

ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

(Documento borrador)

Unidad de Asuntos Curriculares, Vicerrectoría de Docencia.

Según el Decreto 1330 del 25 julio de 2019¹, mediante el cual se establecen las nuevas condiciones de calidad para programas académicos de educación superior en el país, las instituciones deberán contar con un “conjunto de políticas, relaciones, procesos, cargos, actividades e información, necesarias para desplegar las funciones propias de una institución de educación superior” (artículo 2.5.3.2.3.1.3). En el marco de ello, afirma el decreto que cada IES

deberá dar cuenta de la existencia, implementación, aplicación y resultados del cumplimiento de las siguientes políticas institucionales²: 1. Políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades; 2. Políticas de gestión institucional y bienestar; 3. Políticas de investigación, innovación, creación artística y cultural. (ARTÍCULO 2.5.3.2.3.1.3, literal b)

Particularmente, con respecto a los *créditos* señalados entre las políticas académicas, el decreto indica más adelante:

para establecer el número de créditos del programa, atendiendo a la(s) modalidad(es), el nivel y la(s) metodología(s), la institución deberá demostrar la

¹ Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.

² El Decreto concibe como políticas institucionales “el conjunto de directrices establecidas por la institución con el fin de orientar y facilitar el logro de sus objetivos por parte de los diferentes estamentos, en los distintos niveles formativos y modalidades en coherencia con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional” (ARTÍCULO 2.5.3.2.3.1.3, literal b).

existencia de los lineamientos institucionales aplicados para discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento directo del docente, que permitan evidenciar, entre otros, los resultados de aprendizaje previstos y las posibilidades de movilidad nacional e internacional de los estudiantes. (Artículo 2.5.3.2.4.3)

A raíz de esta nueva exigencia legal, la Vicerrectoría de Docencia, como dependencia líder de los procesos académicos y curriculares en la Universidad de Antioquia, se ha dado a la tarea, en primer lugar, de revisar y analizar diferentes fuentes de información sobre el concepto, usos y principales referentes del crédito académico en el país y en la región; y en segundo lugar, elaborar un documento de carácter ilustrativo y pedagógico que pudiese servir como punto de partida para suscitar en las unidades académicas la reflexión y deliberación sobre el asunto, conocer diferentes impresiones, propuestas y sugerencias y construir finalmente, a partir de ello y una vez cumplido el recorrido de las validaciones necesarias, las orientaciones o lineamientos respectivos para la Universidad.

Cabe señalar que esta tarea se realiza también en el marco de la construcción del *Proyecto Educativo Institucional*, en el cual se proyecta la definición de lineamientos pedagógicos, didácticos y curriculares para el diseño, la gestión y la evaluación de los programas académicos de la Universidad de Antioquia.

Por estas razones, agradeceremos y valoraremos sinceramente los comentarios, aportes y sugerencias que nos puedan hacer llegar a través del correo pei@udea.edu.co.

Contenido

Contexto normativo	4
Antecedentes	5
El concepto de crédito académico	8
Origen y consolidación.....	8
Definición propuesta	11
Valor del crédito académico en Colombia	11
El crédito académico en la Universidad de Antioquia.....	14
Implicaciones del concepto de crédito académico en la Universidad de Antioquia.....	16
Supuestos pedagógicos, curriculares y didácticos del concepto de crédito académico.....	18
Gestión y aprovechamiento del tiempo de trabajo independiente de los estudiantes en la Universidad de Antioquia.....	24
Estudiantes	26
Profesores.....	32
Preguntas orientadoras para la gestión del crédito académico	38
Orientaciones institucionales	44
Preguntas frecuentes	48
Referencias.....	51

Contexto normativo

En abril de 2002, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), expidió el Decreto 808 por el cual se establecía el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional.

Más adelante, el Decreto 2566 de 2003 establecía las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos en educación superior, señalando en su artículo 5, Organización de las actividades de formación por créditos académicos: “...*el programa deberá expresar el trabajo académico de los estudiantes por créditos académicos*”.

Además, en el Decreto 1075 de 2015, se señalaba que “*Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes*”. (Artículo 2.5.3.2.4.1.)

Desde entonces, el MEN ha adoptado como unidad de referencia para el diseño, la implementación y la evaluación de los programas académicos de educación superior, el concepto de *crédito académico*.

Más recientemente, en el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, define el crédito académico como:

La unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. El crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas para un periodo académico y las instituciones deberán determinar la proporción entre la relación directa con el profesor y la práctica independiente del estudiante, justificada de acuerdo con el proceso formativo y los resultados de aprendizaje previstos para el programa. Las instituciones deberán expresar en créditos académicos todas las actividades de formación que estén incluidas en el plan de estudios. (Artículo 2.5.3.2.4.1).

El Decreto 1330 no ofrece elementos de argumentación sobre las formas de implementación ni las implicaciones del uso de esta unidad de medida, elementos

que sí estaban presentes en algunas de las normas mencionadas anteriormente; por ejemplo, el Decreto 2566 de 2003, Artículo 17, afirmaba que la utilización del concepto servía para “facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil”, mientras que el Decreto 1075 de 2015, Artículo 2.5.3.2.4.1, señalaba que permitía “facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos”.

Revisando esos pocos elementos, es posible afirmar que, en principio, el establecimiento del concepto de crédito en el sistema educativo nacional se ha debido a que:

[...] se requiere una unidad estándar que permita al sistema, a los estudiantes y a los programas tener un referente -en teoría exacto- de la intensidad que cada institución y programa definieron para lograr los objetivos de aprendizaje. Así es más fácil establecer parámetros de comparación entre programas, analizar la complejidad de los contenidos, homologar asignaturas y reconocer títulos, entre otros aspectos. Dicho en términos económicos, es como la TRM (tasa representativa del mercado) que sirve de referencia para los negocios entre países. Si no existiera el crédito académico habría que inventar otra unidad de medida, para tener referentes cercanos a los tiempos e intensidad dedicada por los estudiantes a culminar sus programas. (Universidad.edu.co, 2012).

Antecedentes

Si bien el concepto de crédito académico no se originó en Colombia³, la discusión sobre el tema en el país sí se remonta a años antes de su consolidación en el escenario internacional⁴. Según Panquevo:

³ “El crédito académico no es un invento colombiano. Es una medida estandarizada en casi todos los países, y que cobró fuerza a finales de los 90, en Europa cuando en 1998 los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y

En la década de los sesenta, varias universidades colombianas introdujeron el sistema de “crédito” especialmente al ensayar estructuras organizativas más acordes con el movimiento seguido en la postguerra por las universidades de los Estados Unidos en América. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES publicó en 1970 el “Manual para la Educación Superior” y tomó como política nacional para las universidades el concepto de crédito. (1980, hoja 5).

En el Manual del ICFES al que se hace referencia, se afirma:

Para lograr una mejor evaluación o mensura académica, facilitar la transferencia de estudiantes de educación superior, formular los requisitos de diplomas, grados o títulos y fomentar la flexibilidad de los programas de estudio, es conveniente adoptar el concepto de derecho académico o de crédito. (1970, p. 20)

Pese a contar con casi 50 años de antecedentes, el proceso de *comprensión, apropiación e implementación* del concepto de crédito académico por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia, no sólo ha sido discontinuo, sino también insuficiente para efectos de la instauración de un sistema nacional de referencia.

Esto en parte pudiera explicarse por dos razones: primero, las reformas educativas que durante las últimas cuatro décadas han establecido las condiciones de calidad para los programas de educación superior, han dejado un poco de lado el concepto de crédito, dándole escaso desarrollo, llegando este incluso a desaparecer por algunos años⁵, y segundo, en el país parece haber faltado una estrategia amplia y permanente de socialización y discusión entre las IES sobre el significado, los retos y los alcances pedagógicos inherentes a esta

Reino Unido suscribieron la Declaración de La Sorbona, que fue ratificada un año después con la Declaración de Bolonia, por 25 países europeos más” (Al día con las Noticias, Ministerio de educación, enero de 2012).

⁴ European Credit Transfer System -ECTS (1989); Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999).

⁵ La interrupción se da con el Decreto 80 de 1980, que establece las *Unidades de Labor Académica* (ULA) en sustitución del concepto de crédito académico. Este último, sin embargo, vuelve a aparecer a partir 2002 y se mantiene en adelante en los siguientes actos normativos: Decretos 808 de 2002, 2265 de 2003, 1295 de 2010, 1075 de 2015, 1280 de 2018 y 1330 de 2019.

unidad de medida académica; todo ello sumado a un escaso acompañamiento o apoyo a las IES en sus procesos de planificación y ejecución de transformaciones curriculares por parte de las directivas nacionales.

Es posible afirmar que, en el país, a pesar de que el crédito académico ha logrado establecerse como una unidad de medida común y obligatoria para las IES, todavía no es posible hablar de la existencia de un sistema nacional de referencia que lo soporte, entendiendo tal sistema, como un conjunto de mecanismos y estrategias de capacitación, asesoría y acompañamiento permanente por parte de las directivas educativas nacionales a las IES, y además como una ruta clara de articulación y fundamentación de la unidad de medida académica en los principios y objetivos educativos definidos por ley en el país (Constitución Política de Colombia, Ley General de Educación de 1994, Ley 30 de 1992); finalmente, se adolece también de unas políticas curriculares en las IES que acojan, dentro de su autonomía, los objetivos (pedagógicos, didácticos y curriculares) propios o derivados del concepto de crédito académico⁶.

