



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Palacios Picos, Andrés

El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del espacio Europeo de la educación superior

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 3, 2004, pp. 197-205

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418312>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior

Andrés Palacios Picos

«Enseñar no es llenar un cubo, sino encender una hoguera»

[W.B. YEATS]

Correspondencia:

Andrés Palacios Picos

Universidad de Valladolid
Departamento de Psicología
Escuela de Magisterio
de Segovia
Plaza de Colmenares s/n
40001 Segovia

Tel. 921-11 22 00

Fax: 921-11 21 01

E-Mail: palacios@psi.uva.es

Recibido: 17/10/2004

Aceptado: 05/11/2004

RESUMEN

El crédito europeo, además de un importante instrumento al servicio de la convergencia, representa una gran oportunidad para impulsar la calidad de las universidades.

A partir de un nuevo enfoque en la cuantificación de los créditos, ha de permitir un cambio de mentalidad del profesor, más centrado ahora en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza, más en el aprender a aprender que en el aprender para memorizar, con una metodología más diversificada y en la que la tutoría se presenta como instrumento de suma importancia y en la que la evaluación ha de ser mucho más que el examen final de conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Reforma universitaria, Cambio metodológico, Docencia universitaria, Convergencia europea.

The European Credit as the key to change in the configuration of European Higher Education

ABSTRACT

The European credit, besides being an important instrument to the service of the convergence, represents a great opportunity to stimulate the quality of universities.

From a new approach in the quantification of the credits, a change of mentality of the teacher has to be allowed for, more centred now on the learning processes than in those of education, more in learning to learn than in learning to memorize, with more diversified methodology and in which the tutorship appears as an instrument of supreme importance and in which the evaluation has to be much more than the final examination of knowledge.

KEYWORDS: University reform, Methodological change, University teaching, European convergence.

1. Introducción

La Europa Común ha dejado de ser una idea para convertirse en una realidad en un proceso en el que se han dado pasos de enorme importancia.

Frente a la ya asentada *Europa Común del Euro*, la banca y la libre circulación de mercancías y capitales, se abre con fuerza la idea de la *Europa del Conocimiento*.

Proyecto que, siendo competencia de todos, es prioritario consolidar y desarrollar tanto en sus dimensiones intelectuales, como culturales, sociales y técnicas.

La construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha de permitir, un más fácil reconocimiento de las titulaciones y una facilitación de la movilidad de los estudiantes en un mercado académico y laboral unificado, pero también, un incremento en la calidad del sistema educativo, la mejora en la formación de todos los ciudadanos y la toma de conciencia de los valores comunes y pertenencia a un espacio social y cultural europeo, componentes indispensables para afrontar los retos del nuevo milenio.

Las universidades han de jugar un papel preponderante en esta constitución si bien sufriendo profundas modificaciones en su estructura y en la mentalidad del profesorado y del alumnado.

Sabemos por nuestra historia reciente que las reformas que se han querido realizar mediante disposiciones legales han tenido poco éxito pues dichas disposiciones no producen por sí solas la necesaria implicación de los miembros de la comunidad educativa ni potencian el cambio de actitudes en la dirección deseada.

El EEES representa una gran oportunidad para impulsar la calidad de las Universidades y, al mismo tiempo, un reto para nuestro sistema universitario. Reto que afecta tanto a las estructuras de la educación universitaria (mayor transparencia, movilidad y armonización) como al profesorado por lo que supone de renovación de la metodología y el enfoque del desarrollo de las enseñanzas [CRUE, 2003].

Algunos de los elementos que configuran este nuevo espacio nos dan idea del calado de la empresa: valor estratégico del conocimiento y conocimiento a lo largo de vida (*Life Long Learning*), estructuración cíclica de los *curricula* en dos niveles, acreditación y control de calidad de las titulaciones, transparencia mediante el suplemento europeo al título y establecimiento generalizado del *crédito europeo*.

El *European Credit Transfer System* (ECTS) ha constituido en estos últimos años un instrumento al servicio de la transparencia en el intercambio entre centros a partir del Proyecto Erasmus. Su aplicación y su utilidad han radicado en la posibilidad de reconocer los resultados académicos de los estudiantes aunque fueran medidos en escalas muy distintas. Responde a un enfoque centrado en el alumno más que a un enfoque centrado en el profesor, modelo este último que ha primado en nuestro país en los últimos tiempos. Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos de la convergencia europea y de nuestras universidades: la transición de un modelo de enseñanzas tradicional, transmisiva y dirigida a un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno.

