formación Profesional en los Estados Miembros de la Unión Europea. Revista del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional N° 10. Luxemburgo. 1997.
- CLEMENTS, EVELYN. El apoyo al estudiante como factor clave para el ingreso a los Colegios Universitarios y la articulación con la Universidad. Conferencia. Jornadas de Cooperación Argentino-Norteamericana. Ministerio de Educación. Junio 2002.
- DALICHOW, FRITZ. A Comparison of Credit Systems in an International Context. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology. Bonn 1997.
- DE OLIVEIRA, LIMA. Mutaciones en Educación s/ Mc Luhan” Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1976.
- DE LA PORTE, HELEEN ANDRÉ. La Movilidad de los Estudiantes dentro de la Comunidad Europea: El Proyecto ERASMUS. Formación Profesional N° 10. Revista Europea. CEDEFOP. 1997.
- DÍAZ-BARRIGA, FRIDA. LULE, Ma. DE LOURDES. PACHECO PINZON, DIANA. ROJAS-DRUMMOND, SILVIA. SAAD DAVAN, ELISA. Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. Ed. Trillas. México. 1990.
- FILLOQUE, JEAN MARIE. Validación de Estudios, Experiencias y Adquiridos Profesionales como vía de acceso a diferentes niveles de la Educación Superior en Francia. Jornadas en el marco del Programa de Cooperación Argentino-Francesa. Buenos Aires. 2003.
- FREIRE, PAULO. ILLICH, IVAN. La Educación. Autocrítica. Ed. Galerna. Buenos Aires. 2002.

GUTIERREZ, FRANCISCO. Pedagogía de la Comunicación. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1976.

HELEFER, JOHN. El Sistema Australiano de Créditos por Competencias. Conferencia. Seminario Articulación de la Educación Superior. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires. 2001.

JOHNSTON, IAN. Sistema de Competencias en el Reino Unido: Normatización y Certificación. Conferencia. Jornadas Argentino-Británicas sobre Educación y Trabajo. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Buenos Aires. 1996.

MITCHELL, IRVING V. El Reconocimiento Académico y Profesional en la Comunidad Europea. Formación Profesional N° 10. Revista Europea. CEDEFOP. 1997.

PRAVDA, GISELA. Situación de la Formación Profesional en Alemania. Conferencia. Jornadas Argentino-Alemana de Educación para el Trabajo. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) 1997.

REGEL, O. The Academic Credit System in Higher Education. Effectiveness and Relevance in Developing Countries. The World Bank. 1992.

REIGH ROBERT. El trabajo de las Naciones: Hacia el Capitalismo del siglo XXI, Buenos Aires, Javier Vergara.

ROMERO BREST, GILDA LAMARQUE DE. Desafío de la Calidad Global a la Gestión Universitaria. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 49. Buenos Aires. Octubre 2001.

TAQUINI ALBERTO C. Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo. Academia del Plata, Chilecito, La Rioja (1968). Ciencia e Investigación, Tomo 25, Pág. 27-40 (1969).

TAQUINI ALBERTO C. Creación de Universidades, Una Política. Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (1970). Ciencia e Investigación, AAPC, Tomo 26, Pág. 435-450 (1970).

TAQUINI ALBERTO C. y Col. Nuevas Universidades para un nuevo País. Editorial Estrada (1971).

TAQUINI, ALBERTO C. Bases para un Plan de formación de Recursos humanos a nivel de posgrado, Revista Criterio, Número extraordinario Navidad (1978).

TAQUINI, ALBERTO C., GUTIÉRREZ CARLOS. Incorporación de la Población al proceso educativo en la Republica Argentina. Jornadas de población. Fac. de Cs. Económicas, Univ. Nacional de La Plata (1982)

TAQUINI, ALBERTO C. Analfabetismo y deserción. Criterio, 13 de agosto: 449-485 (1981)

TAQUINI ALBERTO C. Bases para el ordenamiento, jerarquización y expansión de la universidad estatal en el área metropolitana de Buenos Aires. Universidad y sistema educativo. Libertad y compromiso: Convocatoria para un nuevo proyecto de la universidad argentina. Agulla Juan Carlos y otros. Buenos Aires: CINAIE. Pág. 61-82 (1984)

TAQUINI, ALBERTO C. Descentralización educativa y calidad. Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre la evaluación de la calidad. Universidad Nacional de Salta, Junio (1991).

TAQUINI ALBERTO C. Colegios Universitarios: Una estrategia para la Educación Superior. Academia Nacional de Educación, Estudio 6 (1995).

TAQUINI, ALBERTO C. La transformación de la Educación Superior Argentina: De las nuevas Universidades a los Colegios Universitarios. Academia Nacional de Educación, Estudio 17 (2000).

TAQUINI, A. CASTIGLIONI, A. RAMPAZZI, M.C. Colegios Universitarios (Community Colleges) El caso argentino: Ideas y realidades. Seminario New Options in Latin America. Harvard University, Boston, Mass (2000).

TAQUINI, ALBERTO C. Política Educativa para Nuestro Tiempo, Editorial Santillana, Pag. 159-172 (2005)

TAQUINI, A. ARAS, R. SANTÓN, D. RAMPAZZI, M.C. Geopolítica de la Instrucción y la Educación. Hacia una nueva educación. Algunas reflexiones. Seminario: Acciones de Responsabilidad Social en Educación. Mejores prácticas en América Latina. Bahía. Brasil. 2006.

VERDIER, ERIC. ¿Retrocede en Francia el valor de los Títulos de Enseñanza Superior? Formación Profesional N° 12. Revista Europea. CEDEFOP. 1997.

WARNER, JACK. Sistema de Créditos como Instrumento Articulador de la Educación Superior. Conferencia. Jornadas Programa de Cooperación Argentino-Norteamericana. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 2003.

Socrates, the European Community action program for co-operation in the field of education

<http://europea.eu.int/comm/education/socrates.html>

ERASMUS, the European Community program in the field of higher education.

<http://europea.eu.int/comm/eucation/socrates/erasmus/home.html>

European Credit Transfer System (ECTS)

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

What s New in ECTS

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsen.html>

ECTS Extension Feasibility Project

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsext.html>

ECTS Extension – Questions and Answers

<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>

“TUNING” Educational Structures in Europe Project

<http://europa.eu.int/comm/education/recognition/index.html>

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) The Framework for higher Education Qualifications in England Wales and Northern Ireland

<http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/nqf.htm>

Raffe, D. Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries.

Report of the Glasgow conference 22-23 September, 2005. Edinburgh: Scottish Executive, 2005

<http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20%20Conference%20Report.pdf>

Scottish Credit Accumulation and Transfer (SCOTCAT)

[http://www.scotcatproject.ac.uk/reports/Final\\_Report\\_Exec\\_Summary.htm](http://www.scotcatproject.ac.uk/reports/Final_Report_Exec_Summary.htm)

University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP)

<http://www.umap.org/index.htm>