A este respecto, en el año 2011 se realizaron en Colombia y Guatemala dos encuentros internacionales liderados por el Proyecto *Tuning* América Latina⁷, en los cuales se encontró que:

No existe un sistema de créditos académicos compartido por los países latinoamericanos. Lo que existen son experiencias diversas, con distinto grado de profundidad y alcances [...] Uno de los aspectos más significativos del relevamiento hecho en los distintos países es la muy baja o nula valoración que se atribuye a las actividades independientes, o no presenciales, como generadoras de créditos académicos; entre otras, las prácticas profesionales/laborales, actividades de investigación, trabajo práctico, ayudantías. (CLAR, 2012, pp. 225, 227).

⁶ Estos aspectos se tratarán más adelante.

⁷ Entre cuyos objetivos se contaba el de generar unas “Orientaciones político-educativas para el establecimiento de un sistema de créditos académicos para América Latina”. Dichas orientaciones fueron incorporadas en el documento *Crédito Latinoamericano de Referencia* (CLAR), publicado por la *Revista de Investigación en Psicología* (vol. 15, n.º 1, pp. 219-241).

Pese a este tipo de vacíos o carencias, las IES han acogido la norma, al menos en los aspectos mínimos, con el fin de obtener las licencias necesarias para la oferta de sus diferentes programas y para establecer convenios de formación y alianzas de movilidad estudiantil, y algunas han construido sus propias estrategias y mecanismos internos, que les permitan estructurar mejor sus diseños curriculares a partir del concepto de crédito académico y en consonancia con los principios y propósitos formativos de sus estatutos.

El concepto de crédito académico

Origen y consolidación

La historia del concepto de crédito académico está vinculada al proceso de desarrollo de distintas formas de flexibilización y transformación curricular en la educación superior en Occidente. En dicha historia, se pueden identificar no solo concepciones y usos variados del concepto, sino también diversidad de perspectivas, tendencias e intereses en su definición y apropiación.

Panquevo (1980) afirma que el concepto se originó en 1869, en la Universidad de Harvard; Restrepo (2005) coincide, y señala además como pionera a la Universidad de Michigan. Este último afirma que la apropiación del concepto buscaba

[...] permitir el acceso a nuevos campos de saber y a la ruptura de la tradición de currículos rígidos e inflexibles. Para esto se da la posibilidad a los estudiantes de incorporar asignaturas electivas en los programas educativos, diversificando los campos de conocimiento a los que tienen acceso. (2005, p.137).

Lo que surgió como una propuesta de diversificación y flexibilización de los contenidos en los planes de estudio, terminaría por convertirse, en otros contextos regionales y continentales, en una forma de internacionalización de los programas académicos, a

consecuencia de la adopción del crédito académico como unidad de medida trasnacional acerca de la intensidad del trabajo académico de los estudiantes:

A partir de estas primeras experiencias, primero en Norteamérica, pero rápidamente en el resto del mundo, las IES empezaron a adoptar los créditos académicos como una unidad que permitía estandarizar los procesos educativos, medir y certificar la labor académica del estudiante y permitir la apertura de los currículos a nuevos saberes y campos de conocimiento, facilitando la cosmovisión interdisciplinaria de los estudiantes. (Restrepo, 2005, pp.137-138).

Para llegar a acuerdos sobre el sentido, los propósitos, el valor y los alcances de una unidad de medida común para la educación superior, universidades y gobiernos de varios países debieron identificar primero las diferencias, las semejanzas y formas más viables de articulación y reconocimiento de actividades entre sus diferentes programas académicos. Algunos programas y encuentros internacionales contribuyeron directa o indirectamente al proceso de consolidación de la idea de un sistema común de créditos; entre otros: el Programa Europeo de Intercambio y Movilidad *Sócrates-Erasmus* (1987), la *Conferencia Mundial de la Educación Superior*, UNESCO (1998), la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999), el Proyecto *Tuning* (2004-2006) y el Proyecto *Tuning América Latina* (2012).

El *European Credit Transfer System* – ECTS⁸, derivado de la Declaración de Bolonia (1999), es el que ha logrado impulsar la acogida del crédito académico como unidad de medida internacional en Occidente. Otros sistemas afines en el mundo, menos conocidos, son el *University Mobility in Asia and the Pacific* (UMAP) y el *Asian Credit Transfer System* (ACTS) (CLAR, 2012).

⁸ “El ECTS es un sistema de acumulación y transferencia de créditos centrado en el estudiante y basado en el principio de transparencia en el aprendizaje, la enseñanza y el proceso de evaluación. Tiene como objetivo facilitar la planificación, impartición y evaluación de las titulaciones y la movilidad de los estudiantes mediante el reconocimiento de los logros, títulos y periodos de aprendizaje” (Guía de uso del ECTS, 2015, p. 10)

Para el caso latinoamericano⁹, el sistema europeo (ECTS) constituye básicamente el referente principal —si no el único— en el que las universidades más reconocidas han basado sus propios sistemas de créditos. Sin embargo, el Proyecto *Tuning* (2012) demostró que no por ello existe homogeneidad en la región, ya que persisten diferencias importantes respecto del valor en horas asignado al crédito, y las proporciones sugeridas entre el tiempo de trabajo académico independiente del estudiante y el tiempo de trabajo bajo la supervisión del profesor. En algunos casos, estas diferencias se presentan incluso dentro de un mismo país.

Por esta razón, el Proyecto *Tuning América Latina* buscó apuntar a la creación de un marco común de referencia para la región que permitiera, entre otros aspectos:

- Estimular la innovación curricular y la mejora continua de la calidad de los programas en los sistemas nacionales;
- Promover la reflexión sobre el tiempo y la tipología de actividades de aprendizaje que requiere un estudiante para el logro de resultados de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias en una determinada actividad curricular;
- Facilitar la transferencia y movilidad estudiantil y académica entre las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas usando un esquema de conversión común;
- Facilitar el mutuo reconocimiento de cursos y actividades académicas realizadas por los estudiantes movilizados. (2012, pp. 231-232)

El Proyecto *Tuning* justificó su propuesta de implementar un *Crédito Latinoamericano de Referencia*, señalando los siguientes beneficios:

- Poner el foco en el estudiante, llevándolo a asumir su responsabilidad en el proceso de adquisición de logros de aprendizaje y formación de competencias;
- flexibilizar el currículo y favorecer de manera holística su integración;
- planificar y organizar eficientemente el currículo, ponderar el peso relativo de las actividades del currículo de acuerdo con su complejidad;

⁹ Recordar que, en el caso colombiano, la inclusión del *crédito o derecho académico* (así se denominaba también en el Manual del ICFES) como unidad de medida común del trabajo académico del estudiante, sucedió mucho antes de la consolidación del ECTS.

- servir como referencia para comparar programas de estudio (comparabilidad y legibilidad);
- reflexionar sobre las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación en uso para optimizar el tiempo que el estudiante invierte en su aprendizaje, y
- distribuir de manera equilibrada el trabajo a realizar por profesores y estudiantes (gestión curricular) (pp. 233-234).

Definición propuesta

Con base en los referentes normativos de orden nacional e institucional vigentes, así como en los referentes conceptuales nacionales e internacionales consultados, una definición integrada del concepto de crédito académico para la Universidad podría ser la siguiente:

El crédito académico es la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que comprende todas las actividades incluidas en y asociadas con el plan de formación de un programa académico universitario. Reconoce los tiempos reales de los que dispone el estudiante para su proceso educativo y respeta los tiempos dedicados a otras dimensiones del desarrollo humano¹⁰; al mismo tiempo, se orienta al reconocimiento y promoción de los distintos momentos, ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje, exhortando al estudiante permanentemente a desplegar todas sus capacidades y potencialidades individuales, así como a asumir de una manera autónoma y responsable su proceso formativo.

Valor del crédito académico en Colombia

La normativa nacional establece que el crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, y comprende tanto las horas con acompañamiento directo del docente, como las horas de trabajo o estudio independiente que sean necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos para un determinado curso o actividad formativa en un periodo académico.

¹⁰ La anterior definición recoge literalmente a Restrepo (2005), quien afirma que el crédito académico “parte del reconocimiento de los tiempos reales de los que dispone el estudiante para su proceso educativo y respeta los tiempos dedicados a otras dimensiones del desarrollo humano”. (p. 144).

Para el caso colombiano, no resulta claro el origen o la razón de ser del valor de 48 horas; pudiera suponerse por una relación de semejanza con la intensidad laboral legal promedio en el país, asumiendo que el estudiante promedio debe dedicar semanalmente a sus actividades académicas el mismo tiempo que un trabajador promedio dedica a las actividades propias de su oficio. De hecho, la concepción de las actividades académicas como *trabajo* del estudiante es un presupuesto del concepto de crédito académico¹¹, y así lo ha denominado la normativa nacional desde 1970 (ICFES, 1970, cap. 1, num. 11), así como el documento CLAR del *Proyecto Tuning América Latina* (2012), donde se declara:

La cantidad de trabajo del estudiante consiste en el tiempo que se requerirá para completar todas las actividades de aprendizaje planeadas, tales como asistencia a clases, seminarios, talleres, estudio independiente y privado, prácticas, preparación de proyectos, exámenes, salidas a terreno y excursiones, prácticas profesionales, etc. (p. 223).

El CLAR-*Tuning Latinoamérica* (2012) explica el crédito académico igualmente en función del tiempo de dedicación semanal del estudiante a las labores académicas: si un estudiante es de tiempo completo, se calcula que dedicará a su formación entre 40 y 55 horas semanales. El documento propone un valor del crédito de 24 a 33 horas, lo que en un año pensado para 36 semanas académicas representaría 60 créditos, esto es, entre 1440 y 1980 horas de trabajo del estudiante. Así, un semestre equivaldría a 18 semanas, 30 créditos y entre 720 y 990 horas, un rango bastante amplio.

