

Línea 3

Nuevas perspectivas sobre el ECTS
como Sistema de Transferencia
y Acumulación de Créditos

Principios de un Sistema Paneuropeo de Acumulación de Créditos: Directrices de buenas prácticas

Introducción

Un aspecto fundamental del proyecto de «Tuning Higher Education Structures in Europe» (Afinando los sistemas educativos europeos) es facilitar el desarrollo del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)¹ para lograr un sistema global paneuropeo de *transferencia y acumulación* de créditos. Esto está de acuerdo con el proceso de Bolonia que pretende crear un espacio europeo de educación superior para el año 2010. Para crear este área es esencial lograr la convergencia de los sistemas de educación nacionales y estudiar los puntos de semejanza entre las áreas académicas. El proyecto de *Tuning* intenta facilitar esta tarea, estudiando las prácticas y los resultados del aprendizaje en siete disciplinas diferentes.

Las orientaciones de buenas prácticas expuestas a continuación están diseñadas para respaldar la creación de un sistema europeo basado en los créditos y relacionado con los resultados del aprendizaje. Estas directrices están en consonancia con los requisitos específicos establecidos en el Comunicado de Praga, donde:

¹ El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) fue creado como resultado de un proyecto piloto puesto en marcha por la Comisión Europea entre 1988-1995 para favorecer la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero.

«Los ministros subrayaban que, en aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, era preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones, basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la educación superior europea. La implantación de este sistema de créditos y del Suplemento al Diploma será un paso en esa dirección».²

Aunque ya está en marcha la implantación del ECTS como un sistema de acumulación de créditos plenamente operativo, se ha visto obstaculizada por una falta de enfoques comunes. Es preciso crear un sistema paneuropeo muy flexible, basado en los créditos, que englobe todas las actividades de la educación superior. Este sistema deberá ser: respetuoso con la autonomía local y nacional, sin invadir sus competencias; y capaz de facilitar el acceso a la educación, fomentar el empleo y mejorar la competitividad de la educación europea.

En estos momentos muchos países europeos están adoptando, o han adoptado ya, sistemas de créditos nacionales, regionales o locales para impulsar la modernización de sus sistemas educativos³. De hecho, el número de países que han adoptado la escala de créditos del ECTS (de 60 créditos por año), como base de sus sistemas nacionales, es cada vez mayor. La razón principal de utilizar los créditos es que aportan una mayor flexibilidad a los sistemas educativos. Así que lo más adecuado sería diseñar un sistema global común de créditos que sirva para mejorar la transparencia y comparabilidad entre los distintos sistemas de educación nacionales. Este sistema podría ser adoptado como sistema nacional de créditos (como en el caso de Italia, Austria, etc.) o utilizado sólo como un instrumento para traducir y expresar el sistema nacional vigente.

Los siguientes principios y directrices se diseñan para fomentar las buenas prácticas en la creación de un sistema europeo flexible de acumulación de créditos⁴. Estos principios han sido debatidos y acordados por los grupos que han participado en el proyecto *Tuning*.

² Informe de la reunión de Ministros de Educación europeos, responsables de la educación superior, en Praga el 19 de mayo de 2001, párrafo ocho.

³ Para más detalles, ver el informe, *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Informe de Guy Haug y Christian Tauch, y el Informe del Profesor Fritz Dalichow, *A Comparison of Credit Systems in an International Context*.

⁴ Para ser viable, este sistema debería tener unos principios y unas características bien definidos.

Objetivos de un Sistema paneuropeo de Acumulación de Créditos

El sistema paneuropeo de acumulación de créditos aspira a:

- Capacitar a los estudiantes (ciudadanos, empleadores, etc.) de toda Europa para que entiendan el conjunto de relaciones entre los sistemas europeos de educación superior nacionales, regionales y locales.⁵
- Promover la accesibilidad, la flexibilidad, la movilidad, la colaboración, la transparencia, el reconocimiento y la integración (conexión) en y entre los sistemas europeos de educación superior.
- Defender la diversidad en cuanto a contenidos y provisión de los programas de educación y, por consiguiente, la autonomía académica nacional, local, regional e institucional.
- Mejorar la competitividad y la eficacia de la educación superior europea.

La naturaleza de un sistema paneuropeo de acumulación de créditos

Un sistema de créditos es, simplemente, un sistema que facilita la valoración y comparación de los resultados del aprendizaje en el contexto de distintas cualificaciones, programas y entornos de aprendizaje⁶. Proporciona un método homologado para comparar el aprendizaje entre los distintos programas académicos, sectores, regiones y países. La necesidad del aprendizaje permanente, unida al acelerado ritmo de los cambios educativos provocados por la globalización, hace necesaria la construcción de puentes basados en los créditos que conecten los distintos sistemas de educación europeos. El uso de un lenguaje de créditos común proporciona la herramienta para facilitar este proceso.

El sistema paneuropeo de acumulación de créditos intenta proporcionar una mayor transparencia y conexión entre los distintos sistemas educativos. Aunque resulta difícil definir con precisión la naturaleza de este sistema, debería de tener ciertas características⁷. Tendría que:

⁵ Aunque este documento se centra en la educación superior, también es aplicable a todas aquellas cualificaciones creadas en países con sistemas de educación integrales que incluyen el aprendizaje permanente, como en el caso de Italia y Escocia.

⁶ Incluidos el aprendizaje en el campus universitario y fuera de él.

⁷ La mayoría de estas ya fueron definidas en el año 2000, en *ECTS Extensión Feasibility Project*, por Stephen Adam y Volker Gehmlich.

- Ser aplicable a todos los sectores de la educación superior y capaz de articularse con otros niveles educativos.
- Contemplar todas las formas y modalidades de aprendizaje.
- Abordar todos los sistemas de educación europeos y reconocer las múltiples salidas (licenciatura/master).
- Permitir la transferencia con otros esquemas educativos no europeos;
- Fomentar la movilidad de los estudiantes y ciudadanos, y de sus cualificaciones;
- Facilitar el aprendizaje centrado en el estudiante.
- Permitir el reconocimiento del aprendizaje previo (APL) y el reconocimiento del aprendizaje previo basado en la experiencia (APEL).
- Permitir la integración de nuevas unidades, programas de titulación y modos de estudio;
- Distinguir entre los distintos niveles y tipos de crédito;
- Respetar la autonomía académica nacional e institucional, y por tanto no invadir sus competencias, y ser plenamente compatible con los sistemas educativos existentes.

Entendemos por un sistema global paneuropeo de *acumulación* de créditos, un sistema de créditos que sea aplicable a todos los programas de formación, y no sólo a las partes que actualmente se contemplan en el sistema ECTS para la *transferencia* internacional de créditos. Por tanto, en un sistema de acumulación de créditos todos los programas de estudio se expresan en créditos, y sólo se diferencia del sistema de transferencia de créditos (ECTS) en que tiene mayor cobertura y puede afectar a todos los estudiantes, no sólo a los estudiantes a tiempo completo que realizan una pequeña parte de sus estudios de primer ciclo en otro país⁸.

Los créditos en el sistema de créditos paneuropeo

- Los créditos sólo son una forma de expresar la equivalencia (volumen) del aprendizaje que tiene lugar.

⁸ Por decirlo de un modo más simple, el ECTS es un subsistema del sistema más general paneuropeo de acumulación de créditos. Mientras que el ECTS fue diseñado para facilitar la transferencia internacional de créditos, el sistema paneuropeo ha sido diseñado para fomentar la integración y transparencia de todas las actividades educativas.

- Los créditos sólo se conceden tras completar con éxito el aprendizaje.
- Los créditos que hayan sido concedidos por una institución pueden ser reconocidos por otra, pero la decisión final la tomará siempre la institución de acogida o la autoridad nacional competente a la que se solicite el reconocimiento de estos créditos para poder acceder a una parte de sus programas de estudio o para quedar exento de dicha parte.
- Los créditos se calculan con relación a 60 créditos, equivalentes a un año académico europeo de aprendizaje a tiempo completo⁹, pero este criterio necesita ulteriores redefiniciones.
- Cuando los créditos están relacionados con competencias y resultados del aprendizaje, resultan más fáciles de comparar. Los créditos cuantificados en términos de resultados del aprendizaje adquieren una dimensión más precisa y expresan más claramente su «valor» o «moneda».
- Los resultados del aprendizaje son formulaciones donde se detalla lo que el estudiante puede hacer una vez adquiridos los créditos. Los resultados del aprendizaje pueden estar contenidos en los resultados del aprendizaje «específicos» del área temática y los resultados del aprendizaje «generales» que cubren las habilidades transferibles o competencias genéricas.¹⁰
- Los créditos son más efectivos cuando son asignados a los programas de aprendizaje y se expresan en términos del «tiempo de aprendizaje conceptual», que es el número medio de horas que el estudiante necesita para lograr los resultados de aprendizaje previstos y para adquirir esos créditos¹¹. En el sistema ECTS los créditos se conceden utilizando un enfoque de arriba abajo basado en los 60 créditos ECTS por año académico completo, resultantes que tiene que realizar un estudiante (tiempo de aprendizaje conceptual)¹² normal para completar sus estudios. La importancia creciente de los sistemas de aprendizaje no formal (basado en el trabajo) e informal (basado en la experiencia vivida), reconocidos a través de los sistemas de Reconocimiento

⁹ Como en el ECTS.

¹⁰ Por ejemplo: técnicas de comunicación.

¹¹ Es importante señalar (como se subraya en los proyectos escoceses «SCQF» y «Credit Guideline») que, en la práctica, el tiempo varía de un estudiante a otro —por lo que se trata de una estimación—.

