

## LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS EN UN ESCENARIO HOSTIL PARA LA CONVERGENCIA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

### ACADEMIC CREDITS IN A HOSTILE SCENARIO FOR THE CONVERGENCE OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN LATIN AMERICA

Garín, Yanina<sup>1</sup>  
Acosta Ramses<sup>2</sup>

#### Resumen

El presente artículo aborda dos dimensiones de los sistemas de créditos académicos. En la primera parte se presenta un análisis comparativo de los sistemas de créditos de algunos países de la región latinoamericana y diversas tensiones geopolíticas que los atraviesan. La segunda parte, hace hincapié en la problemática de la brecha entre la duración teórica y la duración real de los planes de estudio y las implicancias de la estimación del tiempo.

Este trabajo pretende indagar si los sistemas de créditos desarrollados en los países observados han surgido con el objetivo de alcanzar un escenario de cooperación horizontal o más bien se han adoptado acríticamente a partir de las tradiciones e influencias de la matriz colonial de la cual nuestra región es heredera.

**Palabras clave:** Internacionalización; créditos académicos; educación superior; innovación curricular.

#### Abstract

This article addresses two dimensions of academic credit systems. The first part presents a comparative analysis of the credit systems of some countries in the Latin American region and various geopolitical tensions that cross them. The second part emphasises the problem of the gap between the theoretical and actual length of curricula and the implications of time estimation.

This paper aims to investigate whether the credit systems developed in the countries observed have emerged with the objective of achieving a scenario of horizontal cooperation or whether they have been adopted uncritically based on the traditions and influences of the colonial matrix to which our region is heir.

**Keywords:** Internationalisation; academic credit; higher education; curricular innovation.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha evidenciado una tendencia regional en el ámbito de la educación superior hacia la incorporación de sistemas de créditos académicos transferibles, orientados en principio a la transparencia, homologación, convergencia de los planes de

<sup>1</sup>Garín, Yanina. Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Educación, miembro del Proyecto de Investigación “Medición del volumen del trabajo de los estudiantes: un aspecto crítico para la definición de los créditos académicos en las universidades argentinas”. Miembro del equipo UNLa en el Proyecto de Cooperación en el marco de Tuning América Latina. yaninagarín@gmail.com

<sup>2</sup>Acosta, Ramses. Estudiante avanzado de la carrera Licenciatura en Educación, miembro del Proyecto de Investigación “Medición del volumen del trabajo de los estudiantes: un aspecto crítico para la definición de los créditos académicos en las universidades argentinas”. Miembro del equipo UNLa en el Proyecto de Cooperación en el marco de Tuning América Latina. ramses.acosta@live.com

estudio, y al incentivo de la movilidad. Si bien desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2018 se ratifica la necesidad de impulsar, profundizar y consolidar la voluntad política hacia la integración regional, aún no existe un espacio educativo común que unifique los criterios de los diferentes países. Sin embargo, desde la UNESCO se continuó trabajando en ese sentido y se elaboró el Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, en el cual se establece que es necesario promover la armonización de estudios, títulos y diplomas, fomentar la movilidad académica y ajustar las condiciones de admisión en las instituciones de educación superior para garantizar el acceso a las mismas con equidad e inclusión (UNESCO, 2019).

Esta búsqueda regional de desarrollar nuevos modelos curriculares ha sido en parte motivada por el Proceso de Bolonia<sup>3</sup>, el cual ha repercutido en la región Latinoamericana de distintas formas. Por ejemplo, a través de las iniciativas que han buscado proyectar el espíritu de Bolonia en América del Sur, como lo es el caso del proyecto Tuning-América Latina.

En este sentido, la aparición de políticas educativas que trasladan modelos desde países centrales hacia países periféricos es una cuestión que merece la pena analizar, ya que pensarse desde estructuras ajenas impide la comprensión de la realidad regional y dificulta visualizar en qué medida estas dan respuestas a las problemáticas locales.

Esta relación centro-periferia atraviesa la dinámica de producción de conocimiento, en la medida que los países centrales se caracterizan por la concentración de recursos materiales, cognitivos, humanos y simbólicos y se convierten en un punto de referencia y objeto de imitación acrítica para los países de la periferia (Oregioini, 2019).

A partir de la experiencia europea se produjeron diversos debates, entre los cuales tomó un lugar predominante la necesidad de construir diseños curriculares en donde los estudiantes son el centro del proceso educativo (Espinoza y González, 2016). Al respecto, conviven un amplio número de desafíos entre los cuales es importante destacar la implementación de modelos curriculares basados en competencias, la elaboración de criterios para el reconocimiento de trayectos formativos, la homologación de títulos a escala nacional y regional, y la gesta e implementación de sistemas de créditos académicos. Este trabajo se focaliza en los sistemas de créditos transferibles, aspecto que sin dudas se encuentra vinculado con el resto de los desafíos mencionados.

En cuanto a esto, es preciso señalar que un crédito es esencialmente una unidad de medición del tiempo de la labor académica que posee más de una vertiente interpretativa (Restrepo, 2005). Es decir, existen unidades de medición heterogéneas basadas en diferentes supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el diseño curricular. En términos generales, un sistema de créditos consiste en un dispositivo que tiene como función reconocer el tiempo que requiere un estudiante para transitar un trayecto formativo, y facilitar los procesos de movilidad entre las universidades y los distintos países para mejorar la formación de los futuros profesionales (Proyecto Tuning América Latina, 2013).