En comparación con ello, los programas académicos de la Universidad de Antioquia se planifican generalmente en niveles de 16 semanas lectivas con una intensidad promedio de 48 a 54 horas semanales, lo que corresponde a un rango entre

¹¹ El ECTS también adopta esta denominación: “La carga de trabajo es una estimación del tiempo que una persona necesita habitualmente para completar todas las actividades de trabajo, tales como clases, seminarios, proyectos, trabajo práctico, prácticas profesionales¹ y aprendizaje autónomo para alcanzar los resultados de aprendizaje en entornos de educación formal” (Guía de uso del ECTS, 2015, p. 10).

768 y 864 horas al semestre¹². Una comparación aproximada¹³ con los sistemas de otros países y regiones se puede apreciar en la siguiente tabla:

País/región	Valor crédito	Horas-semester	Horas-semana
Europa	25-30 h	750-900 h	45-55 horas
Chile	24-31h	720-950h	45-50 h
Brasil	Variable, según la IES	800-1200h	Variable
Costa Rica	45h	675h	Variable
Perú	Variable	750h	44 h
Ecuador	16 h lectivas	720-880	45-55h
U. de A.	48h	768-864	48-54h

Tabla de elaboración propia a partir de datos ofrecidos, en su mayoría, por el MEN¹⁴.

¹² Esta es una aproximación realizada por la Unidad de Asuntos Curriculares a partir de la revisión de los planes de estudio de los programas de pregrado, en el marco del acompañamiento a los procesos de solicitud y renovación del registro calificado.

¹³ Esta aproximación tiene que ver con que, de acuerdo con lo señalado por el Proyecto Tuning, en algunos países no existe homogeneidad respecto del valor del crédito académico. Ello se debe principalmente a que, primero, depende de si se trata de un programa a nivel de pregrado o de posgrado; segundo, a si las horas son lectivas o de trabajo independiente, teóricas o prácticas; y tercero, a que sigue siendo un asunto casi exclusivo de cada universidad. Desde esta perspectiva, la comparación entre países en relación con el crédito académico, aunque necesaria, resulta poco precisa.

¹⁴ Véase Guías de Sistemas Educativos, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363153.html?_noredirect=1

En cuanto a la proporción entre las horas de acompañamiento docente y las horas de trabajo o estudio independiente, ni la normativa nacional vigente ni los referentes internacionales proponen un criterio de asignación. En reconocimiento al tiempo de trabajo independiente, y al rol protagónico que se espera que el estudiante ocupe en su propio proceso formativo, existe una tendencia a suponer que una hora con acompañamiento docente implica el doble de tiempo para el trabajo autónomo del estudiante (proporción 1:2); sin embargo, dentro de los presupuestos, ideas o referentes pedagógicos, didácticos y curriculares que se invocan en las reflexiones sobre el crédito académico, suele afirmarse que ello depende en cada caso de la naturaleza del curso, del nivel de formación del programa, de los objetivos de aprendizaje, del tipo de actividades que se quieran desarrollar, de la disposición de escenarios o ambientes de aprendizaje, de la metodología de enseñanza y evaluación, etc.

El crédito académico en la Universidad de Antioquia

A la fecha, la Universidad de Antioquia no cuenta con un documento guía que oriente de manera clara a las Unidades Académicas tanto en los alcances pedagógicos del concepto de crédito académico, como en sus implicaciones de gestión curricular.

El Reglamento Estudiantil de Pregrado, que data de 1981, contiene dos denominaciones distintas para referirse a la unidad de medida del trabajo académico del estudiante: en primer lugar, en el marco de los decretos 80 y 3191 de 1980, habla de un sistema de Unidades de Labor Académica (ULA) (Art. 32, 33)¹⁵. Luego, probablemente en razón de las subsiguientes disposiciones de los decretos 808 del 25 de abril de 2002¹⁶ y 2566 de septiembre 10 de 2003¹⁷, se introduce el concepto de crédito académico (art. 52, 66, 78, 130, 163, 171, 216), y llama la atención que se

¹⁵ “ARTÍCULO 33. En concordancia con el artículo 12 del Decreto 3191 del 1° de diciembre de 1980, los programas de educación superior que ofrece la Universidad, deberán haber sido adaptados al sistema de unidades de labor académica (ULA), para el 1o. de enero de 1982. En el período anterior a esta fecha se empleará el sistema crédito”.

¹⁶ “Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional”

¹⁷ Incluye como 4ta “condición mínima de calidad” la “organización de las actividades de formación por créditos académicos” y acoge las definiciones y disposiciones del anterior decreto.

mantienen las definiciones y disposiciones específicas de las ULA (arts. 27-30, 66-67, 90, 93,127-128)¹⁸.

Es decir, sin realizarse modificaciones al articulado, en el Reglamento Estudiantil de Pregrado coexisten dos denominaciones distintas para la unidad de medida del trabajo académico del estudiante. Ello sucedió probablemente a raíz de un proceso de equiparación, pues, la definición de ULA no es muy distinta de la de crédito académico, en la medida en que ambas denominaciones refieren al reconocimiento tanto del tiempo que el estudiante pasa bajo la tutoría del profesor, como también al que dedica a sus deberes académicos de manera extraclase o en su tiempo independiente¹⁹. Parece que tal similitud permitió asumir entonces que se trataba del mismo asunto y, por tanto, el tránsito de ULA a crédito académico se realizó, en la práctica, de manera automática. Así, por ejemplo, disposiciones relativas al tiempo completo y parcial de los estudiantes, como también a condiciones para permanecer como estudiante activo en la universidad, las cuales aparecen normadas en el reglamento en términos de ULA (Artículos 66 y 67), parecen entenderse y aplicarse actualmente en términos de crédito académico.

Las ULA también se conciben en el reglamento como unidad de referencia para valorar el rendimiento académico (Artículos 131, 133, 135), ya que una declaración de insuficiencia académica se funda en el promedio ULA. En este caso, pareciera haber también equiparación con el concepto de crédito académico, ya que el criterio migró hacia el promedio crédito.

Esta situación anómala constituye no solo un problema normativo, sino también un escollo para la planeación curricular, ya que dificulta la unificación de criterios y la claridad conceptual necesaria para el diseño, la gestión y la evaluación eficiente de los programas académicos en la Universidad.

¹⁸ “ARTÍCULO 27. En consonancia con las normas legales, la unidad de labor académica (ULA) es la medida del trabajo académico evaluable, realizado por el estudiante, que incluye la actividad teórica de la clase, la práctica, la investigativa y el trabajo independiente del alumno”; “ARTÍCULO 30. Para efectos de la definición de la carga académica del estudiante se utilizará la medida ULA-semana”.

¹⁹ Ver nota anterior.

Implicaciones del concepto de crédito académico en la Universidad de Antioquia

En el imaginario colectivo de la Universidad pareciera asociarse el crédito académico al número de horas de clase de una asignatura, o a una medida no oficial de la importancia que ocupa un curso dentro del plan de formación.

En virtud de ello, es posible encontrar con recurrencia, creencias o suposiciones generales como:

- A menor número de créditos de un curso, menos horas presenciales;
- A menor número de créditos de un curso, menor número de horas de contrato o de descarga en el plan de trabajo del profesor;
- A menor número de créditos de un curso, menor importancia de la asignatura;
- A menor número de créditos de un curso, menor duración del programa;
- A menor número de créditos de un curso, menor calidad del programa académico;
- etc.

De acuerdo con estas preconcepciones, la cantidad de créditos académicos de un curso o programa pareciera tomarse directamente por indicio de su calidad o importancia. Por esta razón, cuando resulta necesario racionalizar, ponderar o reducir la intensidad horaria de asignaturas o el número de semestres de un programa (lo cual implica regularmente reducción en el número de créditos), surgen resistencias por parte de estudiantes, de profesores o de directivos. O de manera inversa, si se sabe que el programa tiene menos créditos respecto de otros programas similares en el país o en la región, se tiende a incluir más cursos para subir los créditos y el número de semestres del programa, a fin de hacerlo similar a los referentes nacionales o internacionales.

De manera alternativa o simultánea a la existencia de este tipo de creencias, las Unidades Académicas se encuentran a su vez, de manera recurrente, en la necesidad de aclarar aspectos básicos como:

- ¿Cómo se asignan los créditos a los cursos?
- ¿Quién los define?
- ¿A qué tipo de actividades se le asignan créditos?
- ¿Cuál es el mínimo y el máximo de horas a la semana que se le puede asignar a un estudiante en su plan de formación?
- ¿Cuál es el mínimo y máximo de créditos que debe tener un programa académico?
- ¿Cuál es el número de créditos sugerido para Programas Técnicos, Tecnológicos, Profesionales, de Especialización, Maestría y Doctorado?
- ¿Los cursos de una misma área o componente pueden tener créditos distintos?
- ¿Un curso de servicio que se ofrece a más de un programa académico puede tener diferente número de créditos en cada programa?
- ¿Es posible cambiar el número de créditos de un curso sin afectar el registro calificado del programa?
- ¿Un curso teórico y uno práctico pueden tener distinto número de créditos?
- Etc.