¹² Este «tiempo de aprendizaje conceptual» incluye todas las actividades de aprendizaje programadas, incluidos seminarios, clases, exámenes, tareas, etc.

de la Experiencia Previa (APEL), subrayan la importancia de vincular los enfoques basados en el tiempo y las competencias con los créditos.

- En el proceso de Bolonia, los estudios de primer ciclo (de grado, de tres o cuatro años de duración) equivaldrían a 180-240 créditos. Los estudios de segundo ciclo (de posgrado, de uno o dos años de duración) equivaldrían a otros 60-120 créditos.

Créditos y niveles

- Los niveles de crédito proporcionan información sobre el grado de complejidad, creatividad, sofisticación y profundidad del aprendizaje. Los indicadores de niveles son datos que proporcionan información general sobre las características del aprendizaje. En cualquier plan de estudios pueden identificarse distintos niveles de créditos que permiten distinguir el progreso del aprendizaje dentro de una determinada cualificación y entre los distintos programas.
- Los créditos en sí mismos ofrecen poca información. Resultan más útiles y prácticos cuando están asociados a los «niveles» de estudio, ya que proporcionan más información sobre la complejidad y profundidad relativas al plan de estudios. Así que los créditos son más útiles cuando están vinculados con los niveles y los «resultados del aprendizaje». Esto facilita el proceso de reconocimiento de los que tienen que juzgarlos, y evita posibles confusiones peligrosas. Cuanto más información se facilite sobre los créditos, más útiles serán éstos.
- Es habitual en los sistemas de educación diferenciar las cualificaciones y los modelos de provisión del aprendizaje en base a la naturaleza y el volumen del aprendizaje logrado en diferentes niveles. Aunque la consecución de un acuerdo de ámbito europeo sobre la naturaleza de los «niveles» sea un proyecto a largo plazo, sería oportuno pedir a los responsables de los niveles que utilicen las definiciones generales de «primer» y «segundo» nivel (Licenciatura y Master) identificadas en el proceso de Bolonia¹³.

¹³ De hecho, el proceso de Bolonia está fomentando un acuerdo en torno a un amplio sistema de cualificaciones, que es crucial para el desarrollo y comprensión de niveles y créditos en Europa.

- Habría que animar a los actuales responsables de los sistemas de créditos regionales y nacionales a que sean más explícitos a la hora de precisar sus indicadores de niveles, utilizando el Suplemento al Diploma, los expedientes académicos y otros mecanismos. El Suplemento al Diploma es un instrumento fundamental para explicar la naturaleza, el tipo y el nivel de los créditos asociados con cualquier titulación.

Créditos y control de calidad

- Es esencial que los créditos vayan unidos a unos mecanismos de control de calidad que permitan darles un «uso» real en el ámbito europeo.
- Los créditos tienen una estrecha relación con los niveles académicos. En cualquier sistema de créditos es esencial una descripción clara de los criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje y de los métodos de enseñanza/aprendizaje. Revisar la relación y la articulación entre todos estos elementos es muy importante para mantener la calidad.
- La definición de los créditos (en términos del contexto del programa de estudio: niveles, resultados del aprendizaje, tiempo de aprendizaje conceptual y régimen de evaluaciones) facilita una explicación y justificación claras de los niveles. Sin estas definiciones y relaciones, los créditos serán meros indicadores generales del volumen del aprendizaje.
- La confianza internacional en la calidad de los créditos sólo podrá mejorarse cuando los mecanismos nacionales de control de calidad sean rigurosos, abiertos, transparentes y efectivos.

Conclusión

El establecimiento de un sistema paneuropeo de transferencia y acumulación de créditos efectivo exigirá unos principios y enfoques comunes respecto a los créditos. Cuanto más información y detalles se faciliten sobre la naturaleza, el contexto, el nivel y uso de los créditos, más utilidad tendrán como moneda común para el reconocimiento de las cualificaciones.

Comité de Gestión del Tuning. Preparado por Stephen Adam.

Documentos de referencia

ADAM, S. & GEHMLICH, V. (2000). *ECTS Extension Feasibility Project*. Disponible en la página web de la Comisión Europea: <http://europa.eu.int/comm.education/socrates/ectsext.html>

BOLOGNA DECLARATION (1999). *Bologna Declaration*. Puede encontrarse en la página web del SIB: www.esib.org

DALICHOW, F. (1997). *A Comparison of Credit Systems in an International Context*. Publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología de la República Federal Alemana, Bonn.

COMISIÓN EUROPEA (1998). *European Credit Transfer System ECTS Users' Guide*. Publicado por la Comisión Europea (DG de Educación y Cultura) y disponible en su página web: <http://europa.eu.int/comm/education/Sócrates/ects.html>

COMISIÓN EUROPEA (2001). *ECTS Extensión «Questions and Answers»*. Disponible en la página web de la Comisión Europea: <http://europa.eu.int/comm/education/Sócrates/ectsfea.html>

HAUG, G. & TAUCH, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education II*.

PRAGUE COMMUNIQUE (2001). *Prague Communiqué - Towards the European Higher Education Area*. Este documento puede encontrarse en la página web del ESIB: www.esib.org

SSEEC CREDIT GUIDELINES (2001) *Credits and Qualifications - Credit Guidelines for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Preparado conjuntamente por los siguientes consorcios de créditos: CQFW, NICATS, NUCCAT, SEEC.

SCQF (2001). *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*. Código de publicación: AE1243.

TUNING PROJECT (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject o www.relint.deusto.ers/TuningProject/

ITALIAN CREDIT GUIDELINES (2001), Decreto Ministerial n.º 509, 3 de noviembre de 1999, *Norms Concerning the Curricular Autonomy of Universities*.

WAGENAAR, R. (2001). *Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of Credits* (Tuning paper).

Estructuras educativas, Resultados del aprendizaje, Trabajo del estudiante y Cálculo de los créditos ECTS

Contexto

Este documento fue elaborado dentro del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. El proyecto tiene su origen en la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por los Ministros responsables de la educación superior de 29 países. En este proyecto participan más de 100 instituciones de educación superior de países de la UE y de la EAA, en siete áreas temáticas: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia y Matemáticas. Los grupos sinérgicos de Física y Química trabajan en la misma línea. Tuning está concebido como un proyecto independiente, impulsado por la universidad y coordinado por profesores de universidades de distintos países. Los impulsores del proyecto agradecen a la Comisión Europea su participación en la financiación del proyecto.

ECTS: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

1. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) se ha ido desarrollando en los últimos trece años, y hoy en día es el sistema más utilizado para medir el trabajo del estudiante en la educación superior europea. Mientras que otros sistemas de créditos menos utilizados se basan en distintos criterios, como la importancia de un campo de estudio o el

número de horas presenciales de un curso; los créditos del ECTS sólo describen el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una unidad del curso. Esto representa un enfoque a la enseñanza y educación europeos que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

Inicialmente, el ECTS fue probado y perfeccionado como un sistema de **transferencia** de créditos que permitía, a las universidades de distintos países europeos, definir el trabajo académico necesario para completar cada una de las unidades de sus cursos, facilitando así el reconocimiento del trabajo realizado por los estudiantes en el extranjero. Para establecer una base común de entendimiento recíproco, se asumió desde el principio (1988) que el trabajo desarrollado por el estudiante en un año académico, en cualquier institución europea de educación superior, equivaldría a 60 créditos ECTS. Para mejorar la transparencia de la descripción, los créditos eran asignados a cada actividad evaluada (es decir, con notas o calificaciones) en función de la proporción que ésta representaba con relación al trabajo del estudiante durante todo el año académico. De modo que los créditos se asignaban sobre una base **relativa**.

El ECTS no se limitaba a los créditos, también intentaba desarrollar un método sencillo y preciso de comunicación entre las instituciones de educación superior, facultades, departamentos, profesores y estudiantes que facilitara el conocimiento, el entendimiento y la confianza recíprocos. Se crearon formularios estándar: el Formulario de solicitud del ECTS, el Acuerdo de aprendizaje y el formulario de Transcripción de expedientes. Para una información más completa acerca de estos formularios, pueden consultar la página web: www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects.

2. *El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*

El ECTS u otros sistemas nacionales análogos ya se utilizan en diversos países como sistemas oficiales de **acumulación**, lo que significa que todos los cursos universitarios que conducen a unas titulaciones reconocidas se describen utilizando los créditos del ECTS. La base para la asignación de los créditos es la duración oficial del programa completo de estudio: por ejemplo, el volumen total de trabajo del estudiante necesario para obtener un título de primer ciclo, con una duración oficial de tres o cuatro años, se traduce en 180 o 240 créditos. Cada una de las unidades del curso exigidas para obtener el título pueden describirse en términos del trabajo del estudiante y, por lo tanto, de créditos. Los créditos sólo se obtienen cuando la unidad del curso u otra actividad ha sido satisfactoriamente completada y evaluada (es decir, puntuada o calificada).

Cuando se utiliza el ECTS como sistema de acumulación, son aplicables ciertas normas. Los créditos sólo miden el trabajo del estudiante, no miden la calidad del rendimiento, ni el contenido o el nivel. Estos elementos se describen de otras maneras. El trabajo desarrollado por el estudiante en cualquier actividad de aprendizaje reglada y completada puede expresarse en créditos y reflejarse en la transcripción del expediente del estudiante.

Sin embargo, los créditos **sólo** serán aplicables al obtener una cualificación reconocida, cuando constituyan una parte aprobada de un programa de estudio.

Cuando el ECTS u otro sistema de crédito similar se convierte en el sistema oficial, los créditos dejan de tener un valor relativo y adquieren un valor **absoluto**. Es decir, no se calculan ya sobre una base proporcional, sino con arreglo a los criterios oficialmente reconocidos. Debemos señalar que los sistemas de acumulación de créditos nacionales basados en los principios del ECTS permiten la transferencia, la evaluación y el reconocimiento del trabajo realizado tanto a nivel nacional como internacional, respetando siempre los principios de claridad que son la base del ECTS.