En el presente trabajo se toman ambas dimensiones de los sistemas de créditos: por un lado, la concepción de éstos como posibles mecanismos para la el reconocimiento y la

---

<sup>3</sup> El proceso de Bolonia se inicia con la declaración de la misma ciudad firmada en el 1999 en el marco de la Unión Europea y que entre otras cosas ha servido como marco para la construcción de un espacio común de educación superior y de armonización de las estructuras para alcanzar la compatibilidad y comparabilidad de las titulaciones.

comparabilidad de los planes de estudio, y por el otro, la función de promover la innovación curricular y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para realizar este trabajo se tomó un grupo de países de la región latinoamericana en base al nivel de avance de las políticas, proyectos y acuerdos orientados hacia la incorporación de sistemas de créditos académicos transferibles. La muestra seleccionada contempla diferentes grados de desarrollo de esta política, presentando casos de países con una larga trayectoria en la implementación de este tipo de sistemas, frente a otros con un desarrollo incipiente o incluso en un proceso de planificación. Los países seleccionados son: Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Perú.

La pregunta que guía este artículo pretende indagar si los sistemas de créditos desarrollados en los países observados han surgido con la ambición de alcanzar un escenario de cooperación horizontal o más bien se han asumido acríticamente a partir de las tradiciones e influencias de la matriz colonial de la cual nuestra región es sin dudas heredera.

La hipótesis central que se sostiene es que la ausencia de sustento científico para las decisiones políticas con respecto a la definición de un sistema de créditos genera un escenario hostil para la implementación de los mismos al interior de cada sistema de educación superior y posteriormente impactan negativamente en la convergencia de estos a escala latinoamericana. Es decir, las definiciones políticas parecen no tener correlato con las tradiciones de las instituciones y de los países en términos curriculares, ni con las necesidades propias de estudiantes y docentes.

En vinculación con lo anterior, es menester considerar los criterios empleados para la definición del crédito, el valor que asume el mismo y la forma de asignación propuesta para el establecimiento de los valores de los créditos, como así también el tipo de seguimiento, evaluación e investigación que realizan los países estudiados.

Al mismo tiempo, debido a que los créditos académicos están fundamentalmente basados en el tiempo, se presta especial atención a esta variable al momento de diseñar y planificar las asignaturas durante la definición e implementación de los mismos en los países tomados en el presente artículo. En este sentido, se toma la dimensión curricular como eje central para observar la relación entre el cálculo teórico del tiempo y el tiempo real que representan los créditos en los casos puntuales de la muestra seleccionada, partiendo de la base que éstos representan diversas problemáticas extendidas en toda la región.

En síntesis, mientras que la primera parte del trabajo está destinada al análisis comparativo de los sistemas de créditos de una selección de países de la región latinoamericana y diversas tensiones geopolíticas que los atraviesan, la segunda parte hace hincapié en la problemática de la brecha entre la duración teórica y la real de los planes de estudio y las implicancias de la estimación del tiempo.

## I. ESCENARIO HOSTIL: UNA REGIÓN DIVERGENTE

La educación superior en América Latina está transitando, en los últimos años, un proceso de modificación curricular, en el cual los distintos países intentan adoptar políticas en el plano de la educación superior tendientes a la cooperación, la movilidad estudiantil, la convalidación de títulos y el reconocimiento de trayectos formativos como una parte importante en la agenda educativa. En este sentido, la experiencia desarrollada en Europa a

partir de la Declaración de Bolonia, sirvió de modelo para inspirar los debates educativos en la región (Brunner, 2008).

Esta tendencia se observa en documentos regionales tales como los que fueron presentados en la CRES desarrollada en el 2018, que en su documento final establece dentro de sus objetivos, auspiciar la movilidad estudiantil y facilitar los procesos de reconocimiento y homologación de títulos. Así mismo en 2019 se suscribió el “Convenio Regional de Reconocimientos de Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe” en el marco de la UNESCO, en donde se reafirmó el compromiso por generar las herramientas tendientes al reconocimiento de titulaciones y diplomas entre los países miembros, como así también promover la movilidad académica y fomentar la armonización de los sistemas de educación superior para facilitar estas acciones entre sí. Este Convenio está pendiente de ser ratificado por los organismos competentes de los distintos Estados firmantes. A partir de esto la IESALC-UNESCO dispuso, dentro de sus objetivos y actividades desarrolladas en función de la internacionalización y la movilidad académica, generar mecanismos que propicien la ratificación de este convenio, como así también desarrollar materiales que aporten a sensibilizar y formar a los protagonistas de este proceso, y realizar estudios que faciliten conocer y comparar los distintos sistemas de créditos académicos que se vienen desarrollando en América Latina y el Caribe<sup>4</sup>.

En varios países de la región se ha ido trabajando en el desarrollo de modelos curriculares basados en Sistemas de Créditos Académicos. Sin embargo, a pesar de las distintas declaraciones de intención, tanto en organismos regionales, como en proyectos de cooperación internacional, y en sus propios lineamientos nacionales, se puede observar que cada nación diseña sus modelos de créditos académicos en función de criterios particulares y no de manera articulada entre sí.

Uno de los países de la región con mayor desarrollo en la implementación de un modelo de créditos académicos es Chile. A este, lo denominan Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), y se empezó a gestar fuertemente en el año 2003 en el marco de la Declaración de Valparaíso, suscripta por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), en donde se explicita el objetivo de construir un sistema de créditos transferibles que permitiera la compatibilidad entre las Universidades Chilenas con el European Credit Transfer System (ECTS)<sup>5</sup> de la Unión Europea. El acuerdo alcanzado entre las universidades del CRUCH fue que un programa de estudio a tiempo completo debía otorgar 60 créditos anuales. Esta medida daba como resultado que el valor de 1 SCT equivaldría a un rango de entre 24 a 31 hs de trabajo del estudiante (Manual SCT-Chile, 2015). Es decir, se estableció el criterio de medición del tiempo para el desarrollo de competencias a imagen y semejanza del modelo europeo, en donde los créditos funcionan como unidades de medición que contemplan el volumen total de trabajo que realiza el estudiante para transitar un trayecto formativo. Al igual que en el ECTS, en el SCT-Chile no se generó una distribución del tiempo para definir la cantidad de horas de trabajo independiente y presencial que se necesitan para alcanzar un crédito. En concreto, dentro del

<sup>4</sup>Véase <https://www.iesalc.unesco.org/internacionalizacion-y-movilidad-academica/> (Última consulta 30-11-20).