Esta falta de claridad sobre el sentido y las implicaciones pedagógicas, curriculares y didácticas del concepto de crédito académico, tiene consecuencias directas tanto sobre la planificación de los contenidos y actividades de los cursos, como también sobre los resultados de aprendizaje, es decir, sobre la gestión curricular del programa académico en general, y sobre la calidad del trabajo académico de los estudiantes, en particular. Esto se refleja, principalmente, en aspectos tales como:

- Planes de formación con una intensidad horaria semanal desbordada, que demandan una elevada presencialidad del estudiante, lo que puede contribuir negativamente a la consecución de los objetivos de aprendizaje, o

aumentar los índices de cancelaciones, habilitaciones, reprobación de cursos, repitencia, e incluso deserción de la Universidad.

- Poca o nula articulación de los planes de estudio con otras actividades de formación complementaria de programas académicos afines o de carácter institucional.
- Actividades obligatorias dentro de los planes de formación sin créditos académicos, lo cual impide su reconocimiento u homologación para la realización de estudios en el exterior o aún en el propio país.
- Falta de correspondencia entre la cantidad de trabajo asignado para el estudio independiente y el número de créditos de la asignatura.
- Dificultades para homologar cursos o actividades semejantes entre programas académicos, debido a que, a pesar de tener contenidos similares y una intensidad horaria semejante, el número de créditos es diferente.

El panorama normativo y de antecedentes sugiere la necesidad de una guía básica para la Universidad de Antioquia, que, desde una perspectiva curricular y didáctica, ofrezca lineamientos generales que faciliten la apropiación y gestión del crédito académico en los distintos procesos formativos de la institución.

Supuestos pedagógicos, curriculares y didácticos del concepto de crédito académico

Uno de los principales supuestos pedagógicos que fundan el concepto de crédito académico es el reconocimiento de que el estudiante es un interlocutor válido de conocimiento y puede ser constructor autónomo de su propio aprendizaje.

Por ello, la gestión del crédito académico implica diseñar y desarrollar estrategias educativas que permitan exhortar a los estudiantes a que se conviertan en gestores de su propio proceso de formación, a la vez que reconocer y concientizar en ellos los diferentes ritmos, modos, espacios y momentos para lograrlo. Esto implica un giro o cambio en el paradigma tradicional, pasando de un esquema que se basa en la

transmisión y acumulación verificable de contenidos, a uno centrado en la integralidad y potencialidad del estudiante situado en su propio contexto, y en el marco de las relaciones posibles que pueda entablar con el saber.

El programa académico y la Universidad disponen, de acuerdo con sus posibilidades, las condiciones, los medios y los recursos necesarios para ofrecer al estudiante diversas estrategias, escenarios y rutas para alcanzar los fines formativos propuestos, así como para tener una actitud proactiva ante los retos y necesidades de la universidad y de la sociedad a la que pertenece. Según el CLAR, un cambio de paradigma en esta vía

[...] apunta, en general, al fortalecimiento de las capacidades e intereses del individuo/estudiante, quien debe consolidar una formación (apresto) que le permita enfrentar un futuro ocupacional incierto e imprevisible, en el cual la capacidad de aprendizaje y de recalificación continua serán más significativas que la acumulación de información y conocimientos especializados, muchos de los cuales sufren una rápida obsolescencia y son de escasa relevancia (CLAR, 2012, p. 229).

Por su parte, Holzinger, de la Universidad de Valencia, afirma que

Estamos ante un cambio de paradigma metodológico en la educación superior, en el sentido de que 'la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo del propio sujeto'. Este cambio, que Valero García y Navarro Guerrero (2008, p. 4) califican de 'auténtico giro copernicano' significa, entre otras cosas, que el alumno tiene que aprender a estudiar de manera autónoma, organizar, controlar y, en última instancia, responsabilizarse de su aprendizaje (s.f., p. 2).

Estos presupuestos pedagógicos (que resultan innovadores a nivel de sistemas educativos, mas no así en la historia de la pedagogía) se encuentran en clara consonancia con los del Estatuto General de la Universidad de Antioquia (1994). Tal como lo han logrado evidenciar González y Hurtado (2019), una lectura atenta e intencionada del Estatuto permite identificar importantes elementos de orden

pedagógico, curricular y didáctico, que dan base y orientan de manera clara los procesos formativos en la Universidad. Entre dichos elementos, se destacan:

1. Un concepto de educación de corte *durkheimniano* que la entiende como el proceso de transmisión de saberes, costumbres, creencias y valores por parte de las generaciones mayores hacia las más jóvenes, a fin de formar en estas todas las habilidades y disposiciones que se consideran necesarias para vivir en sociedad.
2. En lo pedagógico, se destaca que el objeto de la Universidad radica en que está “puesta al servicio de la concepción *integral* del hombre”²⁰, y por tanto que su propósito es “*formar integralmente* a los estudiantes sobre bases científicas, éticas y humanísticas, capacitarlos para el trabajo autónomo y en equipo, para el libre desarrollo de la personalidad, para cumplir responsablemente las funciones profesionales, investigativas, artísticas y de servicio social que requieren la región y el país, y para liderar creativamente procesos de cambio”²¹.
3. González y Hurtado destacan que “a lo largo del Estatuto se alude a rasgos de la personalidad que la Universidad debe posibilitar en sus estudiantes, a saber: libres, dignos, pacíficos, demócratas, autónomos, éticos, responsables, respetuosos, pluralistas, capaces de trabajar en equipo, de controvertir las ideas, críticos, líderes, organizados, creativos, con civilidad, investigadores, sensibles, ecologistas, solidarios, con conciencia social para servir a los sectores más vulnerables de la sociedad, capaces de promover el cambio social, comprometidos con el conocimiento para la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal” (2019, p. 140-141).
4. En lo didáctico, señalan que si la investigación es la base del quehacer universitario, “la base de la docencia y la extensión” (art. 14), y este se desarrolla fundamentalmente en forma de proyectos, resulta pertinente una concepción de la didáctica como proyecto, es decir, como investigación

²⁰ Estatuto General. Objeto. Artículo 3 pág. 22.

²¹ Estatuto General. Objetivos. Artículo 27 b, pág. 26.

formativa, llevando los procesos formativos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje hacia la creatividad y la proyección social, que son necesarias para impulsar la transformación efectiva de la sociedad y el mejoramiento de la vida. Una concepción de la didáctica que, en términos de Betancourt, no sólo es coherente con el encargo social que le es inherente a la universidad moderna sino también a todo proceso educativo que se proponga la formación integral del individuo (2019, p. 144).

5. También anotan sobre el aspecto didáctico que “la educación virtual o digital, los procesos de autoevaluación de los aprendizajes y el aprendizaje para toda la vida son conceptos de frontera en la didáctica hoy, [y estos] están ausentes de nuestro Estatuto” (p. 144). Ello implica, por tanto, la necesidad de llevar a cabo una reflexión conjunta sobre las posibilidades y la pertinencia de actualizar las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje a fin de hacerlas coherentes con las nuevas demandas y dinámicas sociales del mundo contemporáneo.
6. En lo curricular, se destaca el carácter visionario del Estatuto, pues en él se concibe “el currículo como *cultura*, esto es, como el conjunto dinámico de conocimientos productos de las ciencias (*misión*), las artes, la técnica, la tecnología (Art. 3), como pensamientos, como saberes (Art. 8), como campos disciplinares y profesionales (Art. 14) como trabajo (Art 98) y más bello aún, como axiología (Art. 98) como espíritu (Art. 27, II) y como expresiones (Art. 8), antes que como contenido” (p. 142). Para González y Hurtado, “el currículo es un mediador entre el proyecto cultural de una sociedad, el proyecto educativo de una institución docente y el proyecto de vida de un sujeto. Es el cruce entre tres propósitos: el social, más general, el de la escuela, más particular y el del estudiante en su singularidad, con sus deseos de formación. El currículo diseña los programas académicos en las instituciones educativas través de la selección, sistematización, registro y gestión de los conocimientos que problematizan la cultura para provocar la formación de las nuevas generaciones (González, p. 28)” (p. 141).

7. En lo curricular, también se destacan los principios de excelencia académica (Art. 12)²², interdisciplinariedad (Art. 13)²³, universalidad (Art. 8)²⁴, internacionalización (Art. 123)²⁵ y pertinencia (Art. 16)²⁶ en que se funda la identidad universitaria. Sin embargo, se lamenta como ausencia la flexibilidad, la integralidad y la transversalidad que para la época ya estaban en el discurso sobre el currículo universitario. (p. 143).

La didáctica es esencialmente dialógica; refiere a “una comunicación que posibilita la comunicación de las culturas, lo cual implica un proceso de traducción de lenguajes, un proceso para develar los sentidos de ellos que en medio del diálogo posibilita el entendimiento y la comprensión de los mismos” (Grisales, 2010, p. 73). En tanto comunicación, “tiene inmersa la conversación como una forma para llegar a acuerdos en torno a los significados de las cosas” (Grisales, 2010, p. 45). Las formas de acercamiento al saber, los tiempos y modos de la relación enseñanza- aprendizaje deben nutrirse continuamente por las interacciones dialógicas. Cada interlocutor es portador, consciente e inconscientemente, de diversos valores y prácticas culturales que determinan esos tiempos y formas de relación educativa. Por tanto, los acuerdos educativos, implícitos o explícitos, son también *acuerdos culturales*. Como afirma De Camilloni: “las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas” (2008, p. 29, citada por Grisales, 2010). Toda reflexión, planificación o acción educativa constituye esencialmente un acto de mediación cultural. Y, con ello, un acto formador y transformador del individuo.