Asimismo, a medida que aumenta el número de países que están adoptando sistemas compatibles con las declaraciones de Bolonia o Praga, se observa un mayor nivel de convergencia y consenso sobre los créditos ECTS como sistema común de medida del tiempo del estudiante. En la práctica, 1 crédito ECTS equivale aproximadamente a 25-30 horas de trabajo del estudiante (esto incluye horas presenciales, de estudio independiente o dirigido por el profesor, etc.).

3. *El ECTS al día de hoy*

Como podemos ver, en trece años el ECTS ha dejado de ser un sistema pionero de comunicación entre los distintos sistemas europeos para convertirse en un sistema oficial consolidado y en expansión, fundamental para el desarrollo de un espacio europeo de educación superior. En principio, facilitaba la movilidad internacional de los estudiantes y permitía un mejor conocimiento recíproco de los programas de estudio especialmente diseñados para los **estudiantes a tiempo completo**.

Cuando el ECTS se convierta en un sistema de acumulación de créditos de ámbito europeo, será también un instrumento esencial para desarrollar otros tipos de educación superior más flexibles, como: los estudios a tiempo parcial, los períodos de estudio recurrentes y, en general, lo que hoy se conoce como el **«educación continua»**. Es decir, el ECTS será el instrumento necesario para evaluar y describir las numerosas actividades de aprendizaje que desarrollarán los ciudadanos europeos a lo largo de su vida.

Actualmente, los créditos ECTS se utilizan cada vez más como un instrumento para diseñar los programas de estudio. Como los créditos expresan el trabajo del estudiante medido en función del tiempo, permiten a las instituciones de educación superior planificar mejor sus programas de cualificaciones para poder lograr los resultados previstos en el tiempo marcado para la duración de los mismos. Los créditos ECTS proporcionan también un sistema adecuado para hacer un seguimiento de los resultados y mejorar la eficacia de la enseñanza/el aprendizaje. El ECTS permite también una mayor movilidad de estudiantes y profesores, al proporcionar una moneda común, transparencia sobre los contenidos y peso del material del curso, e información sobre los métodos de evaluación.

0. Introducción

El objetivo de este documento es ofrecer una visión más precisa de la relación entre las estructuras educativas, el trabajo del estudiante, los créditos y los resultados del aprendizaje. Partimos de la base de que, en general, el diseño y la implantación de un curso de estudio que conduzca a una cualificación o título reconocido se basan en una serie de factores, algunos de los cuales se citan a continuación:

- a) El conjunto de resultados «deseados» del aprendizaje;
- b) El número total de créditos requeridos y su distribución entre las distintas actividades (como unidades de enseñanza/aprendizaje; trabajo de tesis; examen global, etc.) implicadas en la cualificación;
- c) Los contenidos académicos concretos ofrecidos a los estudiantes;
- d) Las metodologías de enseñanza/aprendizaje y las tradiciones propias de cada institución.

Este documento se centra en el concepto y el papel de los créditos, e intenta subrayar su relación con los resultados del aprendizaje y con otros factores mencionados. El proceso de Tuning exige una definición clara de los conceptos asociados con los créditos, y de las metas, objetivos y resultados del aprendizaje. Por todo ello, es necesario lograr una mayor claridad y un mejor conocimiento respecto a los siguientes temas:

1. El papel de los créditos.
2. La asignación de los créditos a los cursos.
3. El diseño global del programa de estudio.
4. Créditos y niveles.
5. Cálculo de los créditos en base al trabajo del estudiante.
6. Comparación de la duración de los años académicos en Europa.
7. Relación entre el trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje.

Es preciso subrayar que todos los temas mencionados están interrelacionados.

También hay que decir que la educación superior ha cambiado mucho en la segunda mitad del siglo pasado. Gradualmente, el enfoque Humboldtiano ha sido sustituido por un enfoque más centrado en la sociedad. Los modelos de educación diseñados para una elite reducida se han convertido en sistemas de educación de masas. Además, la relación tradicional entre la enseñanza universitaria y la investigación se ha visto sometida a presiones. En las últimas décadas, la educación ha seguido la tendencia general hacia la globalización. Hoy más que nunca, los estudiantes están convencidos de las ventajas de cursar parte de sus

estudios en el extranjero. La movilidad internacional de una parte de la fuerza de trabajo es hoy una realidad. Es evidente que al aumentar el porcentaje de la población con títulos universitarios y al hacerse más flexibles los modelos de carreras y empleo, la tendencia actual hacia la interrelación entre estudios académicos y empleo puede aumentar. Además, la importancia de la formación continua, que implica a todos los departamentos de las universidades y a casi todas las áreas, será cada vez mayor. Las nuevas demandas del mercado de la educación nos llevan a considerar cómo encajaría la formación continua —en el contexto del aprendizaje permanente— en un *sistema de cualificaciones* en marcha. Para este estudio y su realización, será necesario un sistema de créditos ampliamente reconocido en un mercado de trabajo móvil y que proporcione unas cualificaciones reconocidas. Como se señala en distintas partes de este documento, el ECTS constituye un instrumento conocido y ampliamente aceptado que demostrará su capacidad para adaptarse también a las nuevas necesidades.

1. El papel de los créditos

1.1. ECTS

La Comisión Europea, en estrecha colaboración de 145 instituciones de educación superior, desarrolló el Sistema Europeo de Transferencia de créditos (ECTS) durante el período de 1989 a 1995. El propósito de este sistema era ofrecer una herramienta que permitiera comparar los periodos de los estudios académicos de diferentes universidades de distintos países. Se consideró que este instrumento era necesario para mejorar el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Se proponía que el ECTS fuese un sistema de *transferencia* para conectar los sistemas y las estructuras de educación superior de los distintos países de Europa. La experiencia ha demostrado que este sistema de *transferencia* —basado en una filosofía de mutuo respeto y confianza, y en una serie de supuestos generales relacionados con la información y el trabajo del estudiante— ha funcionado bien.

En efecto, la fuerza y el atractivo del ECTS estaba y sigue estando en:

- su simplicidad
- su gran capacidad para tender puentes entre los sistemas educativos, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Se acordó desde el principio que los periodos de estudio satisfactoriamente completados en otras instituciones sólo serían reconocidos

mediante acuerdos previos entre las instituciones académicas implicadas respecto al *nivel, contenidos y carga* de las unidades del curso.

1.2. *Valor relativo y valor absoluto de los créditos*

En la información facilitada sobre el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se señala que *los créditos asignados a los cursos son valores relativos que reflejan la cantidad de trabajo que exige cada curso con relación a la cantidad total de trabajo necesario para completar un año completo de estudio académico en una determinada institución*. Ahora habría que plantearse si este enfoque no resulta demasiado simple. Sobre todo habría que analizar lo que se entiende por «valor relativo» de «un año completo de estudio académico». Durante la fase de desarrollo del sistema no fue posible definir los créditos de manera unívoca como valor relativo en todas las situaciones. Parece ser que esto se debió en gran parte al hecho de que una serie de países no estaban familiarizados con los sistemas de créditos. En aquel momento Italia y Alemania fueron identificados como los dos países con mayores dificultades para aplicar el sistema de créditos. Alemania, por carecer de unos programa de estudio claramente definidos en muchas disciplinas, e Italia, por la aparente falta de coincidencia entre la duración oficial y la duración real de los programas de estudio. Así que al término «valor relativo» se le dio un significado distinto según el país y las circunstancias. En algunos casos la asignación de los créditos se basaba en la duración oficial del programa, y en otros, en la duración no oficial, es decir, el promedio de tiempo necesario para terminar el programa satisfactoriamente en la práctica. En aquellos países donde ya existía un sistema de créditos basado en la idea del trabajo del estudiante, se tomó como base la duración oficial para asignar los créditos. En estos casos el «valor relativo» se convertía así en el «valor absoluto» en cada contexto.

En un futuro próximo es previsible que la mayoría de los países e instituciones europeas adopten sistemas de crédito similares al ECTS, basados en la idea del trabajo del estudiante. De este modo, los créditos en estos países pasarán a tener también un valor absoluto. Esto no significa que el número de horas de trabajo de un crédito sea exactamente igual a nivel nacional o internacional. La duración concreta de los periodos de estudio en un año académico variará de una institución a otra y de un país a otro. Esto no plantea ningún problema siempre y cuando estas diferencias se mantengan dentro de unos límites. Nos ocuparemos de esta cuestión más adelante.

1.3. *Tipos de programas*

A veces se hace una diferenciación entre los programas regulares y los programas que presentan un reto especial. Estos últimos están concebidos para los estudiantes más brillantes¹⁴. En ambos casos el programa de estudio prescrito debería basarse en el supuesto de que un año académico normal equivale a un total de 60 créditos. Esto explica que aunque los créditos representen **siempre** el trabajo del estudiante y sólo se conceden una vez terminado con éxito el curso, el **nivel** del trabajo, o sea el rendimiento alcanzado por el estudiante para conseguirlos, puede ser distinto. Esto es debido al hecho de que no sólo hay distintos tipos de educación (es decir, métodos o tradiciones de enseñanza/aprendizaje), sino también distinto rendimiento del aprendizaje dentro del mismo tipo de educación. En otras palabras, en lo que a los créditos se refiere, la cualificación concreta reconocida define el número de créditos (en total) y de incrementos individuales o «bits» de créditos que recibe un estudiante (a través de los «módulos» o bloques de enseñanza/aprendizaje). Los créditos en sí mismos sólo reflejan el trabajo del estudiante, pero —en el Suplemento al Diploma, las Transcripciones de expedientes, etc.— van acompañados de **otros** indicadores, como la institución donde se cursan los estudios, el programa de estudio, el nivel, los contenidos, la calidad del rendimiento (es decir, las calificaciones), etc. Para una mayor claridad, el enfoque de este documento se centra en el estudiante típico que cursa un programa regular de licenciatura.