<sup>5</sup>El ECTS es el modelo de créditos adoptados por la UE. El mismo define que un crédito es equivalente a una media de entre 25-30 hs de trabajo del estudiante, que contempla horas de trabajo supervisado y horas de trabajo independiente. Por otra parte, se estipula que un año académico debe contar con un total de 60 créditos que representa una media de entre 1500-1800 hs de trabajo total del estudiante.

rango de horas establecidas se incluyen los dos tipos de trabajo sin aclarar cuántas corresponden a cada uno.

Por último, es interesante señalar que el valor normalizador de la cantidad de créditos necesarios para transitar un año académico es el mismo en ambos casos, ya que 60 créditos fue el valor impulsado en la propuesta chilena. Si bien no hay una certeza de que el tiempo que necesita un estudiante esté reflejado en las horas que representan esos créditos (60), es destacable que la utilización del mismo valor facilita las condiciones de comparabilidad que busca explícitamente este modelo.

Otro país con una extensa tradición en la utilización de un sistema de créditos académicos es Colombia. Desde la implementación de las Unidades de Labor Académica (ULAS) introducida en la década del 80, Colombia ha elaborado diferentes estrategias para transparentar el tiempo que necesita un estudiante para transitar un trayecto formativo determinado (Restrepo, 2005). En el 2010 se publicó el Decreto 1295/10 que define los criterios de los créditos a nivel nacional, los cuales tienen carácter obligatorio y aún se mantienen vigentes. En dicho decreto se establece que un crédito equivale a 48 hs de trabajo del estudiante, tanto de forma supervisada como trabajo autónomo. El cálculo general que propone, establece que por cada hora de trabajo supervisado, se estiman dos horas de trabajo individual por parte del estudiante. A diferencia del caso chileno, en este modelo se configuró un criterio para la medición cuantitativa tanto del trabajo presencial como del trabajo independiente. A pesar de esta diferencia, ambos modelos establecen el crédito siguiendo la misma lógica constitutiva, facilitando la posibilidad de generar criterios de comparación factibles.

Si bien las universidades de Colombia tienen autonomía para establecer la organización de actividades como consideren pertinente, están obligadas a adoptar un modelo curricular basado en créditos, que facilite la movilidad de estudiantes, tanto localmente como de manera internacional (Trujillo, 2011). En contrapartida, no se presenta un valor normalizador de créditos que se deban obtener en un año académico, dificultando la posibilidad de generar dichas condiciones de comparabilidad, ya que resulta complejo cotejar los trayectos formativos dentro de un esquema de criterios múltiples. Es decir, el sistema colombiano permite la comparabilidad de las unidades que componen el plan de estudio, ya que el criterio de asignación es sobre el volumen de trabajo total, pero no así el de los años académicos ya que no se explicita el normalizador anual que se debe asignar a un plan de estudio.

Otros países que en la última década han desarrollado normativas para la adopción de modelos curriculares basado en créditos son Paraguay y Perú. En 2018 Paraguay, a instancias del Consejo Nacional de Educación superior, emitió la resolución 536/2018 que establece los criterios para la implementación de un sistema de créditos académicos a escala nacional. Dicha resolución establece el Sistema Nacional de Créditos Académicos, en el que se dispone que un crédito académico contemple las horas de estudio, tanto supervisadas como independientes, que necesita un estudiante para alcanzar los contenidos establecidos en un Plan de Estudio de una carrera de grado. El valor de un crédito equivale a un mínimo de 15 hs de trabajo, con al menos 12 hs de trabajo supervisado y al menos 3 hs de trabajo independiente. De las horas destinadas al trabajo supervisado, se permite que un máximo del 20% sea trabajo autónomo supervisado, mientras que el resto de las horas debe ser ocupado por trabajo de clases presenciales. Al igual que en Colombia, el modelo de Paraguay establece una medida estándar de la cantidad de horas presenciales e independientes que se deben contemplar al momento de establecer el valor del crédito. Sin embargo, la ponderación

que se le da a cada una es desigual, ya que el trabajo autónomo está sub contemplado en relación al modelo colombiano. De igual manera, en los tres sistemas presentados hasta aquí, se puede inferir que los créditos funcionan como cuantificadores del volumen total de trabajo, es decir miden lo mismo, pero con diferentes matices entre unos y otros.

En contrapartida, la dificultad que se observa en el modelo de Paraguay a la hora de analizar las condiciones de comparabilidad, es que la unidad de medición que se determina para establecer la duración de sus carreras está establecida en horas y no en créditos, sugiriendo una cantidad mínima que deben durar las carreras. Esta situación implica un obstáculo sustancial en relación al objetivo de generar planes de estudio comparables, ya que se siguen replicando diferencias en la duración de los mismos, no sólo en términos de horas sino en cuanto al número de créditos.

Por otra parte, en Perú se incorpora la idea de un Sistema Nacional de Créditos Académicos a partir de la sanción de la Ley 30220/14 que regula el sistema universitario en su conjunto. En la misma, se establecen los criterios que deberán respetar las carreras universitarias. Estas tendrán una duración mínima de cinco años, divididas en diez semestres, que deberán acreditar un mínimo de 200 créditos. Para los estudios presenciales, se establece que un crédito es equivalente a 16 horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica. A diferencia de los modelos de los otros países, esta ley no contempla las horas de trabajo independiente que realizan los estudiantes para transitar un trayecto formativo. En ese sentido, en dicho país los créditos académicos son utilizados centralmente como una herramienta de medición de tiempo que permita el desarrollo de diseños curriculares más flexibles, pero no contemplan la necesidad de utilizarlos en términos de favorecer comparabilidad.