Por esta razón, a la didáctica no le es ajena una actitud crítica o reflexiva en su desarrollo, pues entiende que en la apropiación de todo concepto, contenido o desarrollo de actividades y de habilidades específicas, existen elementos, discursos y valoraciones culturales intrínsecos o subyacentes que llevan a cabo transformaciones

²² Estatuto General. Principio. Artículo 12, pág. 24

²³ Estatuto General. Principio. Artículo 13, pág. 24.

²⁴ Estatuto General. Principio. Artículo 8, pág. 23.

²⁵ Estatuto General. Relaciones internacionales. Artículo 123, pág. 55 (Adición en el 2001)

²⁶ Estatuto General. Artículo 16, pág.25. Artículo 27, pág. 27. Artículo 60, pág.42

graduales en los estudiantes. Los estudiantes devienen en lo que pueden llegar a ser de acuerdo con lo que, por un lado, la universidad y la sociedad han dispuesto para ellos; y por otro, con lo que ellos mismos, en cuanto sujetos, ha decidido hacer y ser, en el marco de las resistencias y posibilidades que su propia historicidad les ofrece y del conjunto de sus propias capacidades y voliciones.

Bajo esta mirada, en la que el estudiante aparece como gestor de su aprendizaje y de su propia formación, el profesor aparece a su vez como un orientador, un guía o un acompañante; como aquel que procura y anima en sus estudiantes el pensamiento divergente, heurístico, algorítmico, crítico, comprensivo, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, ritmos, estilos, espacios y estrategias de aprendizaje, manteniendo el enfoque de la formación en la pertinencia social de los contenidos, más que en su cantidad y supuesta obligatoriedad.

Considerando la concepción integral de hombre en que se apoyan tanto la pedagogía humanista como el Estatuto de la Universidad, resultará siempre necesario evaluar las condiciones de posibilidad de la enseñanza y del aprendizaje con que cuentan los programas académicos y la comunidad universitaria en su conjunto, a fin de garantizar el desarrollo efectivo de la formación, en cuanto proceso articulador de las racionalidades lógica, ética, estética y política de los individuos, y en cuanto elemento transversal y consustancial al currículo (González & Duque, 2019).

Si se entiende la didáctica como el ejercicio de la circulación de los saberes en las aulas y fuera de ellas, que implica una responsabilidad mayor de parte del estudiante en la apropiación, dinamización y aplicación de estos en entornos reales, el reto para el docente consiste en diseñar las actividades de trabajo independiente del estudiante en función del tiempo destinado para ello en los programas de los cursos, esto es, en función del número de créditos. Es por ello que resulta necesario planificar qué tipo de actividades se espera que el estudiante realice y qué productos se espera que genere, para diseñar, en consecuencia, las estrategias de evaluación y de seguimiento más adecuadas para ello.

Así pues, el crédito académico constituye un elemento articulador de voces y miradas en el diseño y gestión del currículo; su verdadero valor resulta de la estructura y secuencia intencionada de actividades y contenidos de un determinado curso o programa; y se orienta por las diferentes disposiciones o decisiones de las unidades académicas y administrativas y las voluntades de quienes las hacen factibles.

Es por esta razón que Restrepo (2005) propone la asignación de los créditos académicos como una *etapa final* en los procesos de diseño y transformación curricular, y no como punto de partida, concibiendo el crédito académico, no como un presupuesto, como un punto de partida abstracto e injustificado en sus planteamientos y equivalencias, sino, por el contrario, como un *punto de llegada* que debería sustentarse en un *ethos* pedagógico y curricular presente en todos los niveles institucionales. Dice el autor:

La adopción de un sistema de créditos no constituye un punto de partida, sino un punto de llegada. El establecimiento de los créditos representa la culminación de un proceso de transformación curricular, de redefinición de políticas educativas y de un cambio cultural en las propias comunidades académicas. (p. 147).

Por todo esto, se propone considerar no sólo aspectos técnicos en la asignación de los créditos académicos, sino también aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares e históricos, pertinentes para la comprensión del concepto, y de sus múltiples implicaciones en el marco de la gestión curricular de los programas académicos²⁷.

Gestión y aprovechamiento del tiempo de trabajo independiente de los estudiantes en la Universidad de Antioquia

A mediados de 2019, la Vicerrectoría de Docencia dispuso dos encuestas en línea, diferenciadas a profesores y estudiantes de la Universidad, con el ánimo de conocer sus impresiones y percepciones con respecto a la gestión y aprovechamiento de los tiempos de estudio en los planes de formación. Estas se realizaron en línea entre los

²⁷ Sobre el concepto de innovación curricular y algunas de sus formas de desarrollo se recomienda el texto *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad de Antioquia*. Vicerrectoría de Docencia. 2016.

meses de mayo y julio, fueron enviadas por correo electrónico a cada una de las decanaturas o direcciones de las unidades académicas, y difundidas al público objetivo a través del portal y de los boletines en línea de la Alma Mater.

Se logró, durante esos dos meses, la participación de 457 estudiantes y 271 profesores. Los resultados permiten evidenciar (y en otros casos inferir) algunas tendencias y disposiciones en la enseñanza y en los modos de aprendizaje que se desarrollan en la Universidad. Por tanto, no pueden tomarse como una generalización de dichos modos. Sin embargo, constituyen un insumo relevante para la reflexión y la discusión en la comunidad universitaria acerca de los alcances y necesidades en la gestión y desarrollo de los tiempos académicos de los estudiantes.

Se presentan los resultados de ambas encuestas, para visibilizar algunas de las percepciones o imaginarios generales que existen alrededor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de quienes respondieron. Se hace necesario reflexionar sobre la correspondencia que puede haber entre lo que los profesores esperan que los estudiantes realicen en su tiempo de trabajo independiente, y lo que efectivamente ellos logran realizar en ese tiempo.

En cualquier caso, siempre será pertinente conocer las percepciones y puntos de vista de los actores implicados en los procesos formativos, que son los que, finalmente, deben asumir el reto de una administración eficiente de los tiempos asignados en los créditos académicos de los cursos.

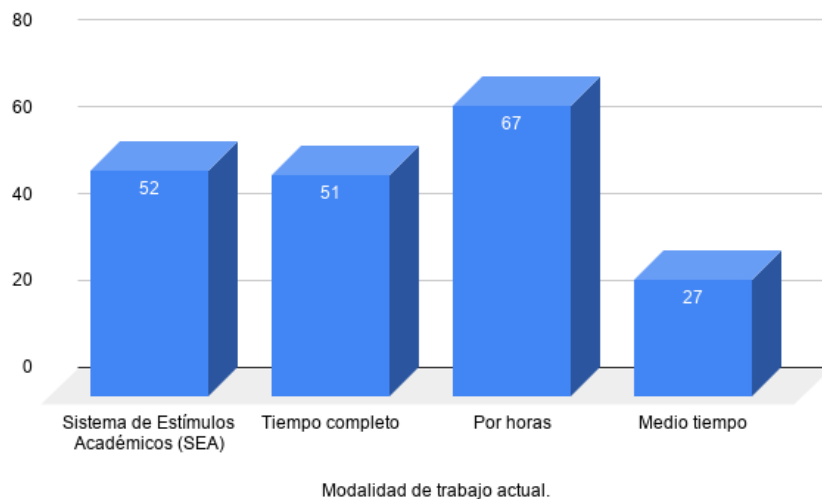
Las acciones que se puedan proponer como mejora, surgirán de la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas y didácticas de los tiempos asignados, así como de las posibilidades, recursos y disposiciones académicas y administrativas institucionales. Resulta importante conocer los aspectos generales de lo que los profesores planean, esperan, valoran y perciben alrededor de la gestión del tiempo de trabajo independiente de sus estudiantes en los cursos que orientan, como también los modos de aprovechamiento y valoraciones que los estudiantes realizan de ese mismo tiempo.

Estudiantes

De los 457 estudiantes que respondieron la encuesta, la mayoría (409) pertenecen a la sede Medellín; 431 se encuentran realizando estudios de pregrado: 167 pertenecen del área de la salud, 163 al área de Ciencias sociales y humanas, y 127 al área de Ciencias exactas y naturales.

Los estudiantes respondieron a las siguientes preguntas:

1. El 43,2% afirma que se encuentra laborando, con la siguiente distribución según la modalidad de contratación:



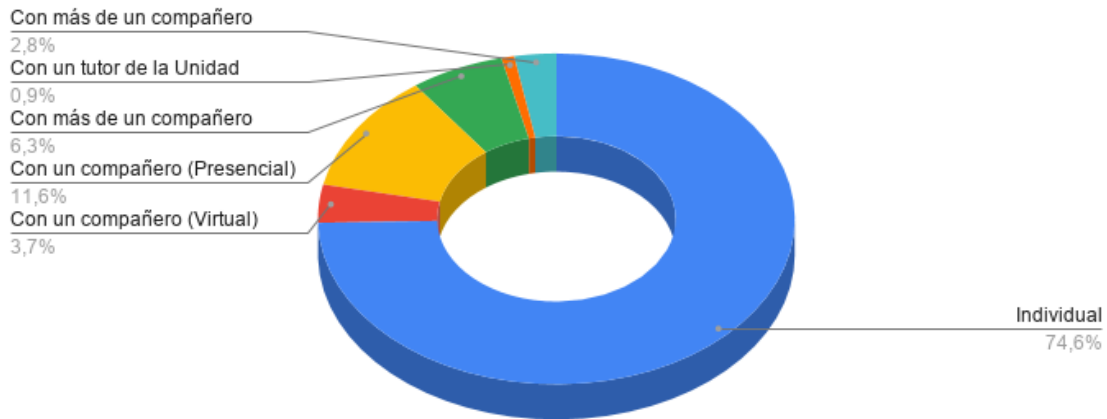
2. Al preguntarles si han logrado desarrollar su carrera de acuerdo con el tiempo estipulado en el plan de estudios de su respectivo programa, el 56,5% afirma que no. A quienes respondieron negativamente, se les ofrecieron varias opciones sobre la que consideraban ha sido la causa o las causas principales de ello, de lo cual resultó el siguiente número de incidencia (de mayor a menor):