1.4. *El ECTS como sistema de acumulación*

Como ya hemos señalado, los créditos **no** tienen ninguna entidad en sí mismos, ya que siempre describen el trabajo terminado que forma parte de un programa de estudio. Al hablar de un sistema de acumulación

¹⁴ Las palabras «programas especiales podrían tener tres significados, a saber:

1) Los estudiantes más brillantes pueden expresar los programas normales y conseguir más de 60 créditos en un solo año académico (ver también el punto 6.2);

2) En algunos lugares, como por ejemplo en Oxford y Cambridge, la Ecole Normale de París y la Scuola Normale de Pisa, los estudiantes están obligados a asistir a clases presenciales/actividades/etc. que están fuera del programa de estudio.

3) Un estudiante puede sustituir en su programa de estudio unos créditos menos importantes por otros créditos (iguales en cantidad) más importantes: un estudiante puede alcanzar un nivel más alto en el mismo período de tiempo, sin obtener más créditos ECTS (por ejemplo, en programas que omitan detalles que aparecerían en un programa regular). El nivel no está determinado por el número de créditos.

de créditos, nos referimos a un sistema en el que los créditos se acumulan en un programa de estudios coherente. En este sentido, un crédito es una unidad que refleja una cantidad de trabajo completada con éxito en un nivel determinado, para conseguir un título reconocido. De modo que *los créditos no pueden transferirse automáticamente de un contexto a otro*. Los encargados de autorizar las admisiones deberán evaluar siempre el trabajo realizado por el estudiante (los créditos otorgados) en otra institución distinta, ya sea en el extranjero o en el mismo país, antes de admitirle en sus programas de titulación. La utilización del ECTS como sistema de acumulación *facilita* el reconocimiento de estos créditos. Al hacer la evaluación, deberá tenerse en cuenta el trabajo total del curso para evitar cotejar curso por curso. Este método de reconocimiento académico del trabajo realizado en otra institución distinta se ha convertido en la última década en una norma dentro del ECTS. El ECTS resulta adecuado como sistema de acumulación de créditos porque se basa en esta idea de los créditos relacionados con el contexto y su reconocimiento por parte de la institución que finalmente otorga el título.

Aunque hasta ahora se ha destacado el papel del ECTS en la transferencia de créditos, en el futuro su enfoque se centrará más en la acumulación de créditos, constituyendo uno de los mecanismos necesarios para abordar los nuevos desarrollos en la educación superior y en el mercado de trabajo.

En este sentido, sería muy beneficioso para el sector de la educación superior convertir el ECTS en un sistema de acumulación de créditos fiable para los estudios académicos. Aunque en su primera década de existencia no se han dado las condiciones necesarias para dar este paso, en los tres últimos años se han producido una serie de cambios en las políticas universitarias europeas que no sólo han creado estas condiciones, sino que han subrayado la necesidad de contar con un sistema europeo de acumulación de créditos. Esto se hace patente en las declaraciones de la Sorbonne (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), y en las reformas que están teniendo lugar en diversos países. En todas ellas se expresa la idea de un marco europeo de un mercado abierto de libre tránsito de personas y productos, y un espacio económico. Así que el sistema de acumulación de créditos se considera hoy una condición previa para la sincronización de los sistemas de educación en Europa.

En la práctica, la transferencia de créditos y la acumulación de créditos son las dos caras de la misma moneda. En los últimos años ha habido propuestas para cambiar las siglas del ETCS con el fin de introducir el aspecto de la acumulación, aunque finalmente se optó por no

hacerlo para evitar confusiones. En la última década las siglas ECTS han llegado a ser muy conocidas en la educación superior, simbolizando una metodología única de reconocimiento académico que contempla tanto la transferencia como la acumulación de créditos. Después de todo, el ECTS exige que los créditos sean asignados a todos los cursos de todos los programas. La idea básica del ECTS es que el reconocimiento no se realice en base a una comparación de curso por curso, sino de una manera más flexible, a través del reconocimiento de los períodos de estudio de un nivel y unos contenidos equiparables.

1.5. *Créditos y duración de un programa de titulación*

Desde las declaraciones de la Sorbonne (1998) y Bolonia (1999) el debate sobre los créditos ha adquirido un nuevo impulso. No sólo ha aumentado el número de países que han decidido introducir un sistema nacional de créditos —que en la mayoría de los casos coincide con el ECTS—, sino que también se ha iniciado un debate sobre las estructuras de los ciclos de la educación superior y sobre la duración deseada de los programas de estudio. Parece que se ha consensuado en Europa la siguiente estructura general:

- Primer ciclo o grado: 180-240 créditos (ver las conclusiones de la Conferencia de Helsinki de 2001, donde se logró un consenso general sobre la escala de duración de los estudios, ratificado más tarde por la Convención de Salamanca).
- Segundo ciclo o postgrado (la duración requerida está siendo discutida).
- Tercer ciclo o doctorado (180 a 240 créditos).

2. **Asignación de créditos a los cursos**

2.1. *Trabajo del estudiante*

El ECTS fue diseñado como un sistema de créditos basado en el trabajo del estudiante. Estaba en la línea de los sistemas que habían surgido en la década de los 80 en distintos países de la UE como Escandinavia, Holanda y el Reino Unido. Como los sistemas de estos países habían sido diseñados como sistemas de acumulación, el ECTS se pudo implantar fácilmente. En otros países cuyos sistemas de enseñanza se basaban en el número de horas presenciales u horas de contacto, su

aplicación resultó mucho más difícil. Inicialmente, en estos países la asignación de créditos a los cursos se basó principalmente en el número de horas presenciales para cada unidad del curso. Este criterio se basaba en la hipótesis de que el número de horas presenciales reflejaba más o menos la cantidad de trabajo que implicaba para el estudiante, aunque en la práctica no siempre es así. Las experiencias de Italia y España nos han demostrado que a la larga este enfoque no es satisfactorio. La misma cantidad de horas de contacto puede corresponder a una cantidad distinta de trabajo del estudiante. En algunos países la situación se complica debido al hecho de que gran parte de los contenidos de los programas de estudio están marcados por el gobierno central, existiendo una lista de áreas obligatorias que deben impartirse. Este enfoque da lugar a unas estructuras de los cursos bastante rígidas que hacen difícil una justa asignación de los créditos.

Otros países en los que se utilizó como base para la asignación de los créditos la cantidad de trabajo del estudiante en lugar de las horas lectivas, se encontraron con otro tipo de problemas. En algunos casos hubo interpretaciones erróneas sobre la relación entre la importancia de un área y el número de créditos asignados a una unidad del curso. En la práctica, resulta difícil explicar que la complejidad o la importancia de un área **no** es la base para asignar los créditos, ya que estos se basan exclusivamente en la cantidad de tiempo que lleve aprender la materia en cuestión y completar con éxito la unidad del curso.

2.2. Programas de estudios con un enfoque centrado en el estudiante y programas con un enfoque centrado en el profesor

En este tipo de debates se hace patente la diferencia entre poner el énfasis en la enseñanza o en el aprendizaje. Los sistemas de educación pueden describirse según su enfoque más centrado en el profesor o más centrado en el estudiante. El enfoque centrado en el profesor generalmente es independiente del tiempo, partiendo de la base de que el propio tema de estudio es lo que el profesor considera que el estudiante debería aprender en su curso. El enfoque centrado en el estudiante concede más importancia al diseño del programa de estudio global y se centra sobre todo en la utilidad de los programas de estudio de cara a la futura posición del graduado en la sociedad. En este último enfoque son esenciales una correcta asignación de los créditos y una definición razonable de los resultados del aprendizaje.

Hasta hace poco tiempo, el enfoque de la mayoría de los sistemas estaba centrado en el profesor. Sin embargo, hoy existe una tendencia

a considerar los obstáculos que puede encontrar el estudiante medio al finalizar sus estudios. El trabajo del estudiante se considera hoy un factor crucial y los educadores reconocen que existe un conflicto entre lo que un estudiante **debería aprender** y lo que **es capaz de aprender** en un período de tiempo determinado. En particular, cuando se determine el número de créditos exigidos para una serie de resultados del aprendizaje y las especificaciones del programa de titulación universitaria, deberán contemplarse también otros conocimientos, habilidades y competencias previas, adquiridas antes de entrar en la universidad. Los supuestos contemplados con relación a estos factores previos son diferentes en cada país debido a las diferencias estructurales en la enseñanza secundaria.

3. Diseño del plan de estudios global

3.1. *Papel de los resultados del aprendizaje deseados*

En el sistema cuantitativo de créditos podría resultar beneficioso diseñar los programas de los cursos en base a los resultados deseados. Los resultados del aprendizaje pueden definirse a través de informes en los que se especifique lo que se espera que el estudiante conozca, entienda y/o sea capaz de demostrar tras la finalización del programa de aprendizaje¹⁵. Este enfoque ha sido desarrollado recientemente por la *Quality Assurance Agency (QAA)* del Reino Unido, y aunque menos utilizado, el método también es conocido en la mayoría de los países europeos.

Al diseñar de este modo los programas, puede lograrse una mayor transparencia y coherencia. Este enfoque permite crear programas *acumulativos*, con *requisitos de admisión* específicos para cada uno de los ciclos, años de estudio y niveles, y unidades del curso.