Por último, se observa que en Argentina desde el 2016 se empezó a transitar un proceso hacia la conversión curricular basada en créditos. El modelo establecido parte de la Resolución 1870 - E/2016 del Ministerio de Educación, en donde se establece la creación de un Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior (SNRA). Dicho sistema utiliza una unidad de medida denominada Reconocimiento al Trayecto Formativo (RTF), que sirve como mecanismo para el reconocimiento de los trayectos formativos que realicen los estudiantes en las distintas Universidades. Entre los elementos que impulsan el SNRA se encuentra la segmentación y rigidez que caracterizan al sistema universitario argentino. En este sentido, Marquina afirma que “un estudiante argentino tenía, hasta hace poco, más chances de realizar una movilidad en el exterior que le sea reconocida al regresar, que hacerlo entre universidades argentinas” (2019, p.26). Incluso la propia resolución, hace un fuerte énfasis en la necesidad de estimular la articulación entre las universidades. Es decir, busca armonizar los criterios existentes en el seno de las universidades para facilitar la comprensión curricular y promover la movilidad estudiantil en vistas de mejorar las formaciones académicas.

Sumado a este objetivo, la resolución plantea que el SNRA debe ser compatible con experiencias similares que se desarrollan en otros países con el fin de facilitar los procesos de movilidad internacional de los estudiantes. En ese sentido, y apoyándose en las experiencias internacionales, en su Artículo 8 establece que:

Con el objeto de estimar una pauta orientadora común en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior en consonancia con las experiencias internacionales vigentes se considera que, como regla general, un año académico equivale a SESENTA (60) unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en

función de la legislación vigente, representa entre VEINTISIETE (27) y TREINTA (30) horas de dedicación total del estudiante (Ministerio de Educación, 2016).

El modelo de Créditos Académicos elaborado por Argentina está basado centralmente en el modelo desarrollado por la Unión Europea. En ese sentido, en el documento producido desde el Ministerio de Educación que presenta el modelo RTF, se afirma que “esta forma de cuantificar la formación prende cambiar el foco del trabajo (...), en línea con procesos similares llevados adelante en Europa con el ECTS o el proyecto ALFA-Tuning América Latina” (Ministerio de Educación, 2018, p.15). Al igual que en el caso de Chile, las disposiciones teóricas para elaborar los marcos de reconocimiento de los trayectos formativos, se sostienen en la importación de un modelo desarrollado en otra región. Existe una escasez de información, en relación a si estos criterios adoptados responden a los tiempos reales que necesitan los estudiantes para transitar su formación, y si existe un vínculo con las tradiciones curriculares de cada país y de cada institución.

En términos generales, se puede inferir que en el caso de Argentina se contempla el crédito como una unidad de medida del volumen total de trabajo del estudiante, al igual que en los casos anteriormente presentados, pero en su justificación se expresa una búsqueda centralmente asociada a la integración del sistema universitario local.

En el caso de los otros países mencionados en este artículo, los sistemas de créditos son elaborados en relación a distintos modelos. Sin embargo, se observa una importación de marcos teóricos, de finalidades, de objetivos, que tienen un desarrollo escueto en sus normativas. Definiciones como crédito académico, flexibilidad, evaluación, competencias, entre otras, son comunes de encontrar en todos los países mencionados, pero sus significaciones son difíciles de interpretar y por ende difíciles de comparar, en virtud de la búsqueda de convergencia regional. Así podemos observar que en todos los países presentados, excepto en Argentina, se elige que el modelo para cuantificar las horas de un curriculum se denomine “Crédito Académico”, definición propuesta por los países centrales, pero que responde a distintas variables como se expuso anteriormente. Por otra parte, en países como Argentina y Chile se pone de manifiesto la necesidad de la innovación curricular a través de la flexibilización para facilitar la movilidad estudiantil, en principio entre las universidades a escala nacional. Sin embargo, para este fin se utiliza el modelo ECTS, sin generar mecanismos para indagar en los tiempos que necesitan los estudiantes del país para transitar un trayecto académico, ni preguntarse si los estudiantes de las distintas regiones necesitan los mismos tiempos para transitar dichos trayectos. En definitiva, no existen evidencias de estudios de diagnóstico nacionales sobre la estimación del tiempo de trabajo de los estudiantes que sirvan como sustento para las definiciones políticas asumidas.

A pesar de que el proceso de la implementación del SCT en Chile está mucho más desarrollado y problematizado que en Argentina, la lógica de repetir los conceptos propuestos en el ECTS se da en igual o mayor medida. Esto se puede evidenciar en el manual del Ministerio de Educación (2018), en el cual las ideas de medición, flexibilidad, aprendizaje centrado en el estudiante, perfil por competencias, son evocados como elementos claves para garantizar el cumplimiento de los perfiles de egreso buscados, replicando los mismos conceptos usados en el contexto europeo, aunque sin indagar en qué medida toda esta maquinaria curricular responde a las necesidades y tradiciones propias.

En países como Perú, se plantea que los diseños curriculares de las distintas universidades deben estar expresados en créditos y con un modelo de currículum flexible. Sin embargo, el modelo de créditos propuesto tiene una impronta propia en donde el objetivo de

este mecanismo para medir el tiempo es la obtención de los conocimientos teóricos y prácticos esperados. Por otra parte, la idea de currículum flexible que se propone no aparece desarrollada, ni problematizada a los fines de las necesidades locales. Por su parte, vemos que en Paraguay se busca implementar un modelo curricular con el concepto de créditos académicos pero que está sustentado por una ley que expresa que las carreras de grado deben responder a una determinada cantidad de horas. En este sentido hay una convivencia de dos modelos curriculares que se pueden transformar en un obstáculo al momento de pensar en criterios de comparabilidad.

