

Cuatro cuestiones de (in)certidumbre sobre créditos de aprendizaje

Manteniendo el discurso de las cuatro w inglesas (*what, why, how, y when*) que campea en muchas parcelas de la indagación científica, esta entrada del blog recrea aspectos de la estructura de los **créditos de aprendizaje** acicateado por indicadores de grado y otras tasas de resultados universitarios.

Los estudiantes universitarios de nuestro país superan 40,9 créditos de aprendizaje de los 47,2 créditos a los que se presentan de una media de 53,6 créditos matriculados al año. No obstante estos porcentajes, conviene resaltar que las estadísticas en torno a los créditos de aprendizaje están teniendo algunas distorsiones fundamentalmente como consecuencia de la extinción de los viejos planes de estudio o de la naturaleza público/privada de las [universidades españolas](#).

Con los créditos de aprendizaje de los planes de estudio se pueden establecer múltiples composiciones que originan distintos tipos de tasas que expresan la relación entre dos magnitudes: (a) *rendimiento* (relación entre los créditos superados y matriculados), (b) *éxito* (relación entre los créditos superados sobre los presentados) o (c) *evaluación* (créditos presentados sobre los matriculados), que ofrecen una perspectiva de la evolución de las titulaciones universitarias y de las ramas del conocimiento.

Con estas combinatorias, las publicaciones ministeriales informan que las tasas de *rendimiento* más altas se sitúan en los grados de la formación de docentes (infantil y primaria), subrayando además el hecho que esas titulaciones contienen las notas de acceso más bajas entre las universitarias.

Las [preguntas](#) que abrimos ahora son cuatro intentos de diseccionar la naturaleza del crédito de aprendizaje, invertir compromiso en el crédito de aprendizaje que extienda la evaluación auténtica en el grado, disolver la inflación crediticia diferida convertida en aprendizajes accidentales, y amortizar las deudas de aprendizaje con acuerdos entre los agentes universitarios que primero esculpan el currículo de un grado y luego distribuyan una educación superior vigorosa.

El resto es, en fin, arrebatado y savia de un crédito de aprendizaje.

¿Qué es un crédito de aprendizaje?

A las universidades, en el momento preciso de 1988-1995, se reveló la existencia del crédito **ECTS** ([*European Credit Transfer and Accumulation System*](#)) como una medida singular, transferible y preciada de resultados de aprendizaje de estudiantes universitarios.

Un crédito era una forma de creer en la mano evaluadora de personas de otras universidades europeas, como si todo el profesorado europeo de todas las materias de planes de estudio fuera una fuente digna de crédito.

La inversión crediticia en enseñanzas teóricas y prácticas, así como en otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo significaba que un estudiante no se quedaba aislado en su conocimiento, separado de los conocimientos de los demás sin que un hilo conductor los contactase. Entre las universidades europeas y el estudiante se abría la impalpable muralla, hasta entonces existente, de la **transferencia** de créditos, aunque se sombreaba la transparencia de las cartas de crédito con adaptaciones evaluativas a los [sistemas nacionales](#).

En ese tiempo donde todo eran sumas y restas de módulos de 10 horas el crédito, donde parecía conveniente la armonización de los sistemas europeos de educación superior, la **movilidad** estudiantil, la homogeneización en las mediciones de resultados, las **equivalencias** de esfuerzos de aprendizaje, apareció petrificado en la [web](#) de todos los [portales](#) universitarios el compromiso con el sistema europeo de créditos como brújula que autodirigía el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de entonces, todo crédito europeo era **transferible** entre los países miembros de la Unión Europea y la libertad estudiantil incrementaba el mito del consumismo crediticio, al tiempo que se escenificaban dilemas éticos en la selección y desarrollo de créditos del currículo de un grado académico.

¿Por qué un sistema de créditos de aprendizaje comprime un grado académico de forma desigual?

El asunto de la construcción de un grado académico era hablar de un estudiante en proceso de aprendizaje; semejaba un camino de sirga donde los estudiantes tiraban de embarcaciones de créditos sometidos a evaluación; imitaba un terreno accidentado donde el minutaje por crédito semanal parecía un *relámpago* que iluminaba el itinerario curricular; en fin, recordaba un conjunto curricular partido en múltiples y desiguales equivalencias, que delataba materias, prácticas, prácticum, trabajos fin de grado y contratos de prácticas de empresa en un rompecabezas administrativo sometido a causalidad, espacialidad y temporalidad.

Y algo sobrevolaba en la mente del estudiante afrontando y controlando créditos desiguales, tal vez imperceptible, que el lenguaje científico llamaba *aprendizaje autorregulado*, como forma de monitorear su adiestramiento.