Deberán diferenciarse claramente los resultados del aprendizaje previstos para el primer y segundo ciclo. Aunque los resultados finales y las competencias que deberán ser adquiridas deben estar relacionados con la disciplina/el programa, también pueden formularse otros objetivos más generales. En la práctica, pueden distinguirse dos tipos de resultados del aprendizaje:

¹⁵ Comparar el informe *Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, publicado en noviembre de 2001 por CQFW, NICATS, NUCCAT y SEEC.

- Las competencias genéricas (conocimientos transferibles)
- Las competencias específicas de área (conocimientos teóricos, prácticos y/o experimentales, y habilidades)

Ambos tipos deberán estar contemplados en el programa del curso y poder ser verificados al final del mismo.

Competencias genéricas y competencias específicas del área (habilidades y conocimientos)

Cuando hablamos de **competencias genéricas** nos referimos a cosas como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimiento de la dimensión europea e internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación. En otras palabras, estamos hablando de cualidades útiles en muchas situaciones, y no sólo de las relacionadas con el área específica. Además, la mayoría de ellas pueden ser desarrolladas, incentivadas o destruidas por unas metodologías y modelos de enseñanza/aprendizaje adecuados o inadecuados.

Además de estas competencias genéricas —que esperamos sean desarrolladas en todos los programas de estudio— cada curso deberá intentar fomentar unas competencias más específicas relacionadas con el área (habilidades y conocimientos). Las habilidades relacionadas con el área son los métodos y técnicas relevantes de las distintas áreas de la disciplina, por ejemplo análisis de antiguos manuscritos, análisis químicos, técnicas de muestreo, etc, según el área.

Los **conocimientos teóricos y prácticos y/o experimentales relacionados con el área** incluyen los contenidos concretos, es decir, conocimiento de datos concretos relacionados con la disciplina, modos de enfocar y resolver los problemas, conocimientos de la historia de la disciplina y de los últimos avances en el campo, etc. También aquí deberá hacerse un análisis de las prioridades y niveles requeridos para cada tipo de conocimiento relacionado con la disciplina con el fin de diseñar un programa de estudio satisfactorio.

Se pueden lograr los mismos objetivos de aprendizaje y competencias utilizando distintos tipos de enseñanza y diferentes métodos, técnicas y formas de aprendizaje, como por ejemplo: asistiendo a clases, realizando tareas concretas¹⁶, poniendo en práctica las destrezas técnicas,

¹⁶ Por ejemplo, leer sobre un tema concreto y escribir un informe o un ensayo.

escribiendo trabajos de dificultad progresiva, leyendo trabajos, aprendiendo a hacer críticas constructivas sobre el trabajo de otros, dirigiendo reuniones (seminarios, por ejemplo), trabajando con un plazo de tiempo limitado, haciendo trabajos en colaboración, presentando trabajos, haciendo resúmenes, haciendo ejercicios prácticos o de laboratorio, haciendo trabajo de campo, y con el estudio personal.

Aunque pueda parecer lógico que los resultados más generales del aprendizaje deberían lograrse en el primer ciclo, algunas experiencias previas nos demuestran que los resultados generales del aprendizaje dependen en gran parte del área de estudio. Se sugiere aquí que, en general, una vez finalizado el primer ciclo, el estudiante debería ser capaz de:

- Demostrar que está familiarizado con el origen y la historia de su disciplina principal;
- Comunicar los conocimientos básicos adquiridos de un modo coherente;
- Contextualizar las nuevas informaciones e interpretaciones;
- Demostrar su comprensión de la estructura global de la disciplina y la relación entre sus subdisciplinas;
- Demostrar su comprensión de los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías, y aplicarlos;
- Aplicar con precisión los métodos y técnicas relacionados con la disciplina;
- Demostrar conocer la naturaleza de la investigación relacionada con la disciplina;
- Demostrar sus conocimientos sobre la verificación de teorías científicas a través de la experimentación y la observación.

Completar el primer ciclo es el requisito previo para poder acceder al segundo ciclo. El segundo ciclo suele ser la fase de especialización, aunque este es uno de los posibles modelos. El estudiante ya graduado deberá ser capaz de hacer investigación (aplicada) independiente. En cuanto a los resultados del aprendizaje del segundo ciclo, parece que el estudiante debería:

- Dominar su campo de especialización dentro de una determinada disciplina a un nivel avanzado. Esto significa que debería conocer las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas;
- Ser capaz de entender e interpretar los últimos desarrollos teóricos y prácticos;
- Tener el suficiente dominio de las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a un nivel avanzado;

- Ser capaz de hacer una aportación original, aunque limitada, en su disciplina, por ej.: tesis final;
- Demostrar originalidad y creatividad en el manejo de la disciplina;
- Ser competente a nivel profesional.

No todos los resultados mencionados o indicadores de nivel tienen la misma importancia en cada disciplina.

3.2. *Sistemas modulares y no modulares*

Algunos piensan que la introducción de un sistema de créditos implica automáticamente la introducción de un sistema modular, es decir «unidades» o módulos del curso a las que se asigna un «número limitado/razonable» de créditos, en múltiplos más o menos estándar. Al existir en la práctica muchas opciones, el «estándar de múltiplo» a menudo no se tiene en cuenta. El sistema modular tiene claras ventajas, ya que facilita la transferencia de créditos y permite evitar en algunos países una excesiva fragmentación y un exceso de exámenes. El sistema modular no es un requisito previo para el diseño de un plan de estudios global, pero puede facilitar el proceso. El aspecto negativo del sistema modular es que recorta la libertad de enseñanza, al limitar la cantidad de horas presenciales en el módulo, y su aspecto positivo es que aumenta la flexibilidad, ya que permite diseñar distintos programas de estudio estableciendo puntos de contacto entre ellos. Mientras que en un sistema no modular (es decir, cuando se otorga una gran cantidad de créditos a una unidad del curso impartida por un único profesor) se da prioridad a la selección del material, en un sistema modular se da prioridad a la estructura del programa de estudio global.

En cualquier tipo de sistema, modular o no modular, la cuestión de la asignación de créditos puede ser enfocada desde dos ángulos: desde arriba o desde abajo. En un enfoque de abajo arriba, la unidad del curso o componente esencial es el principal punto de interés. En esta situación no está clara la importancia de la unidad específica del curso dentro del plan de estudios global. El riesgo de este enfoque es que los profesores sobreestimen (o infravaloren) el papel de las unidades del curso que ellos imparten, lo que se reflejará en la cantidad de trabajo que el estudiante debe realizar durante el curso. Esto significa que el estudiante no podrá rentabilizar al máximo su tiempo porque el trabajo total asignado resulta excesivo (o insuficiente).

En un enfoque de arriba abajo, en primer lugar se definen los resultados del aprendizaje en cuatro niveles:

- El programa de título de segundo ciclo (nivel MA/MSc)
- El programa de título de primer ciclo (nivel BA/BSc)
- Cada año/nivel del programa de estudio, por ejemplo primero, segundo, tercero, cuarto y quinto;
- Cada unidad del curso (o módulo o actividad de enseñanza/aprendizaje).

3.3. *Distribución de los créditos*

Cuando hablamos de los resultados del aprendizaje o de las competencias, nos referimos al conocimiento teórico, las habilidades analíticas, las habilidades prácticas, etc. Especial atención debe ponerse en evitar los resultados inadecuados (por ejemplo, una exposición demasiado detallada de un tema concreto). Una vez formulados los resultados del aprendizaje deseados, el siguiente paso será determinar el tiempo que será necesario para lograr cada uno de estos resultados. Este cálculo se basará en una estimación de lo que un estudiante *medio* puede hacer en un determinado período de tiempo. Sin embargo, es probable que el tiempo estimado no coincida con el tiempo disponible¹⁷. Entonces habrá que hacer los ajustes pertinentes tanto en el nivel de conocimientos y competencias formulados en los resultados del aprendizaje deseados como en el tiempo disponible. Puede que esto implique el reajuste de los resultados del aprendizaje deseados. Si este proceso se realiza correctamente, obtendremos el tiempo disponible para la actividad de enseñanza/aprendizaje en el programa del curso (por ej.: bloque didáctico o módulo o unidad del curso, trabajo de tesis, trabajo de campo, período de prácticas, examen global, etc.).

Los créditos permiten calcular el trabajo del estudiante y marcar un límite de tiempo realista para todo el curso o para cada año académico.

El número total de créditos necesarios para completar un título o un año académico puede dividirse de varias maneras para facilitar la definición de los cursos de estudio y del grado de flexibilidad permitido. Por ejemplo, los créditos necesarios exigidos para completar una licenciatura podrían dividirse en distintas categorías: por ejemplo, los

¹⁷ Disponible, por ejemplo, con arreglo a los parámetros de enseñanza/aprendizaje aplicables en dicha «institución + país».

relacionados con cursos «troncales» obligatorios, cursos auxiliares o unidades del curso complementarias.

Esta distribución en categorías del curso variará bastante de una institución a otra, ya que las instituciones presentan grandes diferencias en cuanto a los recursos docentes disponibles y la preparación de sus alumnos al entrar en ellas. De modo que tendrán que distribuir los créditos de la forma más adecuada para *optimizar el aprovechamiento de los recursos* y la eficacia de las actividades de enseñanza/aprendizaje.

4. Créditos y niveles

Aunque en el ECTS no se dice en ningún momento que los créditos midan el nivel, es evidente que cuando los créditos se utilizan en un sistema de acumulación, las normas para la concesión de una cualificación generalmente establecen no sólo el número de créditos exigidos para dicha cualificación, sino también el nivel en el que deben obtenerse esos créditos y el tipo de cursos.