Para elaborar un sistema de medición estandarizado del tiempo que requieren los estudiantes para transitar un proceso formativo, influyen muchas variables que responden directamente a los contextos, a las tradiciones, al desarrollo cognitivo de los estudiantes, etc. En ese sentido, hasta el momento no se ha abordado en profundidad en qué medida estos diseños inspirados en modelos externos aportan a la consecución de los distintos objetivos que expresan las normativas de los modelos analizados. En el caso de los países presentados que utilizan el crédito como un instrumento de medición de tiempo, tampoco se hace referencia a si los tiempos establecidos en los criterios normalizadores o las horas que representa un crédito son consecuentes con el tiempo real que utiliza un estudiante para transitar un determinado trayecto académico.

Mientras que por un lado en diversos organismos se expresa la decisión de construir mecanismos que faciliten la convergencia entre los países de la región, y que en la agenda de los gobiernos esté presente la necesidad de generar herramientas para que las universidades transiten ese sendero, por el otro lado nos encontramos un contexto de hostilidad que limita avanzar en ese sentido. El mismo está dado, en primer lugar, por la inexistencia de instituciones regionales que propicien las condiciones políticas para avanzar en esa dirección. Brunner plantea que la región es “un continente-archipiélago, conformado por países islas; un mosaico de naciones agrupadas por la geografía, pero separadas por todo lo demás” (Brunner, 2008: 20). Es decir, cada país transita sus procesos de reforma independientes entre sí. La ausencia de un espacio regional que canalice y oriente las políticas en el campo de la educación superior, es un elemento central a la hora de ver obstaculizada la posibilidad de generar mecanismos de convergencia (Brunner, 2008). A esto se le suma, la diversidad de los sistemas, la existencia de distintos marcos de calificaciones y la extendida tradición de autonomía universitaria que genera desconfianza de cualquier intervención intergubernamental (Prol, 2017).

En segundo lugar, sumado a la inexistencia de un organismo supranacional en la región, a partir del acuerdo de la OMC en 1995, en el cual se reconoce a la educación superior como un servicio, el sentido político y económico de las universidades entró en una disputa frontal entre la concepción de la educación con un bien público y como una mercancía (Albatch y Knight, 2006). A su vez, “las corporaciones globales transfronterizas del siglo XXI (...) desplazan al Estado-nación del escenario político y sustentan la educación como cualquier mercancía en el capitalismo globalizado” (Mollis, 2008:13). La implementación de modelos curriculares importados de los países centrales, responde en muchos casos a satisfacer demandas impuestas por el mercado o impulsadas por organismos que representan a los países centrales. Mollis (2010) afirma que:

La geopolítica del saber y del poder, divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la

globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar recursos humanos. (p12)

Estas disyuntivas tensionan los marcos de acuerdos posibles entre los distintos países de la región, ya que las finalidades políticas que persiguen al momento de encarar las reformas curriculares son heterogéneas y responden a distintos fines, por más que en lo enunciativo se persiguen objetivos similares. El sentido de la movilidad estudiantil, la convergencia curricular, y los demás propósitos que establece la agenda de internacionalización de la educación superior, se encuentra fuertemente disputado en función de algunas de estas discusiones que invitan a problematizar el sentido mismo de la internacionalización en el marco de un proceso de globalización en disputa.

Estas son algunas de las dificultades que entran en juego a la hora de pensar los esquemas curriculares de educación universitaria en la región. Cada país actúa de forma independiente y motivado por los intereses y acuerdos que consideran pertinentes, dejando de manifiesto que el escenario actual, en materia de política universitaria, nos presenta una realidad divergente en la región.

## II. LA BRECHA ENTRE LA DURACIÓN TEÓRICA Y LA DURACIÓN REAL: IMPLICANCIAS DE LA ESTIMACIÓN DEL TIEMPO

Los diferentes sistemas de créditos presentados, en cuanto a sus definiciones y desarrollos, permiten afirmar que los créditos académicos además de ser concebidos como herramientas para el reconocimiento y la comparabilidad de los planes de estudio, también pueden proyectarse como instrumentos para promover la innovación curricular y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por este motivo, la dimensión curricular se constituye como un eje de análisis central para observar la relación entre los proyectos educativos orientados a la implementación de sistemas de créditos de algunos países y las necesidades locales. En este sentido, se parte de comprender que la variable del tiempo es un elemento basal para pensar a los créditos académicos como potenciales herramientas para incrementar las probabilidades de permanencia y egreso a través de la transparencia de los planes de estudio.

Es por ello que la brecha entre la duración teórica y la duración real de los planes de estudio en educación superior cobra relevancia al momento de observar los procesos de planificación, implementación y seguimiento de las políticas educativas que entre sus principios establecen la necesidad de innovación y mejoramiento de la calidad educativa.

Dicha brecha es una problemática que, a pesar de ser universal y multicausal, hasta el momento ha sido principalmente analizada a partir de variables vinculadas con la motivación estudiantil, la situación económica o las dificultades académicas individuales. Este fenómeno afecta a toda la región latinoamericana y es explicado a través de diversas teorías. Según el trabajo de Pey, Durán y Jorquera (2012) la demora puede ser causada tanto por la excesiva carga académica de las carreras, como por la situación socioeconómica de los y las estudiantes, o bien por las características propias de la institución universitaria, como por ejemplo su complejidad burocrática. En esta misma línea, según Díaz Peralta (2008) los estudiantes permanecen en la universidad solo si logran un equilibrio entre los factores académicos, motivacionales y de interrelación con la institución. Es decir, se le atribuye gran parte de la responsabilidad a factores exógenos como el capital cultural y económico de los

estudiantes, mientras se omite revisar los factores endógenos que sin dudas pueden ser determinantes para la terminalidad de los estudios.