Desde esta perspectiva, el ECTS implica no sólo un instrumento al servicio de la máxima transparencia a través de la normalización de formatos sino y, sobre todo, un motor de cambio, una reorganización conceptual del sistema educativo universitario que ha de caminar hacia un nuevo modelo de formación centrado en el alumno y no como hasta ahora en el trabajo del profesor.

2. ¿Qué son los créditos europeos?

Los orígenes del crédito europeo se remontan a finales de los años ochenta con la puesta en marcha del programa Sócrates-Erasmus de movilidad del alumnado como instrumento facilitador de las equivalencias entre planes de estudio diferentes y de reconocimiento de créditos realizados en otros países. Representan un valor numérico (entre 1 y 60 créditos) que se asignan a cada asignatura en función del 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). Dentro de ese volumen relativo de trabajo cabe considerar las horas presenciales o de contacto con el profesor así como los trabajos prácticos, seminarios, periodos de práctica, trabajo de campo, trabajo personal y los exámenes o cualquier otro tipo de evaluación.

Se trata, pues, de un concepto novedoso para nuestra manera de entender el *crédito* según fue definido por el R.D. 1497/1987 en su artículo 2.7 por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (actualizado por los R.D. 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998). Actualmente la mayor parte de los países europeos han implantado el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos [PAGANI, 2002] en paralelo con distintos sistemas de créditos nacionales, que, con ligeras modificaciones, mantiene el espíritu de los primeros tiempos de implantación de los Programas Erasmus.

En nuestro país, que gracias a dichos programas de intercambio ha conocido y adoptado los ECTS para facilitar los procesos de homologación y reconocimiento de estudios, se acaba de aprobar el R.D. 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de crédito y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional.

Ahora el crédito, denominado ya «crédito europeo», es definido como la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Siendo el crédito europeo una «unidad de medida» se establecen nuevos valores de duración tomando como referencia principal cursos de 60 créditos y créditos equivalentes a 25-30 horas. Los procedimientos de asignación de créditos a cada asignatura o unidad de curso son complejos [BOLÍVAR & VALCÁRCEL, *et al.*, 2003; PAGANI, 2002; QUIRÓS, 2003].

La implantación generalizada de los créditos europeos ha de repercutir de manera significativa en un incremento de la transparencia de los distintos sistemas educativos europeos, la facilitación del reconocimiento de las cualificaciones

profesionales (los títulos de grado y postgrado), un aumento en la tasa de movilidad de los docentes en el espacio universitario europeo y el consiguiente incremento de la colaboración entre universidades y la creación de proyectos comunes en programas de innovación didáctica o de investigación así como un cambio significativo en el papel del profesor en los procesos de aprendizaje.

A este último punto dedicaremos por su importancia el capítulo siguiente.

3. Implicaciones didácticas de los créditos europeos

Existen dos tipos de tareas asociados al ECTS, los presenciales y los relacionados con el trabajo de los estudiantes, así como dos concepciones diferentes de lo que se ha de medir y las implicaciones didácticas asociadas con este hecho. El crédito europeo supone un método de cuantificación pero también y, sobre todo, un enfoque pedagógico y metodológico nuevo, basado en el trabajo del estudiante (*workload*).

Este nuevo enfoque asociado con un cambio de mentalidad, algo más que meras operaciones aritméticas de conversión de créditos, afectaría al papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a sus métodos didácticos y estrategias didácticas, a los materiales de apoyo y a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Con respecto al papel del profesor, ya lo hemos comentado: el crédito europeo responde a un enfoque centrado en el alumno más que un enfoque centrado en el profesor. Ya no interesan tanto *los procesos de enseñanza*, la labor del profesor en la docencia presencial, como *los procesos de aprendizaje* por los que el alumno consigue los objetivos propuestos en cada materia; por eso, ya no cuentan los créditos como horas presenciales del profesor sino como horas de trabajo que el alumno dedica para superar cada asignatura.