Aunque esta cuestión no ha sido abordada en este proyecto, es evidente que deberá ser abordada por todas las instituciones que pongan en práctica un sistema de acumulación de créditos, y para que los créditos puedan ser transferibles entre las distintas instituciones y estados miembros de la UE, deberán ser enfocados desde una perspectiva europea. Actualmente, estas cuestiones se resuelven caso por caso, utilizando a veces la red NARIC. Sin embargo, para lograr una implantación satisfactoria y a gran escala de un sistema europeo de acumulación de créditos, deberá existir un sistema europeo de *indicadores de nivel*. También será necesario *un sistema de descriptores* de curso. Además, el desarrollo de estos indicadores avanzados conjuntamente con los créditos será crucial en un sistema de reconocimiento del aprendizaje previo o de la previa experiencia, de manera que todas las partes implicadas entiendan con claridad el nivel al que se asignan los créditos. Además, el rápido desarrollo de la formación continua exigirá una clara definición del nivel al que se asignen los créditos.

Un paso importante en esta dirección podría ser incorporación de nuevos indicadores que acompañen al ECTS como sistema de transferencia y acumulación. Este sistema de ámbito europeo debería ser transparente, y fácil de entender y aplicar, de manera que los créditos puedan ser distribuidos por niveles y tipo de cursos. Con relación a los niveles, podemos distinguir los siguientes:

- Cursos de nivel **Básico** (pretende ser una introducción a un tema);

- Curso de nivel **I**ntermedio (pretende profundizar en los conocimientos básicos);
- Curso de nivel **A**vanzado (pretende reforzar los conocimientos técnicos);
- Curso de nivel **eS**pecializado (pretende mejorar los conocimientos y la experiencia en un campo o disciplina específicos).

Con relación al tipo de cursos, pueden distinguirse los siguientes:

- Curso troncal «**C**ore» (unidad de estudio principal de un programa de estudio)
- Curso **R**elacionado (curso de apoyo del curso troncal);
- Curso **M**enor (curso optativo o curso secundario).

Los niveles y tipos de cursos son unos indicadores adicionales fundamentales. Para que la experiencia de aprendizaje que representan los créditos sea clara y patente, se podría adoptar un sistema de códigos sencillo. Este sistema no sólo incluiría la cantidad de trabajo realizado por el estudiante en términos de créditos, sino también unos códigos que indicarían el nivel y el tipo de unidad del curso. Por ejemplo: El código 5-I-R podría decirnos que la unidad tiene una carga de 5 créditos, se imparte en un nivel intermedio y está relacionada con el curso troncal¹⁸. En los cursos realizados fuera del marco de un programa, como en el aprendizaje permanente, sobraría la última letra del código.

5. Cálculo de los créditos en términos del trabajo del estudiante

5.1. *Definición de los créditos*

Se ha visto que calcular los créditos en términos del trabajo del estudiante es un asunto difícil. En primer lugar, habría que definir claramente lo que se entiende por un crédito. Las siguientes definiciones pueden resultar útiles:

El crédito es una medida del trabajo del estudiante, basándose en el tiempo que necesitará para completar una unidad didáctica o de aprendizaje.

En términos del ECTS:

- 60 créditos ECTS miden al trabajo de un estudiante medio durante un año académico.

¹⁸ Este sistema de codificación se basa en una propuesta de la red EUPEN.

—El número de horas de trabajo del estudiante (medio) exigidas para lograr unos resultados del aprendizaje específicos (en un nivel concreto) dependerá de la capacidad del estudiante, de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de los recursos docentes y pedagógicos, y del diseño del programa de estudio. Todo estas circunstancias pueden variar de una universidad a otra dentro de un mismo país o entre los distintos países.

Como los créditos, ya sean absolutos o relativos, sólo son una medida del trabajo del estudiante dentro del programa de estudios, sólo se podrán utilizar como instrumento de planificación y seguimiento cuando el programa de estudio ha sido definido. Para crear, modificar o evaluar un programa de estudio, deberán acordarse unos resultados de aprendizaje generales y específicos.

5.2. *Estimación del trabajo y rendimiento medio del estudiante*

A menudo se ha dicho que no existe el estudiante medio o *típico*. ¿Cómo puede determinarse el nivel medio de inteligencia? Sin embargo, todos están de acuerdo en que la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades exige tiempo y un cierto nivel de preparación/educación. Por tanto, el tiempo empleado y la educación de la persona son los dos factores que pueden considerarse como variables en la consecución del aprendizaje, en un curso o programa de estudio concreto. En este contexto, un elemento clave es el nivel de conocimientos previos exigido para acceder a una determinada cualificación. Este nivel concreto puede influir mucho en el trabajo del estudiante durante el programa del curso. Los profesores suelen tener una idea aproximada de lo que los estudiantes son capaces de hacer en un determinado período de tiempo en un programa concreto, y también tienen una idea clara de los niveles de calidad. Sin embargo, es un hecho reconocido que si un estudiante *típico* se esfuerza más al preparar un examen, la nota será probablemente más alta. Y del mismo modo, si un estudiante brillante dedica la cantidad de tiempo esperada a preparar un examen, será recompensado con una buena nota, pero si pasa menos tiempo preparando el examen, probablemente la calificación será más baja. En otras palabras, existe una relación entre el esfuerzo del estudiante y sus resultados. Asumiendo el hecho de que el tiempo concreto que pueda necesitar un estudiante para lograr los resultados del aprendizaje dependerá de las habilidades de dicho estudiante, de su aprendizaje previo y de su

método de estudio, se podrá definir el *tiempo de aprendizaje conceptual*. El tiempo de aprendizaje conceptual es el promedio de horas que se prevé que necesitará un estudiante (en un determinado nivel), para lograr los resultados del aprendizaje especificados en ese nivel¹⁹.

5.3. Métodos para calcular el trabajo del estudiante

En la práctica se utilizan distintos enfoques para calcular el trabajo del estudiante. Aunque pueden variar según el área, también presentan elementos comunes.

Al calcular el trabajo del estudiante hay que tener en cuenta:

- El número total de horas presenciales para la unidad del curso (número de horas semanales x número de semanas);
- La preparación previa y la ultimación de las notas tras asistir a la clase/seminario;
- La cantidad de trabajo independiente exigido para terminar el curso con éxito.

Este último punto es el más difícil de calcular y depende en gran parte de la disciplina en cuestión y de la complejidad del tema. El trabajo independiente puede incluir:

- La recogida y selección de material relevante.
- La lectura y el estudio de ese material.
- La preparación de un examen oral o escrito
- La preparación de un trabajo escrito o una presentación.
- Trabajo independiente en un laboratorio, etc.

Es evidente que el cálculo del trabajo del estudiante en créditos no es un proceso automático. El profesor deberá decidir el nivel de complejidad de la materia que se estudiará en cada unidad del curso. No hace falta decir que la experiencia previa del profesor es esencial. Una de las principales aportaciones del proceso de asignación de créditos es que obliga a los profesores a reflexionar sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de enseñanza.

Para comprobar si los estudiantes podrán realizar sus tareas en el plazo de tiempo fijado, resulta muy útil el uso de cuestionarios. En

¹⁹ *Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, pág. 4.

estos cuestionarios se pide a los estudiantes su opinión sobre el volumen de trabajo, sobre su motivación y sobre el tiempo previsto para el curso.

6. Duración del año académico en Europa

6.1. Resultados de los estudios del Tuning

La misma dificultad que encontrábamos al intentar definir al estudiante medio, la encontramos también al definir las distintas duraciones del período de estudio concreto por año académico en distintos países de Europa. La duración del año académico —es decir, el número de horas de trabajo de un año académico— es uno de los factores para calcular las horas de trabajo del estudiante que contiene un crédito ECTS. En Europa, la duración del año académico difiere de un país a otro, y en algunos países incluso de una institución a otra. Aunque el tiempo en sí es una medida claramente insuficiente, el proyecto Tuning hizo un estudio para tener una idea más clara de la situación real. De la información obtenida se han podido sacar una serie de conclusiones generales. La primera de ellas es que hay que hacer una distinción entre el número concreto de semanas de clase, el número de semanas de estudio (independiente) y trabajo de campo, el tiempo de preparación de los exámenes y el número de semanas de exámenes. El total de todo esto nos da la duración concreta del período docente y nos proporciona una información comparable por disciplina, institución y/o país. La segunda conclusión es que, cuando se desglosan los programas, las *diferencias* de duración resultan *mucho más pequeñas* de lo que puede parecer a primera vista.

Esta última conclusión está de acuerdo con la información recogida sobre la duración oficial del año académico de diferentes instituciones y países —es decir, sobre el comienzo y la finalización del año académico—. Este cálculo tiene en cuenta los períodos de vacaciones, en los que se espera que los estudiantes continúen trabajando, preparando evaluaciones, proyectos y tesis. En este último caso, casi todos los países están entre 34 y 40 semanas por año. Si partimos de la base de que una semana tiene disponible de 40 a 42 horas, el número real de «horas oficiales» en las que se espera que un estudiante trabaje durante un año académico estará entre 1400 y 1680 (1800²⁰). Incluso en aquellos sistemas donde el

²⁰ En una serie de países, el número de horas de trabajo del estudiante por año académico está establecido por ley entre 1500 y 1800 horas.

número de horas oficiales estipuladas es menor, es evidente que en la práctica el número real de horas coincide con la norma general, debido al trabajo realizado en los periodos de vacaciones. La media parece estar en torno a las 1520 horas por año. Considerando que un año académico contiene 60 créditos ECTS, un crédito representará aproximadamente de 20 a 30 horas de trabajo del estudiante. Este margen de diferencia parece aceptable. La media estará entre 25 y 26 horas por crédito.