La controvertida información sociotécnica aprendida en los lugares de prácticas de iniciación laboral o la polémica forma de reinventar los signos alfanuméricos de calificación de las tareas por agentes externos al claustro profesoral denotaban distintas articulaciones, relaciones y conjunciones de un crédito cuando éste pasaba de la abstracción a la realidad. De otra parte, un crédito de aprendizaje así, diferido en el espacio y tiempo y en la causa que lo había producido, significaba la emisión de créditos sin especificaciones de datos, imágenes y sonidos de acciones responsables.

El aprendizaje como realidad más vasta que la entidad de un crédito universitario reclamaba los efectos poderosos de la **indagación** como forma de instrucción que nacía y crecía en un suelo que no soportaba pasivamente las vicisitudes de un crédito blando, reflejo de acuerdos europeos.

Precisamente, lo que la sociedad reclamaba era la transferencia, pero de competencias de alfabetización en la solución de problemas, una vez que llegara contratado el egresado a un lugar de trabajo.

Aunar el proceso de navegación entre culturas, coleccionar competencias, conjuntar tareas de investigación en equipo, alistar aprendices independientes, invocar estándares de excelencia en las titulaciones; el hecho de completar y demostrar créditos de aprendizaje no podía olvidarse del propósito de la comprensión y transferencia de la información variable y dinámica fuera del ambiente académico y útil para cualquier contexto.

¿Cómo se invierte tiempo, esfuerzo y recursos en operaciones crediticias?

Arrastrada la equivalencia de crédito ECTS por el crédito basado en un número de horas, miembros de la clase profesoral siguen diseñando sus clases bajo este último estándar. Incluso hay manuales que entrenan a profesores asignando tareas fraccionadas con porcentajes temporales para el consumo de la lectura, actividades fuera y dentro de clase, contacto con los tutores por unidades de *crédito de aprendizaje*, tiempos distribuidos para clases presenciales, a distancia o sesiones de enseñanza mezclada en un crédito.

La polisemia de cursos semestrales comprimidos de un grado académico ha ampliado el conocimiento crediticio denostando el rigor en el contenido, tareas, exámenes y metodología docente. Cualquier operación crediticia universitaria pasa por la asunción de tiempo dedicado al diseño de la motivación del estudiante, en donde el modelo de **Keller** (atención, relevancia, confianza y satisfacción) puede contribuir a aumentar la percepción de aprendizaje, el bienestar y la actuación académica del estudiante, antes de que se produzca una *espiral*, movimiento o transferencia de estudiantes de grado o postgrado de una universidad a otra, como ha ocurrido en Estados Unidos.

De nuevo, los recursos económicos de la familia suelen condicionar la graduación de los estudiantes en el periodo fijado por un grado académico, como también ha ocurrido con otros factores como el género asociados a la terminación de un grado.

La creciente oferta de los cursos en línea o presenciales con ayuda de internet requiere un esfuerzo docente adicional para crear experiencias significativas de aprendizaje con el diseño y ejecución de cursos comprimidos que mantengan la calidad curricular de un grado. No es fácil que todos los miembros se adhieran a nuevos procesos de enseñanza en línea si ellos simultáneamente no están acreditados e incentivados a tal efecto.

La política universitaria ligada al sistema de créditos de aprendizaje y a la evaluación de la docencia universitaria debería concomitantemente resolver otros puntos conflictivos sobre la carga docente, propiedad intelectual de la enseñanza en línea archivada en portafolios y *weblogs* o bitácoras que tuvieran resonancia indiscutible en compensaciones de premios y reconocimientos.

¿Cuándo se amortizan las deudas de aprendizaje?

El rendimiento provechoso de las obligaciones planificadas para cada crédito de aprendizaje de un grado despertará en los estudiantes cuando éstos hagan del cambio su residencia, de la innovación su código, y del emprendimiento su estación.

El rito de la profesionalidad conjuga una nueva forma de socialización disciplinar a través de la cual los estudiantes adquieren hábitos de mente con profesores mentores, que preconizan que el aprendizaje no es el resultado sino un puente, y que la deuda es un espejo que devuelve el reflejo de una innovación repleta de oportunidades vocacionales.

Cuando el estudiante aprende que aprende está próximo su despertar. Despertar al aprendizaje de un crédito debe significar para un estudiante adquirir conciencia de su singularidad como investigador: un momento reflexivo que se centra en *grandes preguntas* sobre la economía cambiante y la sociedad, las culturas y los valores, la interdependencia global antes de entregarse al hacer profesional.

Así vendrá el aprendizaje y tendrá su rostro.

Luis Miguel Villar Angulo
<http://luis-miguel-villar-angulo.es>