El profesor, como si de un guía se tratara, adquiere el papel de organizador, supervisor o gestor. No ha de olvidar su papel de transmisor de conocimientos pues no siempre es lo mejor esperar a que el alumno llegue a un punto al que se puede llegar más fácilmente por explicación. Pero ahora, otras tareas le han de ocupar el tiempo: mayor apoyo al alumno de forma individual (en tutorías u otras modalidades), selección adecuada de materiales, apoyo metacognitivo y motivacional, organización de situaciones grupales de aprendizaje,... etc.

Se trataría de desplazar como prioritario el proceso de *aprender para memorizar* por el de mayor calidad cognitiva de *aprender a aprender*, donde el

conocimiento incluido en las distintas materias de la titulación tiene por objetivo establecer los fundamentos básicos, las competencias o habilidades necesarias para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo del ciclo vital.

Este cambio en el papel del docente tiene sus implicaciones en el tipo de métodos de los que se ha de servir para alcanzar los objetivos propuestos. Pese a la escasa importancia que en los ambientes universitarios se ha dado al tema (se sigue pensando que dominar una asignatura es sinónimo de saber enseñarla), se hace necesario ese cambio de mentalidad al que nos venimos refiriendo. De acuerdo con este nuevo enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno, el profesor no es sólo un conocer de su materia sino también un especialista en su aprendizaje, en su didáctica: «estar en el centro de los alumnos, pero no ser el centro. Ha de ser un catalizador, un agente de estímulo del diálogo y el debate, del trabajo en equipo y de la discrepancia razonada» [BARRO, 2003].

La evaluación de los aprendizajes, basada de manera generalizada en un examen final de conocimientos memorísticos, para seguir el modelo de acreditación europeo deberá ir cediendo protagonismos a otras fuentes al igual que a otros criterios valorativos: si los créditos pasan a ser el trabajo total del estudiante, también la evaluación deberá tener en cuenta su rendimiento total, no sólo en un examen.

El horizonte que ha de marcar nuestro camino serán los objetivos de las titulaciones que se habrán de expresar en competencias profesionales (generales y específicos) y en capacidades. Debemos entender, al menos si nos ajustamos a los resultados de los Proyectos *Tuning* [BOLÍVAR, 2004], que la evaluación ha de referirse tanto al conocimiento teórico de un campo académico (más o menos lo que se realiza en nuestras universidades), la capacidad de conocerlo y entenderlo (*conocer y comprender*), como a la aplicación práctica de esos conocimientos (*cómo actuar*), así como a valores interpersonales en un contexto social (*cómo ser*).

Todo ello debe suponer una variedad de estrategias de evaluación distribuidas en diferentes periodos de tiempo. Según Bordás y Cabrera (2001) una nueva conceptualización y práctica de la evaluación en la enseñanza universitaria pasaría por cuatro líneas de innovación: superar la concepción de una evaluación puntual, al final de cuatrimestre o curso, inclusión de la evaluación continua o formativa, ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y promover prácticas de evaluación compartida.

Y con una reducción del peso del examen final tanto mayor cuanto más actividades de aprendizaje autónomo o cooperativo se programen. Este tema, por su trascendencia, preocupa a las asociaciones estudiantiles tanto en lo relativo a cómo abordar lo más objetivamente posible la valoración del volumen total del trabajo y de estos nuevos sistemas de evaluación como en la desigual distribución de cargas de trabajo y sus procedimientos de evaluación de una misma asignatura en dos universidades diferentes [BAUTISTA *et al.*, 2004].

Este nuevo enfoque ayudará, además, a cambiar en el estudiante ciertas actitudes y costumbres en relación con la distribución de los tiempos de estudio y de trabajo demasiado polarizados hacia finales de los cuatrimestres. Con una evaluación formativa, a lo largo del proceso de aprendizaje, el alumno se ve obligado a un trabajo más constante y a una más razonable distribución de los recursos (también con una organización más autónoma).

4. Los ETC, una oportunidad...

Como venimos diciendo, la Enseñanza Superior española vive un periodo de cambios profundos tras asumir los retos de la Declaración de Bolonia, que posibilitarán un nuevo marco normativo armonizado con el resto de países europeos. Más que una preocupación, debemos ver en ello una oportunidad de mejorar nuestro sistema universitario en general y sus procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

Pero sería ingenuo por nuestra parte ocultar que detrás de estas esperanzadoras palabras se esconden algunos que otros oscuros nubarrones. No se puede obviar que las condiciones que establece el proceso de convergencia hacen difícil mantener determinados hábitos y costumbres muy arraigadas en nuestra manera de actuar en el funcionamiento de la universidad y en nuestro trabajo cotidiano. Y esto puede crear reticencias y rechazos no deseables.