Del mismo modo, existen diferentes posturas en cuanto a las dificultades que trae aparejado este retraso en la formación. Por su parte, Camillioni (2010) afirma que el alargamiento de las carreras afecta seriamente al aprendizaje, ya que la calidad de la formación se ve dañada por el paso del tiempo. A su vez, Murillo (2007) retoma dos posturas, por un lado, que el retraso en la terminalidad de los estudios puede ser uno de los causantes de la deserción. Por otro lado, que aquellas personas que se demoran tienden a ser persistentes y concluir sus estudios.

En relación a lo anterior, si bien no existe consenso con respecto a los causantes, ni mucho menos en cuanto a lo que esta brecha efectivamente provoca, es evidente que al presente no se encuentran disponibles estudios que analicen este fenómeno a través de vertientes analíticas que contemplen las implicancias de la estimación del tiempo al momento de diseñar y planificar las asignaturas.

En cuanto al grupo de países analizados, que atravesaron o están atravesando procesos de reforma curricular orientados a la incorporación de sistemas de créditos, se pueden observar diferentes criterios empleados para la definición del cálculo que conduce al valor de los créditos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, en Perú prácticamente no se contempla el trabajo independiente de los estudiantes y en Paraguay, si bien se lo tiene en cuenta, se le otorga muy baja valoración dentro de la planificación curricular a diferencia de modelos como el de Colombia en donde se le otorga un lugar central. Es decir, a pesar de la adopción de créditos académicos se conserva cierta rigidez en el curriculum que impide la articulación entre sistemas educativos de diferentes países y al interior de los mismos.

Por otra parte, en Argentina y Chile se le da mayor relevancia al volumen total de trabajo de los estudiantes, sin embargo, al replicarse modelos importados desde países centrales, es factible que esta estimación del tiempo esté desfasada respecto de las necesidades de los estudiantes y no responda a enfoques de enseñanza que en teoría propician aprendizajes de calidad en estructuras curriculares flexibles y comparables.

Al mismo tiempo, al no disponer de mecanismos para realizar un seguimiento entre el volumen de trabajo de los estudiantes y las planificaciones curriculares, los principios de los sistemas de créditos parecen perderse en la enunciación sin lograr responder a las necesidades de las universidades de nuestra región. De la misma forma que no se evidencian estudios nacionales para el establecimiento de los créditos académicos en cuanto horas presenciales y trabajo independiente, tampoco parecen existir trabajos que hagan seguimiento o monitoreen que efectivamente ese “cálculo” refleja la situación local.

En este sentido, se pueden diferenciar dos criterios básicos que se utilizan para la adopción de un sistema de crédito. Por un lado, se encuentra el sistema de créditos en unidades Carnegie, originado en 1880 en la Universidad de Harvard, el cual se define a partir de las horas de asistencia a las clases teóricas y prácticas. Por otro lado, el ECTS que surge del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual se diferencia del anterior, debido a que incorpora las horas de trabajo independiente del estudiante como una variable fundamental dentro del diseño del curriculum universitario y la planificación de las asignaturas (Camilloni, 2016). Es decir, que el tiempo y las actividades que los estudiantes realizan de forma independiente para alcanzar los resultados del aprendizaje son fundamentales para la generación del crédito como lo son las actividades de aula, o bajo la supervisión del docente (Tuning América Latina, 2013).

En la región latinoamericana conviven ambos modelos, y si bien en varios de los países analizados en este artículo se considera el trabajo independiente en gran medida por la articulación e influencia de las universidades europeas, este no es un factor al que se le dé demasiada importancia al momento evaluar la brecha entre la duración teórica y la real de los planes de estudio. Esto quiere decir que, si bien se estudia la deserción y el alargamiento de las carreras, más allá de la enunciación e intencionalidad de transparentar los planes de estudio, los sistemas de créditos no parecieran haber avanzado en el sentido de lograr cierta paridad entre la teoría y la práctica o al menos no se registran trabajos científicos que puedan dar cuenta de ello.

Una de las referencias que brinda datos sobre esta estimación la aportó un estudio en el marco de un proyecto a escala regional (Tuning América Latina, 2012), en el cual se puede evidenciar una medición del volumen de trabajo significativamente diferente entre estudiantes y académicos, entre países y entre las distintas áreas temáticas. La estimación del promedio de horas que dedican los estudiantes a las actividades presenciales y no presenciales por semana por área temática implica hasta treinta horas de diferencia entre los testimonios de docentes y estudiantes. Sin embargo, entre el 40 y el 90% de los académicos encuestados afirma haber considerado el número de horas no presenciales, mientras que por parte de los estudiantes sólo entre el 20 y el 50% considera que sus docentes tuvieron en cuenta el trabajo independiente para planificar la asignatura. Esta diferencia sustancial da cuenta que los docentes planifican en solitario y se encuentran completamente desvinculados de lo que implica para sus estudiantes cumplir con lo requerido para la aprobación de la materia. Esto ocurre mayormente con docentes que realizan estimaciones del tiempo mucho menores que las que declaran haber dedicado los estudiantes, sin embargo, también sucede a la inversa.

Es decir, si los créditos académicos están basados en la variable del tiempo, y el cálculo teórico del tiempo total que implica un crédito se encuentra desfasado respecto del tiempo total real que representa en la práctica, se puede inferir que durante la planificación e implementación de sistemas de créditos no se pondera el alargamiento de las carreras y esto podría dar como resultado una política educativa que difícilmente logre disminuir la brecha entre la teoría y la práctica, sino más bien que la reproduce.