Causa	Número de estudiantes
No haber matriculado todos los cursos ofrecidos para el semestre	128
Haber reprobado asignaturas	98
Incompatibilidad con horarios de trabajo	80
Los pre-requisitos y co-requisitos de los cursos han impedido ponerse al día	79
No saber distribuir bien el tiempo	60
No tener métodos adecuados de estudio	49
Paros académicos	32
Haber padecido alguna enfermedad o accidente	29
Dificultades y demoras en trámites intra e interinstitucionales	20

3. ¿Regularmente, cuáles actividades o condiciones le impiden concentrarse en el tiempo de estudio independiente? De las opciones ofrecidas, resultó el siguiente número de incidencia (de mayor a menor):

Causa	Número de estudiantes
Cansancio y somnolencia	323
Redes sociales	229
Ruido exterior	215
WhatsApp	206
Youtube	123
Netflix	70
Video juegos	41

4. ¿Cuántas horas de estudio independiente dedica en promedio a la semana para el cumplimiento de sus deberes académicos (lecturas, consultas, resolución de talleres, preparación de exámenes, etc.)?
- 46 (10,1%) entre 21 y 25.
 - 174 (38,1%) dedican 10-20 horas semanales.
 - 136 (29,8%) entre 1-9 horas.
5. ¿Cuál es su modalidad de estudio independiente más recurrente?



6. ¿Cuál es el grado de dedicación que dispone para cada una de las siguientes actividades de estudio independiente?

- Consultas
 - 207 (46,2%) realizan una dedicación media.
 - 147 (32,8%) una dedicación mayor.
 - 85 (19%) una dedicación menor
- Preparación de exámenes
 - 272 (59,9%) dedicación mayor
 - 122 (26,9%) dedicación media
 - 50 (11%) dedicación menor
- Resolución de talleres
 - 194 (42,8%) dedicación media
 - 176 (38,9%) dedicación mayor
 - 62 (13,2%), dedicación menor
- Realización de informes, ensayos, historia clínica
 - 233 (51,1%) dedicación mayor
 - 161 (35,3%) dedicación media
 - 43 (9,4%), dedicación menor
- Lectura de textos asignados
 - 208 (45,6%) dedicación media
 - 167 (36,6%) dedicación mayor

- 76 (16,7%), dedicación menor
- Asesorías/tutorías
 - 182 (40,1%) dedicación menor
 - 121 (26,7) no la utiliza
 - 109 (24%), dedicación media
- Preparación de exposiciones
 - 197 (43,4) dedicación media
 - 191 (42,1%) dedicación mayor
 - 43 (9,4%), dedicación menor
- Repaso de notas de clase
 - 180 (39,5%), dedicación media
 - 143 (31,4%), dedicación menor
 - 109 (23,9%), dedicación menor

7. ¿Qué tipo de resultados obtiene al utilizar los siguientes métodos de estudio?

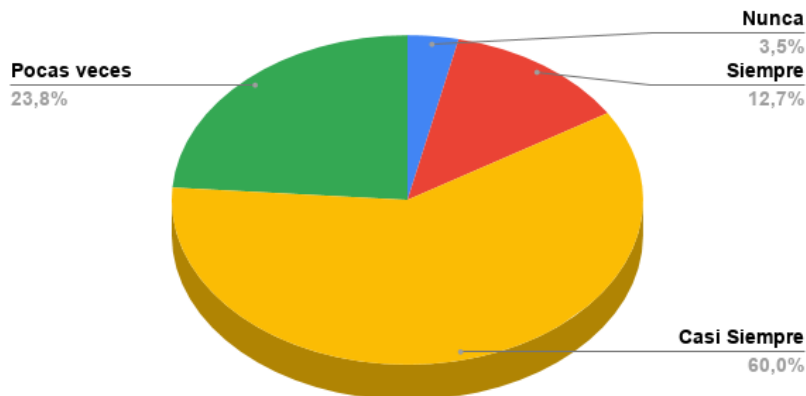
- Subrayado
 - 220 (48,6%) afirman obtener resultados buenos
 - 99 (21,9%), resultados excelentes
 - 54 (11, 9%) no lo utilizan
- Fichas mnemotécnicas
 - 198 (44%) no las utilizan
 - 124 (27,6%) obtienen resultados buenos
 - 76 (16%), resultados excelentes
- Mapa conceptual/mapa mental/cuadro sinóptico
 - 133 (29,4%) obtienen resultados buenos
 - 121 (26,7%), resultados excelentes
 - 132 (29,1%) no lo utilizan
- Resumen
 - 189 (41,7%) obtienen resultados buenos
 - 163 (36%), resultados excelentes

- Notas literales o de paráfrasis
 - 155 (34,2%) obtienen resultados buenos
 - 126 (27,8%), resultados excelentes
 - 98 (21,6%), no las utilizan.

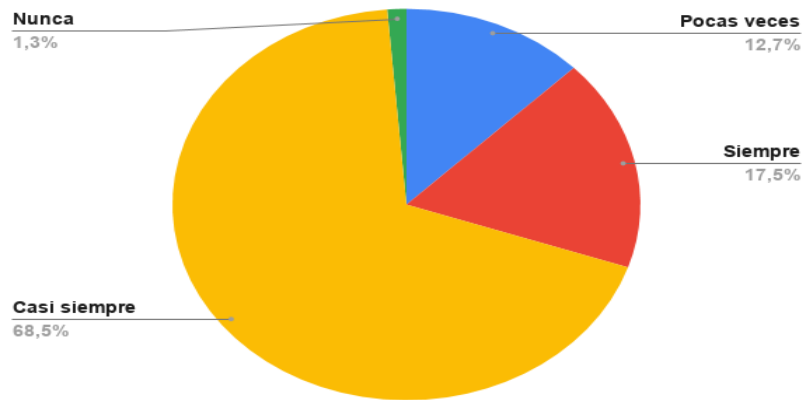
8. ¿Considera que las actividades propuestas por el docente para su tiempo de estudio independiente son coherentes con los contenidos y propósitos de los cursos?

- 308 (67,3%) afirman que casi siempre
- 104 (22,7%) siempre
- 38 (8,3%), pocas veces
- 6 (1,3%), nunca

9. ¿Considera que los plazos que los profesores dan para el desarrollo de actividades en el tiempo de estudio independiente corresponden con el tiempo que las mismas requieren para su desarrollo?



10. ¿En los cursos en que se matricula, considera que se logra desarrollar todas las actividades definidas en el programa?



Profesores

En el caso de los profesores, de los 271 que respondieron la encuesta, 128 (47,2%) son de cátedra, 92 (33,9%) vinculados y 51 (18,8%) ocasionales.

Los profesores respondieron a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo diseña un programa de curso, tiene en cuenta el tiempo de trabajo independiente disponible en el plan de estudios?
 - Sí, 220 (84,6%).
 - No, 40 (15,4%).
2. ¿En los cursos que orienta, logra desarrollar todas las actividades definidas en el programa?
 - Sí: 221 (82,2%)
 - No: 48 (17,8%)
3. Para la planeación de las actividades de tiempo de trabajo independiente de sus cursos, ¿tiene usted en cuenta la evaluación final que hacen los estudiantes de las cohortes anteriores?
 - Sí: 220 (81,5%)
 - No: 50 (18,5%)
4. ¿Con qué criterios define el tipo de actividades que los estudiantes deben realizar en su tiempo de trabajo independiente?
 - El número de horas definido en el plan de estudios
 - Los contenidos del curso: importancia y complejidad de los temas

- Los conocimientos previos con que cuentan los estudiantes (“sondeo”, indagación directa en clases)
- El nivel de formación alcanzado: primeros o últimos semestres.
- La complementariedad con los temas tratados en clase.
- Las necesidades identificadas en los estudiantes
- Las evaluaciones definidas en el programa del curso.
- El grado de dificultad de los temas
- El volumen de información disponible

Algunas de las respuestas en este apartado fueron muy ilustradoras:

- "Todo depende del tema del curso. Intento adaptar el tipo de actividades independientes al tema y a los autores estudiados en clase. Me interesa igualmente lograr que los estudiantes se apropien de los temas de clase y los relacionen con problemas que encuentran en su entorno o que tienen que ver con los debates nacional, regional o internacional actuales. Intento no sobrecargar a los estudiantes de trabajo. Prefiero la calidad en temas bien definidos frente al intento de abarcar demasiado".
- “La complejidad temática, el tiempo disponible, la cantidad de contenido a tratar. Así, temas muy complejos pueden mezclar varias actividades de trabajo independiente, contenidos o conceptos de menor complejidad quedarán sujetos a tareas o actividades cortas y únicas. Contenidos amplios merecerán asignación de actividades enfocadas en la pertinencia y en ese mismo principio de pertinencia juega un papel importante el tiempo disponible para realizar la actividad propuesta”.
- "Teniendo en cuenta: (a) los objetivos de aprendizaje del curso, (b) los recursos disponibles en la universidad, (c) la naturaleza del curso (laboratorio o clase teórica) (d) la extensión de la actividad no debe superar el tiempo de trabajo independiente asignado a la materia".