6.2. Algunos casos especiales

Si un programa de estudio normal dura de 34 a 40 semanas, queda un poco tiempo para obtener un número de créditos ECTS superior a los 60 créditos establecidos por año académico. Suponiendo que un programa de estudio regular consta de 36 a 40 semanas de trabajo, quedan como máximo 10 semanas para realizar cualquier trabajo extra del curso. Esta observación es importante en el caso de los programas del segundo ciclo, que se basan en un año natural completo en vez de 9 meses de estudio. Estos programas se ofertan por ejemplo en el Reino Unido e Irlanda. Si un programa dura 12 meses, que son aproximadamente de 46 a 56 semanas, se le deberían asignar 75 créditos ECTS. No es deseable que ninguna estructura tenga un número de créditos superior a esa cifra para el año académico. Resumiendo:

- Un programa de un curso regular tiene una carga oficial de 60 créditos ECTS por año académico;
- Un programa de segundo ciclo o «programa intensivo» de un año *natural completo* (es decir, un programa de 12 meses) puede tener una carga máxima de 75 créditos (que equivalen a 46-50 semanas);
- Un programa de segundo ciclo o programa de Master de 90 créditos ECTS tiene una duración de 14 meses de estudio (que equivalen a 54-60 semanas de estudio).

A todos aquellos programas que exijan más de 1500/1600 horas (36/40 semanas) anuales, se les podrá otorgar más de 60 créditos si demuestran el volumen de trabajo del alumno.

También es preciso reconocer que hoy en día muchos estudiantes cursan sus estudios a tiempo parcial. Si un programa de estudio a tiempo parcial tiene por ejemplo 45 créditos ECTS por año académico, cuatro años de estudio equivaldrán a tres años de estudio a tiempo completo. Los créditos proporcionan una forma equitativa de organizar los programas de aprendizaje a tiempo parcial.

7. Trabajo del estudiante, métodos de enseñanza y resultados del aprendizaje

El trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje están claramente relacionados entre sí. Sin embargo, existen otros elementos importantes. En la consecución de los resultados de aprendizaje deseados intervienen un gran número de factores interrelacionados. Estos no se limitan al número de horas de trabajo, el trabajo del estudiante y su brillantez, sino que incluyen también los métodos de enseñanza y aprendizaje. Puede haber una gran diferencia si la enseñanza está organizada en grupos grandes o es más individualizada: en otras palabras, si la mayoría de unidades del curso que va a seguir el estudiante son clases presenciales o seminarios, cursos prácticos y ejercicios prácticos. Además, el número de estudiantes en un grupo de trabajo y la existencia de un sistema de tutorías podrían influir en los resultados de la enseñanza, así como la existencia de un sistema de tutorías. También son importantes el tipo de evaluación y el diseño y coherencia del programa de estudios (¿se basa en un enfoque de avance gradual, o es demasiado o poco exigente en algunas de sus etapas?), la calidad de la organización, y la disponibilidad de material didáctico avanzado, como los ordenadores; también deben tenerse en cuenta las tradiciones nacionales y regionales. Por ejemplo, mientras que en algunos países la mayoría de los estudiantes viven en casa y necesitan tiempo para desplazarse, en otros países viven por su cuenta y han de cuidar de sí mismos, y en otros viven en los campus universitarios. Todos estos factores influyen de alguna manera en los resultados de la enseñanza o el aprendizaje, medidos en tiempo (en términos de créditos) y en rendimiento (en términos de nivel de consecución). En una situación ideal se lograrían todas las metas y objetivos establecidos en el tiempo de aprendizaje conceptual. El tiempo de aprendizaje conceptual es, como ya hemos dicho, el tiempo concreto que necesita emplear cualquier estudiante para conseguir los resultados del aprendizaje. *Este tiempo concreto variará de un estudiante a otro, ya que en muchos casos no se dará la situación ideal.*

Los principales factores que intervienen en los resultados del aprendizaje podrían estar incluidos en los siguientes apartados:

- Diversidad de tradiciones.
- Diseño y contexto del programa de estudios.
- Coherencia del programa de estudios.
- Métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Métodos de evaluación y rendimiento.

- Organización de la enseñanza.
- Habilidad y diligencia del estudiante.
- Ayudas públicas o privadas.

Los factores arriba mencionados dejan bien claro que no sólo es imposible, sino que además no es deseable, definir una fórmula para lograr los resultados del aprendizaje deseados. Según las circunstancias y las condiciones internas y externas, habrá que encontrar el equilibrio adecuado para cada programa del curso en términos de los factores citados, incluido el tiempo. Esta combinación puede variar de una institución a otra y de un país a otro. Así que está claro que *distintos caminos pueden llevarnos a unos resultados del aprendizaje comparables*, manteniendo al mismo tiempo la diversidad existente en Europa.

Los programas de estudios exigen un seguimiento permanente, cambios y evaluaciones. Esto garantizará la consecución de los resultados del aprendizaje exigidos cuando cambien las circunstancias y condiciones, o sea alguno de los factores mencionados. Su seguimiento, modificación y evaluación son unos procesos internos muy importantes en los que intervienen por igual el profesorado y los estudiantes.

El control de calidad y reconocimiento de los créditos constituye el mejor modo de comprobar si la combinación utilizada es la adecuada. Hablaremos de esta cuestión en otro documento aparte. Lo que podemos decir aquí es que los planes de evaluación se desarrollan para verificar si los resultados del aprendizaje son del nivel deseado, y si realmente se logran a través de los contenidos del programa. Aunque en la actualidad estos programas normalmente se establecen a nivel nacional, se espera que el sistema de reconocimiento y control de calidad se internacionalice en un futuro próximo.

8. Conclusiones

Este documento explica que son muchos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También explica que los créditos por sí solos no son un indicador de los logros (del nivel) del aprendizaje. El único modo fiable de comparar las unidades de aprendizaje y los programas de estudio ofertados por las instituciones de educación superior es examinando los resultados/competencias del aprendizaje. Definiendo correctamente los resultados del aprendizaje, pueden establecerse unos criterios respecto al nivel requerido de contenidos y conocimientos teóricos o prácticos relacionados con la disciplina, competencias académicas relacionadas con la disciplina y competencias

generales o transferibles. Salvo estas últimas, las demás pueden variar de una disciplina a otra. Para lograr una mayor transparencia y comparabilidad de los programas a nivel europeo, es preciso definir los resultados del aprendizaje o las competencias en cada una de las cualificaciones reconocidas. Estos resultados del aprendizaje deberán poder ser identificados y evaluados en el programa que opte a esa cualificación. Los resultados del aprendizaje no se definirán únicamente a nivel de cualificaciones formales (como los títulos), sino también a nivel de módulos o cursos. La inclusión de los resultados del aprendizaje de las distintas partes del programa de estudio mejorará su coherencia. Estos resultados mostrarán lo que el estudiante debería aprender. Es evidente que unos resultados de aprendizaje claros facilitarán la transferencia y acumulación de créditos.

La definición de los resultados del aprendizaje o competencias será responsabilidad de los profesores. Sólo los especialistas del campo específico podrán formular unos resultados del aprendizaje válidos, aunque las consultas con otros interlocutores sociales podrían resultar útiles. La actual internacionalización del sector de la enseñanza superior y la competencia global de instituciones y disciplinas, exigen que el diseño de los resultados más generales del aprendizaje de cada disciplina o campo se realice a un nivel supranacional. De este modo se impondrán unos niveles universales que establecerán las bases para asegurar y valorar la calidad interna, nacional e internacional de los créditos. Una de las principales tareas del proyecto Tuning es desarrollar la metodología necesaria para definir los resultados del aprendizaje o las competencias. Esta metodología deberá establecer los mecanismos que permitan hacer frente a los últimos desarrollos, como la internacionalización de la mano de obra y la educación, los estudios universitarios organizados en un sistema de dos ciclos, y la educación permanente. En este documento hemos intentado explicar lo que significan los créditos con el fin de utilizarlos de la forma más efectiva al planificar los cursos diseñados para lograr los resultados del aprendizaje o las competencias convenidos.

El objetivo de este documento era mostrar la relación entre los sistemas educativos, los resultados del aprendizaje, el trabajo del estudiante y el cálculo de los créditos, en el contexto del proceso de Bolonia. Esta relación es muy oportuna en el mundo actual, donde buena parte de la enseñanza tradicional está siendo desplazada por los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, y donde las instituciones de enseñanza superior tradicionales soportan una competencia cada vez mayor de instituciones similares y de otras instituciones no tradicionales que ofrecen nuevas e interesantes alternativas a los estudiantes. Sería

beneficioso para el conjunto de la sociedad que los estudiantes encuentren lo que desean en un mercado educativo global. La transparencia no sólo es la clave para ese mercado global, sino también para los programas de titulación. El sistema de reconocimiento y control de calidad es una parte integral de este proyecto. La competitividad exige una definición clara de los resultados del aprendizaje o competencias, así como un sistema de créditos que permita la comparación. En este sentido, son muy importantes la metodología y las herramientas del ECTS (el acuerdo de aprendizaje, la transcripción de expedientes, y en el futuro, las descripciones de niveles y cursos), tanto para los estudiantes de movilidad como para los demás estudiantes, y lo mismo puede decirse del Suplemento al Diploma. Las posibilidades de empleo, tanto en el marco nacional como internacional, son esenciales para el estudiante actual. Esto implica que el estudiante elegirá los programas de estudios que estén más de acuerdo con sus habilidades. La equiparación no sólo exigirá unos sistemas de educación superior comparables a nivel europeo, sino también unas estructuras y contenidos comparables. La definición de los resultados del aprendizaje o las competencias y el uso del sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) puede facilitar estos objetivos.

Comité de Gestión del Tuning. Preparado por Robert Wagenaar.

Duración de los Programas de Titulación de la Educación Superior en Europa: Contribución desde el Proyecto Tuning

Introducción

Cuando se hizo pública la declaración de Bolonia en junio de 1999, se subrayaban entre otros dos puntos concretos:

- La adopción de un sistema de títulos comparables y comprensibles.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos: grado y posgrado. El acceso al segundo ciclo exigirá haber completado un estudio de primer ciclo que tendrá una duración mínima de tres años.