Si bien en casos como el de Chile existen estudios de monitoreo de los sistemas de créditos adoptados<sup>6</sup>, estos tampoco incluyen la problemática durante la planificación y definición de los sistemas implementados. Por lo cual, los datos sobre el progreso de la política desconocen si esta brecha ha mejorado, empeorado o sencillamente continúa vigente.

En este sentido, para eventualmente lograr un equilibrio entre la duración teórica de los planes de estudio y la duración real es fundamental obtener datos fácticos sobre el estado de situación. Por el contrario, la disparidad entre ambas realidades continuará reproduciéndose más allá de la implementación de un sistema de créditos.

La escasa información sobre los sistemas de educación superior vislumbra las debilidades que presentan las instancias de control y supervisión de las instituciones, y la insuficiente apertura de estas para dar a conocer información sobre sí mismas (Lamarra y Centeno, 2016). Esto, sin dudas, forma parte de las principales problemáticas que la gestión universitaria debe atender, debido a que la falta de disponibilidad de datos estadísticos actualizados dificulta seriamente la evaluación de las políticas educativas e impide analizar

<sup>6</sup>En el caso de Chile el CRUCH elaboró el Manual de Experiencias de Implementación del SCT-CHILE (2015).

en retrospectiva los criterios (o la falta de ellos) de aseguramiento de la calidad y pertinencia de los diferentes sistemas de créditos.

Esto implicaría que la falta de estudios sobre el monitoreo en relación a las problemáticas locales de los países que ya llevan algunos años implementando sistemas de créditos académicos demuestra que al presente se ha ignorado la potencial incidencia que podría tener esta política sobre el alargamiento de las carreras universitarias respecto de la duración estimada en los planes de estudio. La escasez de datos disponibles sobre dicha problemática indica, en cierta medida, que los sistemas de créditos implementados podrían no responder a las necesidades del sistema de educación superior latinoamericano, sino más bien a necesidades de innovación, comparabilidad, movilidad, y formación de las competencias que requiere el mercado.

Sumado a esto, la importación acrítica de sistemas de créditos foráneos y la decisión implícita de ignorar la problemática a la cual aquí se hace referencia, se interpreta como una falta de concordancia entre el proyecto político educativo de los créditos académicos transferibles y la realidad educativa latinoamericana.

Al mismo tiempo, al no poseer información clara sobre los criterios utilizados para la estimación del volumen de trabajo que conduce al cálculo de los créditos académicos en cada país, resulta difícil comprobar si los sistemas de créditos implementados responden a las necesidades educativas locales. En este sentido, si bien los datos a los cuales se hace referencia sobre la estimación del volumen de trabajo fueron tomados hace ya varios años (Proyecto Tuning América Latina, 2012), han sido insumos fundamentales frente a la ausencia de información pública sobre esta temática. Por este motivo, es complejo corroborar si efectivamente los créditos asignados a los distintos componentes del plan de estudios tienen correlato en la práctica o si han mejorado la brecha entre la duración real y la duración teórica.

A partir de vislumbrar dicha carencia, se puede inferir que los criterios utilizados para definir la cantidad de horas que cada crédito representa y cuántos créditos conlleva un año académico, no están basados en esta problemática. Por este motivo, la brecha inevitablemente se reproduce, ya que la implementación de un sistema de créditos académicos no resuelve ninguna problemática per sé. En síntesis, pareciera que las decisiones políticas con respecto a los sistemas de créditos carecen de objetivos concretos sobre la dimensión curricular y así es como la problemática de la falta de articulación entre la planificación docente y la realidad de los estudiantes continúa hoy en día vigente.

El hecho de que los créditos no den cuenta de la realidad es una problemática realmente seria, ya que estos deberían favorecer la autonomía y la organización de los estudiantes asegurando mayores niveles de transparencia curricular. Es decir, si un crédito es una unidad que refleja una cantidad de trabajo completada con éxito en un nivel determinado, el valor del mismo debería representar la cantidad real de horas que le lleva a los estudiantes cumplir con los objetivos de un programa de estudios para cumplir con su esencia innovadora, transparente y transformadora de las experiencias de educación superior.

Por todo lo anteriormente mencionado, es insoslayable reflexionar sobre las causas del distanciamiento excesivo entre las percepciones de docentes y estudiantes y sobre posibles formas de alcanzar la paridad entre la estimación durante la planificación y la efectivización de ésta en la práctica. Sólo de este modo se podrá considerar a los créditos como posibles contratos reguladores de las relaciones educativas y como potenciales herramientas para incrementar las probabilidades condicionales de graduación.

## CONCLUSIONES

En función de lo observado a lo largo del trabajo, se puede inferir que el escenario actual es hostil a la hora de pensar en la idea de convergencia regional. Frente a esta situación es importante seguir investigando sobre la dificultad para generar consensos entre países con realidades y tradiciones universitarias tan distintas y su vez indagar en las posibilidades existentes para construir un escenario de confluencia sin un organismo regional que impulse y otorgue marco a posibles acuerdos.

En cuanto a la problemática de fragmentación que enfrentan los países latinoamericanos al interior de sus sistemas de educación superior se han importado un sinfín de terminologías y modelos curriculares gestados en los países centrales con la excusa de la innovación y el mejoramiento de la calidad. Es decir, se puede observar a partir de los casos analizados que las definiciones políticas con respecto a los créditos académicos están sostenidas por la incorporación de modelos curriculares de otras regiones que no dan cuenta de las tradiciones y necesidades latinoamericanas.