5. ¿Cuáles objetivos o propósitos de formación o de aprendizaje tiene en cuenta cuando diseña las actividades de tiempo de trabajo independiente de los estudiantes?

- Fortalecer habilidades o competencias blandas
- Afianzar lectura crítica
- Afianzar saberes
- Desarrollar competencias en general
- Desarrollar habilidades de investigación
- Afianzar autonomía en el aprendizaje
- “Autodidactismo”
- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo
- Fortalecer habilidades de lectura y escritura
- Ampliación o profundización de las temáticas tratadas en clase
- Búsqueda de articulación entre teoría y práctica
- Acercamiento a problemas reales de la disciplina o profesión mediante la simulación de situaciones.

Un profesor explicaba:

- "Las actividades han de cumplir la finalidad básica de formación para la investigación (rastreo, verificación, contrastación...), y para la producción de análisis y resultados transferibles, comunicables (rigor, precisión, coherencia y legibilidad)".

Finalmente, en el siguiente cuadro comparativo se pueden apreciar la percepción de profesores y estudiantes respecto de la efectividad de las modalidades de enseñanza más utilizadas en los programas académicos. Para cada ítem se sugirió una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 la calificación más baja para la modalidad a valorar, y 5 la más alta.

Profesores	Estudiantes
-------------------	--------------------

Método expositivo por parte del profesor sin ayudas audiovisuales	
62 (23,3%) califican este método en 3	116 (25,4%) califican este método en 3
57 (21,4%), en 4	112 (24,5%), en 4
55 (20,7%), en 0	86 (18,8%), en 5
Método expositivo por parte del profesor con ayudas audiovisuales	
111 (41,1%) lo califican en 5	190 (41,6%) califican este método en 4
90 (33,3%), en 4	183 (40%), en 5
37 (13,7%), en 3	54 (11,8%), en 3
22 (8,1%), en 0	
Método expositivo por parte de los estudiantes	
87 (32,5%) lo califican en 4	135 (29,7%) lo califican en 3
66 (24,6%) en 3	113 (24,8%), en 4
65 (24,3%) en 5	96 (21,1%), en 2
	63 (13,8%), en 1
Actividades individuales con supervisión del docente	

105 (39,2%) lo califican en 5	153 (33,7%) lo califican en 4
76 (28,4%) en 4	139 (30,6%), en 5
34 (12,7%) en 3	33 (7,3%) afirman que el docente no la implementa
Actividades en grupo o parejas con supervisión del docente	
106 (39,4%) lo califican en 5	175 (38,5%) lo califican en 4
78 (29%) en 4	94 (20,7%) en 3
36 (13,4) en 3	92 (20,3%) en 5
30 (11,2%) no la implementan	
Método expositivo alternado con actividades en grupo o pareja	
103 (38,4%) lo califican en 5	144 (31,8%) lo califican en 4
62 (23,1%) en 4	126 (27,8%) lo califican en 5
43 (16%) no la implementan	36 (7,9%) el profesor no la implementa
28 (10,4%) en 3	

Aspectos relevantes derivados de las encuestas:

- La percepción de los profesores sobre la efectividad de sus metodologías de enseñanza generalmente es más positiva que la de los estudiantes. De acuerdo con las escalas de valoración ofrecidas, existe en promedio un punto de diferencia entre las respuestas más votadas de profesores y las de los estudiantes.
- Casi la mitad de los estudiantes que respondieron la encuesta no están dedicados de tiempo completo a sus programas académicos. De ellos, un 12,4% (57) tienen un trabajo de tiempo completo; los otros, trabajan con intensidades variables.
- Una cuarta parte de los estudiantes considera que los plazos que los profesores les dan para el desarrollo de actividades en el tiempo de estudio independiente, no corresponden con el tiempo que las mismas requieren para su desarrollo.
- Existe una tendencia hacia un mayor uso de ayudas audiovisuales en la enseñanza. Sin embargo, es mayor el porcentaje de estudiantes que valora como excelente la clase magistral o tradicional que el porcentaje de profesores. Ello indica que la clase magistral no necesariamente constituye una modalidad de enseñanza obsoleta como suponen muchos discursos educativos contemporáneos.
- Un alto porcentaje de los estudiantes prefieren una modalidad de estudio individual. No obstante, frente a los propósitos de la universidad de formarlos en competencias interpersonales, resulta necesario que en los cursos se procure buscar estrategias para el trabajo en equipo dentro y fuera de las clases.
- La estrategia de enseñanza que la mayoría de estudiantes valora como *medianamente efectiva* para su aprendizaje (29,7%), es aquella en que ellos o sus compañeros asumen la exposición de los temas en las clases. En el caso de los profesores, la apreciación es muy dividida. Mientras que un 24,6% tiene la misma percepción que la de los estudiantes (medianamente efectiva); otro 24,3%, considera la estrategia como excelente.

- Existen múltiples factores por los cuales los estudiantes no han logrado desarrollar su programa académico en el tiempo regular. Entre ellos, llaman la atención:
 - o la cantidad de prerrequisitos y correquisitos en los planes de formación;
 - o no matricular todos los cursos que se les ofrecen al semestre;
 - o no tener hábitos adecuados de estudio.

Contrario a lo que podría suponerse, la incidencia de los paros y movimientos sociales sobre el tiempo de desarrollo de los programas corresponde solamente al 7% de las respuestas obtenidas; podría interpretarse como que los factores causales del rezago estudiantil son de orden fundamentalmente académico.

Preguntas orientadoras para la gestión del crédito académico

Considerando las respuestas de los profesores sobre los criterios, objetivos y antecedentes que se tienen en cuenta en el momento de asignar las actividades de trabajo independiente de los estudiantes, se aprecia un interesante nivel de compromiso con las funciones pedagógicas que cumple el trabajo independiente del estudiante.

No obstante, sigue siendo necesario armonizar criterios y multiplicar los saberes, pues no en todos los casos se presenta el mismo nivel de incidencia en los elementos señalados. Es pertinente, para ello, fortalecer y generar nuevos espacios de interlocución, pues, de acuerdo con las respuestas ofrecidas, es razonable afirmar que la formación pedagógica de los profesores de la Universidad de Antioquia puede nutrirse directamente a partir de la multiplicación de sus mismos saberes y experiencias. Por lo pronto, para efectos de la gestión de los créditos académicos, es preciso exhortar a cada uno de ellos y a los directivos de las unidades académicas a orientarse y reflexionar conjuntamente en sus procesos de diseño, gestión y evaluación de sus programas de formación, a partir de interrogantes como los siguientes:

- *¿Cómo se asigna el número de créditos de un curso?*

Partiendo de la concepción del crédito académico como un *punto de llegada*, en los procesos de diseño y evaluación curricular, es necesario atender y reflexionar previamente sobre cada uno de los siguientes aspectos, a fin de realizar una asignación lo más razonable posible de los tiempos académicos del estudiante.

Respecto del diseño del programa:

- ¿Qué espera el programa y la Universidad que el estudiante realice con lo que aprende?
- ¿Qué puede *saber, saber hacer y llegar a ser* el estudiante?
- ¿Los resultados previstos o esperados para cada curso o actividad académica son coherentes con el perfil y los propósitos de formación definidos para el programa?
- ¿Los prerrequisitos y correquisitos definidos en el plan de formación para cada actividad obedecen estrictamente a criterios de pertinencia? ¿No constituyen un obstáculo para la flexibilidad?
- ¿Las prácticas docentes y las disposiciones administrativas son coherentes con los referentes pedagógicos adoptados por el programa y con los principios y objetivos formativos de la Universidad?
- ¿Se ha realizado un estudio de pertinencia —o se da cuenta de documentos referentes actuales— que indiquen las necesidades y potencialidades del contexto social en el que se desarrollará el programa?
- ¿Se cuenta con conocimientos sólidos acerca de los fundamentos disciplinares o científicos del programa, así como de la existencia de otros programas afines a nivel regional, nacional e internacional?

Respecto de la planificación de cursos o actividades académicas:

- ¿La actividad formativa propuesta, implica mayor presencialidad, o mayor dedicación independiente?
- ¿El listado de lecturas, actividades y evaluaciones es el adecuado para la consecución de los objetivos de aprendizaje?

- ¿Existe una distribución equitativa en el semestre de las actividades y evaluaciones pertenecientes a las asignaturas de cada nivel, a fin de facilitarle al estudiante su realización y la consecución de los aprendizajes esperados?
- ¿Qué procesos, actividades y estrategias de trabajo independiente se requieren para que el estudiante desarrolle unos conocimientos y habilidades pertinentes, flexibles y prolongables en el tiempo?
- ¿Existe claridad sobre las condiciones espaciales y los recursos disponibles para el desarrollo de cada una de las actividades?

Respecto del tiempo con acompañamiento docente:

- ¿En qué contenidos o actividades se requiere realmente acompañamiento docente?
- ¿Cuáles serán los alcances del acompañamiento docente?
- ¿Qué debe desarrollar el estudiante en la clase y con el acompañamiento del docente?
- ¿Qué conocimientos previos debe tener el estudiante para la clase?
- ¿Qué racionalidades (lógica, estética, ética, social, cultural, investigativa) orientar y privilegiar en el tiempo de acompañamiento al estudiante y en el de estudio independiente?
- ¿Es la modalidad de enseñanza la más adecuada para la temática?