En el comunicado de Praga del 19 de mayo del 2001 los ministros señalaban con satisfacción «que se había abordado y discutido el objetivo de dos ciclos principales, articulando la educación superior en estudios de grado y posgrado».

El proceso de Bolonia fue recibido como un paso importante hacia la *convergencia* de la estructura de los sistemas de educación superior europeos. Hacía mucho tiempo que este paso venía considerándose necesario para estar a la altura de los desarrollos económicos. Aunque los Estados miembros de la UE reconocían la necesidad de un ámbito económico europeo, incluido un mercado de trabajo europeo, se mostraban menos interesados en el desarrollo de un espacio europeo de educación superior. Esto resulta sorprendente debido a la importancia de la educación superior para la futura mano de obra europea.

Aunque la declaración de Bolonia es un hito importante, debe ser vista como un primer paso de un largo proceso. El proyecto Tuning esti-

ma que si no se dan pronto los pasos siguientes necesarios, existe el riesgo de que no se cumplan los objetivos de Bolonia y se ponga en peligro todo el proceso. Unos títulos comparables y una división en dos ciclos indican que existe un cierto acuerdo sobre lo que se pretende. Sin embargo, no existe ningún acuerdo o consenso sobre lo que distinguiría a estos dos ciclos. Una declaración aislada, en la que se afirma que debería haber dos ciclos sucesivos, es claramente insuficiente para conseguir unos títulos comparables y compatibles a nivel europeo. Este hecho ya fue reconocido por el seminario organizado en Helsinki en febrero de 2001 sobre el título del nivel de licenciatura (primer ciclo), al que alude también el comunicado de Praga. Las conclusiones de este seminario, que fueron aprobadas por el sector de la educación superior son dos:

- El primer grado deberá ser considerado como una entidad propia y percibido como una cualificación adecuada para el mercado de trabajo;
- La duración de los estudios de primer ciclo deberá ser de 180 a 240 créditos (de tres a cuatro años para estudios a tiempo completo).

Las conclusiones de este seminario señalan que la duración de los programas de esta primera titulación expresada en créditos no es una cuestión aislada, sino que debería ser considerada como un factor esencial del proceso de convergencia de la educación superior.

El papel de las competencias y los resultados del aprendizaje

La contribución que el proyecto Tuning desea hacer al debate sobre la duración de los programas de grado es que el enfoque no debería limitarse al sistema global, sino extenderse a los contenidos, la naturaleza y el nivel de los programas de aprendizaje. A este respecto, el proyecto Tuning llama la atención sobre dos elementos importantes en el diseño, la construcción y la evaluación de las cualificaciones: los resultados del aprendizaje y las competencias.

Los resultados del aprendizaje se refieren al conjunto de competencias, entre las que se incluyen los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante adquiera/comprenda/demuestre una vez finalizado un proceso de aprendizaje corto o largo. Estas competencias pueden estar definidas y relacionadas con todo el programa de estudio (primero o segundo ciclo) y con las unidades (módulos) de estudio individuales. Las competencias pueden dividirse en dos tipos: las competencias genéricas que en principio son indepen-

dientes del área temática, y las competencias específicas del área. Las competencias se adquieren normalmente a través de distintas unidades del curso, de modo que pueden no estar relacionadas con una unidad. Sin embargo, es muy importante identificar las unidades que enseñan las distintas competencias para asegurar su evaluación y el cumplimiento de los criterios de calidad. Huelga decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberán estar en correspondencia con las cualificaciones finales de un programa de aprendizaje.

El objetivo de este documento es formular una serie de principios que, según el proyecto Tuning, juegan un papel básico en la discusión sobre la duración formal de los programas de estudio de primer ciclo y de segundo ciclo (títulos de grado y posgrado).

Los principios

Como señalábamos antes, una de las razones principales para dividir los títulos de la educación superior en dos ciclos es dejar bien claras las diferencias entre ellos, ya que presentan diferencias en cuanto a perfiles, orientaciones y fines. Como se decía acertadamente en el comunicado de Praga: «Los programas que conduzcan a un título pueden y deben tener distintas orientaciones y diversos perfiles para acomodar las distintas necesidades personales, académicas y del mercado de trabajo, de acuerdo con las conclusiones del seminario de Helsinki sobre los títulos del nivel de licenciatura». Sin embargo, la introducción de un sistema de dos ciclos para toda Europa tendrá ciertas implicaciones. Si se hace una distinción entre los títulos de grado y de posgrado, y el objetivo es lograr la transparencia de los títulos, deberán tenerse en cuenta los siguientes principios:

- El aprendizaje no deberá expresarse en términos de tiempo, sino en términos de créditos relacionados con los resultados del aprendizaje;
- Europa deberá acordar un sistema de créditos: el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), es el único sistema de créditos que ha sido probado en toda Europa;
- Los títulos de primer ciclo y los de segundo ciclo deberán ser considerados como entidades independientes, con un valor propio;
- Todas las cualificaciones deberán expresarse en términos de resultados del aprendizaje y competencias;
- Los títulos de primero ciclo y de segundo ciclo de toda Europa deberán ser comparables con otros programas de aprendizaje

- del mismo tipo, en términos de resultados del aprendizaje y competencias. Aquí es evidente la importancia de un sistema de indicadores de nivel;
- Los títulos que se expresen en términos de resultados del aprendizaje y competencias deberían tener cierta flexibilidad en cuanto al tiempo exigido para satisfacer las exigencias establecidas para la cualificación;
 - La diferencia en cuanto al tiempo exigido para obtener un título de primer ciclo o uno de segundo ciclo no deberá sobrepasar el límite de 25 %, un porcentaje basado en el acuerdo alcanzado en el seminario de Helsinki sobre la duración del primer ciclo y aceptado por muchos países. Aunque las bases para conferir un título sean los resultados del aprendizaje alcanzados con éxito por el estudiante, no hay que olvidar el factor tiempo cuando se busca la comparabilidad;
 - La duración de un título de primer ciclo debería estar dentro de una escala de 180 a 240 créditos ECTS;
 - La duración de los títulos de segundo ciclo estaría dentro de una escala de 90 a 120 créditos, relacionados con los correspondientes resultados del aprendizaje e indicadores/descripciones del nivel. Estos elementos describen el tipo de programa y establecen si una cualificación merece el nombre de título de segundo ciclo o de título MA.
 - Un programa regular de un curso académico a tiempo completo debería tener una carga oficial de 60 créditos ECTS por año académico. Los créditos se expresarán en términos del tiempo de aprendizaje conceptual, que es el promedio de horas que llevará a un estudiante lograr los resultados del aprendizaje especificados y obtener así los créditos. Este número de 60 también es el punto de referencia para el aprendizaje permanente (incluido el no formal y el basado en el trabajo) y el aprendizaje informal (la experiencia adquirida en la vida), así como los cursos independientes (por ejemplo, los que forman parte de la educación permanente).
 - El número de créditos obtenidos en el nivel de primer ciclo no deberá ser vinculado con el nivel de segundo ciclo para determinar los requisitos para el título de segundo ciclo o de posgrado, ya que deben considerarse cualificaciones independientes y distintas por derecho propio, como se señalaba en la declaración de Bolonia²¹.
 - En principio, acceder a un programa de titulación de segundo ciclo partiendo de la base de un título de primer ciclo, expedido en

²¹ Comparar el informe de Chirstian Tauch y Andrejs Rauhvarger, *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. EUA y EC, septiembre 2002.

Europa por el mismo tipo de institución, debería ser posible sin exigir más requisitos. Huelga decir que en este caso el segundo título es una continuación lógica del primer título. La admisión definitiva dependerá de la institución que otorgue el título de segundo ciclo.

Aunque los principios aquí formulados tienen unas implicaciones obvias, no son las que se desprenden de la propuesta hecha en la Conferencia de Berlín de 2003, en el *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, de que «en el marco europeo de la enseñanza superior un título de Master requiere normalmente 300 créditos ECTS, de los que al menos 60 deberán obtenerse en el nivel de graduado, en el campo de especialización concreto»²². El efecto de esta propuesta sería una zona gris que crearía una falta de claridad con relación al reconocimiento de las cualificaciones. Esto no ayudaría al desarrollo de un espacio europeo de educación superior. Esta propuesta contradice también el principio de que los títulos de primer ciclo y de segundo ciclo deben ser vistos como entidades independientes. La consecuencia de los principios propuestos por el proyecto Tuning es que un segundo ciclo, título de posgrado o Master, requiere normalmente un total de 270 a 330 créditos ECTS, de los cuales entre 180 y 240 se obtienen en el nivel de grado y de 90 a 120 en el nivel de posgrado. Estas escalas permitirán la comparación en términos de resultados del aprendizaje y competencias para el mismo tipo de cualificación: uno de los principales objetivos del proceso de Bolonia. Aunque es preciso señalar que esta comparabilidad sólo será posible con el desarrollo de unos indicadores de nivel comunes y transparentes que formen parte de un sistema europeo de cualificaciones adecuado, basado en criterios objetivos (es decir, puntos de referencia externos).

El estudio Tuning

Del estudio realizado por el proyecto Tuning entre las instituciones y disciplinas que han tomado parte en él, cabe deducir que los desarrollos en toda Europa son de tal magnitud que el acuerdo es posible a partir de estos principios si existe la voluntad política necesaria para ello.

Comité de Gestión del Tuning. Preparado por Robert Wagenaar.

²² «Master degrees in the European Higher Education Area», en Christian Tauch y Andrejs Rauhvarger, *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, pág. 7.