Algunas voces ya se han hecho eco de la necesidad de que para que todo esto funcione mejoren determinados aspectos relacionados con las condiciones externas del trabajo: número de alumnos, mayores inversiones y aumento de sueldo. Algunas otras, sin menospreciar el peso de las mencionadas, prefieren incidir en aspectos más relacionados con el profesor y su capacidad de asumir estos cambios.

Esta preocupación por la preparación de los actuales profesores universitarios para asumir los retos de la convergencia es compartida por Rectores y Vicerrectores pues no dudan en señalar la ausencia de dicha preparación

como una de las causas de mayor peso en el fracaso del proceso [VALCÁRCEL *et al*, 2003].

Estos mismos autores hablan de un verdadero «cuello de botella» al referirse al profesorado como elemento determinante de la consecución de los objetivos de la convergencia europea. Dicen Valcárcel y sus coautores (2003, p. 21): «la tarea no es sencilla y requerirá grandes dosis de trabajo o ilusión, esto sólo será posible con un profesorado que se sienta parte activa del proceso, al que se le proporcionen los medios y la formación necesarios y al que se le reconozca adecuadamente el esfuerzo realizado».

Cita que nos permite recalcar algunos de los aspectos centrales para el éxito del empeño: *información, formación, implicación, incentivación y reconocimiento*.

Los resultados de las últimas reformas tanto en los niveles no universitario (LOGSE) como en la Educación Superior (LRU) no son como «para tirar cohetes». En ambos casos, probablemente se olvidó la figura del docente como principal artífice del cambio. Se dice en la Declaración de Graz: «Las reformas de arriba abajo no son suficientes para lograr los ambiciosos objetivos planteados para el 2010. El principal reto actual es asegurarse de que las reformas se integren plenamente en las principales funciones institucionales y procesos de desarrollo, de forma que sean autosostenibles. Las universidades deben tener tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos» [ESTUDIANTES DE IZQUIERDA, 2003, p. 16].

En este tiempo, en este camino, oiremos cosas tales como: «Ésta es una Reforma que nos imponen los países poderosos, como siempre»; «A mí lo de Europa no me convence»; «Mientras los alumnos sigan siendo como son...»; «Que se ocupen los de relaciones internacionales y los de los Programas Erasmus»; «Esto va a requerir más dinero, más recursos y mejores instalaciones que no van a proporcionar, ¿por qué he de implicarme yo?»; «Yo ya voy de vuelta de las Reformas»; «Existe el derecho a la libertad de Cátedra»...

De nosotros depende el camino a seguir en esta encrucijada que el destino nos brinda: cambiar para mejorar o cambiar lo menos posible para que no cambie nada.

5. Referencias bibliográficas

BARRO AMENERO, S. (2003). Espacio Europeo de Educación Superior ¿Estamos implicados o concernidos? Suplemento Campus. *El Mundo*, 24-VII-2003

- BAUTISTA, J. Manuel *et al.* (2004). Calidad y EEES: Conclusiones del I Encuentro Internacional de Estudiantes. [26-VIII-2004]. En:
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/Calidad/1351675.asp#>
- BORDÁS, I. & CABRERA, F.A. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82.
- CRUE (2003). *Declaraciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES*. [26-VIII-2004]. En: <http://www.crue.org/>
- ESTUDIANTES DE IZQUIERDAS (2003). *Espacio Europeo de Educación Superior. Pensando la Universidad*. [26-VIII-2004]. En:
http://www.nodo50.org/estudiantesdeizquierdas/rubrique.php3?id_rubrique=16
- PAGANI, Raffaella (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español: Informe técnico*. [26-VIII-2004]. En: http://www.uv.es/~oce/crue_ECTS.pdf
- QUIRÓS, Adolfo (2003). *Dificultades y oportunidades de la Convergencia Europea: la experiencia de los grupos piloto de matemáticas*. [26-VIII-2004]. En:
<http://www.uam.es/europea/aa.pdf>
- VALCÁRCEL, Miguel *et al.* (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. [26-VIII-2004]. En:
http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/Documentos/Docum_word/Diseno_Titulaciones.doc