Con respecto a los créditos como mecanismos para el reconocimiento y la comparabilidad de los planes de estudio, es posible afirmar que nos encontramos ante un escenario en el cual reina la heterogeneidad de criterios y la carencia de coherencia tanto a nivel regional como hacia dentro de los países a nivel interinstitucional. Es decir, se observa la decisión de implementar sistemas de créditos académicos, en donde la influencia de Europa es muy evidente, sin embargo, cada país termina definiendo sus propios criterios alrededor de qué es un crédito y las distintas variables que los componen. Esta situación profundiza la divergencia en los sistemas universitarios de la región y es una de las razones que contribuye a la dificultad de construir un espacio de educación superior a nivel latinoamericano.

En relación a los créditos académicos entendidos como instrumentos destinados a promover la innovación curricular y el mejoramiento de la calidad, se puede evidenciar la reproducción de la brecha entre la duración real y la duración teórica de los planes de estudio, debido a una falta de instrumentos teóricos que posibiliten la implementación situada de las políticas producidas por los países centrales. Asimismo, que éste sea un territorio casi inexplorado hasta el momento, incluso en aquellos sistemas educativos que implementan desde hace años sistemas de créditos, es una decisión política, la cual se expresa por la ausencia de investigaciones que problematicen las finalidades que persiguen los sistemas de créditos de los diferentes países. En la misma línea, tampoco se ha indagado sobre las implicancias de la planificación docente dentro de estos modelos en cuanto a la carga prevista y la carga real de los planes de estudio.

Habiendo realizado este recorrido se puede evidenciar que la implementación de modelos curriculares basados en créditos académicos no es suficiente a la hora de generar un impacto en las prácticas que desarrollan las universidades. Es decir, a pesar de la búsqueda de innovación que implica la adopción de estos sistemas, la rigidez curricular continúa presente, y si bien los marcos conceptuales son distintos, los mismos no responden a la realidad concreta de las instituciones de la región.

En este sentido, la importación de políticas educativas que trasladan modelos desde países centrales hacia nuestra región nos obliga a pensarnos desde estructuras ajenas, que inevitablemente obstruyen la comprensión de nuestra realidad y esto nos lleva a fracasar en la implementación de prácticas con objetivos inalcanzables.

Es posible inferir que la presión de instituciones supranacionales y los intereses del mercado promueven la implementación de ciertos modelos académicos e intervienen en la toma de decisiones sobre la educación universitaria. Sin embargo, los países latinoamericanos expresan abiertamente la voluntad política de transitar los caminos necesarios para llegar a los mejores acuerdos posibles en función de los objetivos de convergencia e innovación curricular sustentados en los principios expresados en la CRES (2018), es decir que la educación superior se constituye como un bien público social y un derecho humano universal. Es necesario seguir indagando y problematizando sobre la tensión existente entre los modelos impulsados por el mercado y las posturas que los Estados expresan en organismos multilaterales.

Finalmente, en función del proceso que atraviesa la educación superior en la actualidad tendiente a facilitar las condiciones de convergencia, es necesario no solamente construir acuerdos políticos tanto a nivel regional como al interior de los países, sino que también es fundamental indagar sobre la problemática de la brecha entre la duración teórica y la real de los planes de estudio y desarrollar instrumentos de medición del volumen de trabajo desde la perspectiva de los y las estudiantes y docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de Competencia. IESALC-Educación Superior y Sociedad, N°1, pp 25-42.
- Altbach, Philip G., & Knight, Jane (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. Perfiles Educativos, XXVIII (112), pp. 13-39.
- Beneitone, P. et al., (eds.). (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Britez Carlí, R. (2014). Reforma institucional y diversificación de los sistemas de educación superior en Paraguay: el caso de Paraguay. NUCLEO de estudios e investigaciones en educación superior en MERCOSUR, N°2, pp. 49-58.
- Brunner, J.J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. Revista de educación, N° extraordinario, pp. 119-145.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional del Litoral.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). Declaración sobre las ciencias, los conocimientos, las tecnologías y las artes.
- Díaz Peralta, C. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2015). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile.
- Espinoza, O. y González, L. (2016). El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior de Chile. Revista internacional de Educación Superior, N°1, pp. 89-117.

- Marquina, M (2019). Innovación en la articulación interna del sistema universitario argentino: el sistema nacional de reconocimiento académico. ESAL- Revista de Educación Superior en América Latina, pp. 26-30.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). Reconocimiento de los trayectos formativos en la educación superior. Recuperado de:<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006460.pdf>
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en América Latina: ¿Identidades en construcción? IESALC- Educación Superior y Sociedad, N°1, pp. 11-23.
- Murillo L.; Angulo J.; Herbas B.; González P.; Romero G. (2017) Diseño de un instrumento de medición para la reducción del retraso en la titulación universitaria latinoamericana.
- Pey, R. Durán, F y Jorquera, P. (2012) Informe para la toma de decisiones sobre Duración de las carreras de pregrado en el CRUCH, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Prol, P. (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. IESALC- Educación Superior y Sociedad, Volumen 25, pp. 17-37.
- Restrepo, J.M. (2005). El Sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. Revista de Educación Superior, N°135, pp. 131-152.
- Trujillo, P. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. Scientia et Technica, N°47, pp. 250-252.
- UNESCO (2019). Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532/PDF/374532qaa.pdf.multi.page=3>

### **Normativas**

- Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, 2019. Recuperado de:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532/PDF/374532qaa.pdf.multi.page=3>
- Decreto N°1295. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 20 de Abril de 2010.
- Ley N°4995 de Educación Superior. Registro oficial de Paraguay. 5 de Agosto de 2013.
- Ley N°30220 de Universidades. Publicación oficial de Perú. 9 de Julio de 2014.
- Resolución N°1870. Ministerio de Educación y deportes. Argentina. 28 de Octubre de 2016.
- Resolución N°536. Consejo Nacional de Educación Superior. Paraguay. 13 de Septiembre 2018.