Respecto del tiempo para el estudio independiente:

- ¿Qué deben trabajar los estudiantes en el tiempo independiente?
- ¿Con qué recursos o medios deben contar para el desarrollo de sus actividades académicas?
- ¿Qué criterios o aspectos resultan necesarios considerar para realizar una proyección razonable del tiempo que deberán invertir los estudiantes por fuera del aula de clase?

- ¿Cómo suscitar en el estudiante la curiosidad, la confrontación, el debate que permita la construcción conjunta de conocimientos dentro del aula y por fuera de ella?

Respecto de la evaluación y gestión de las actividades de formación:

- ¿Se ha revisado la evaluación que los estudiantes han desarrollado sobre el curso y los profesores de cada nivel, a fin de realizar las modificaciones e intervenciones curriculares pertinentes?
- ¿Se le ha realizado la debida inducción al profesor (nuevo o antiguo) sobre los tiempos definidos (acompañamiento docente y estudio independiente) para el curso o actividad específica que asumirá?
- ¿Conocen los profesores el perfil y los propósitos formativos del programa?
- ¿Se han planeado estrategias de articulación entre el desarrollo de los cursos y el plan de mantenimiento y mejoramiento del programa?
- Ante problemas diagnosticados o propuestas de mejoramiento, ¿Se cuenta con claridad normativa respecto de las posibilidades de modificación del programa en relación con su registro calificado?
- ¿Se ha hecho seguimiento a las modificaciones ya implementadas? ¿Qué resultados han arrojado?
- ¿Se está realizando una debida sistematización y organización de la información e historia del programa, a fin de que los nuevos profesores y comités que asuman su administración cuenten con los elementos suficientes para adelantar trámites necesarios y tomar las mejores decisiones?

- *¿Cómo se calculan los créditos de un curso?*

El cálculo de créditos es un asunto de orden reflexivo y cualitativo, más que automático y cuantitativo; por ello, el número de créditos de cada actividad será el que resulte de la reflexión y deliberación sobre los tiempos (semanas, horas) que requiere el

estudiante para cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada una de las actividades. En ese sentido, constituirá un último paso en el proceso de diseño y gestión curricular, en coherencia con la resolución de todas las preguntas anteriores y otras afines que surjan en el proceso.

- *¿Cuál es el mínimo y el máximo de horas a la semana que se le puede asignar a un estudiante en su Plan de Formación?*

Teniendo en cuenta los referentes internacionales, las condiciones socioeconómicas locales y los propósitos formativos de la Universidad, es recomendable que una semana de labor académica por parte del estudiante tenga una intensidad de entre 48 y 54 horas, siendo 48 el valor de un crédito, y 54 un tope máximo, que se corresponde a 8 horas de trabajo diario, de lunes a sábado, y 6 horas adicionales por alguna actividad adicional.

A manera de rango amplio, los planes de formación podrían oscilar entre 16 y 18 créditos por nivel, lo que equivaldría a entre 48 y 54 horas de trabajo académico semanal para el estudiante, asumiendo que el nivel dure 16 semanas. Para semestres o niveles más largos (17, 18 o hasta 20 semanas), el rango de horas a la semana será el mismo, pero el número de créditos podrá aumentar.

- *¿Cuál es el número de créditos sugerido para programas técnicos, tecnológicos, profesionales, especialización, maestría y doctorado?*

De acuerdo con la intensidad horaria semanal propuesta, los programas académicos podrían oscilar entre los siguientes rangos:

Horas promedio a la semana x duración del semestre (semanas)	Total horas semestre	Total créditos semestre (número total horas semestre, dividido por 48)
48 horas semanales X 16 semanas	768	16 créditos

54 horas semanales x 16 semanas	864	18 créditos
---------------------------------	-----	-------------

Programa	Duración	Rango de créditos (para programas de 16 semanas por semestre)
Técnica	3 semestres	48-54 créditos
	4 semestres	64 -72 créditos
Tecnología	6 semestres	96 - 108 créditos
Profesional/Universitario	8 semestres	128 - 144 créditos
	9 semestres	144-162 créditos
	10 semestres	160 - 180 créditos
Especialización	2 semestres	32 - 36 créditos
Maestría	4 semestres	64 - 72 créditos
Doctorado	6 semestres	96 - 108 créditos

Orientaciones institucionales

Para efectos de instaurar unos criterios mínimos de gestión y apropiación del concepto de crédito académico en los programas académicos de la Universidad, y su implementación, así como para orientar la reflexión y el quehacer docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se recomienda atender a los siguientes aspectos y preguntas orientadoras:

1. La atención del profesor no se concentra únicamente en las horas de trabajo de contacto con el estudiante, sino también en las horas de trabajo independiente de éste. El tiempo acompañado en el aula es un espacio para la motivación y la formación, un escenario para la pregunta, para identificar y delimitar los problemas, y para saber cómo encontrar medios para su resolución.
2. El diseño de las actividades contempla no solo lo que se planea que ocurra en el aula, sino también por fuera de ella, de acuerdo con los objetivos del curso y lo que se espera que el estudiante llegue a *saber, saber hacer y ser* al final de su programa formativo.
3. La importancia de una asignatura o actividad no está expresada en su número de créditos. Es el campo disciplinar, los objetivos de formación, los acuerdos entre los profesores expertos del programa, los que definen las prioridades, las secuencias y articulaciones entre los contenidos o saberes que se aspira que adquiera el estudiante.
4. La calidad de una asignatura o actividad tampoco está expresada per se en el número créditos, sino que ello dependerá, en todo caso, de:
...las capacidades individuales, la experiencia y formación de los profesores, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados, la evaluación, la naturaleza y coherencia del programa de estudio, la calidad de la organización, la disponibilidad de recursos de aprendizaje, las tradiciones institucionales, en un nivel nacional y regional, etc. (CLAR, 2012, p. 235).

5. Es importante tener en cuenta que el tiempo de trabajo sin acompañamiento docente tendrá un sentido diferente para cada curso, y puede ir desde el repaso para afianzar lo aprendido en el salón de clase, hasta la actividad investigativa independiente:

Para el profesor, en general, será complejo estimar el tiempo no presencial que necesita el “alumno medio” para adquirir las competencias establecidas para la superación de una asignatura. Por una parte, no todos los estudiantes aprovechan igual el tiempo, ni poseen idéntica capacidad ni motivación para el aprendizaje. Por otra, la estimación de esfuerzo realizada por el profesor ha de tener en cuenta las características y calidad de la parte presencial del aprendizaje. (García y otros, 2005, p. 4)

6. Los contenidos, metodologías y actividades evaluativas de los cursos requieren una revisión permanente. En todo caso, debe atenderse a los propósitos específicos de formación de los componentes, módulos o proyectos del programa en los que se inscribe el respectivo curso o asignatura, al perfil de egreso del programa, a las actualizaciones disciplinares y pedagógicas del objeto de estudio, a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y su valoración de las actividades; entre otros aspectos.
7. Es responsabilidad del comité de carrera y de los coordinadores de área (si los hay) revisar al inicio de cada semestre cada uno de los programas de curso por nivel y procurar que no haya coincidencia o incompatibilidad entre las fechas para la entrega y la realización de actividades. (García y otros, 2005)
8. Para cursos obligatorios, se recomienda realizar un estudio comparativo entre el tiempo estimado por el programa para el estudio independiente y el tiempo real dedicado por los estudiantes. No siempre la estimación de los profesores coincide o se acerca a la realidad de los estudiantes. Por esta razón, siempre será importante escuchar ambas voces al final de cada curso para evaluar con detalle las experiencias, percepciones y los resultados alcanzados.

9. Es necesario conocer las últimas caracterizaciones de estudiantes realizadas semestralmente por la Dirección de Bienestar Universitario y otras dependencias afines, para efectos de considerar posibles estrategias de intervención o disposiciones académico-pedagógicas específicas, frente a las necesidades de estudiantes nuevos o antiguos en respectivo procesos formativos²⁸.
10. De acuerdo con las políticas y programas de inclusión y permanencia universitaria, los programas académicos e instancias directivas y administrativas estarán atentos a las dificultades y necesidades expresadas tanto por sus estudiantes como por sus profesores, procurando alcanzar para ellos condiciones dignas para la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, así como para el desarrollo de un sentido de pertenencia por el programa y por la comunidad universitaria en general.
11. De acuerdo con el principio de excelencia (Estatuto General) y a efectos de reconocer la diversidad en el aprendizaje (ritmos, formas, tiempos, espacios), las unidades académicas y la Universidad en general procurarán una formación pedagógica permanente de sus profesores, reconociendo tanto el saber docente que ellos mismos poseen y pueden enriquecer conjuntamente, como aquellos otros que constituyen referentes o tendencias a nivel regional y global.

Tener en cuenta los anteriores aspectos no solo permite contar con mejores elementos para los procesos de diseño, gestión y evaluación de los planes de formación, sino que, a su vez, constituye un ejercicio formativo en la medida en que implica y ofrece, para la comunidad universitaria en general, una oportunidad para:

²⁸“ La encuesta de caracterización recolecta información sobre aspectos de salud y seguridad social, académicos, socio-familiares, socio-económicos, laborales, psicológicos, afectivos y sexuales, nutricionales, de actividad física, entre otros, con el fin de hacer un reconocimiento de las variables claves asociadas con el bienestar de los estudiantes, detectar de manera temprana aspectos que pudieran poner en riesgo su permanencia académica, pero además, facilitar el planteamiento de estrategias de mejoramiento y de propuestas pertinentes de intervención y servicios acordes con las necesidades reales de los usuarios”. Dirección de Bienestar Universitario, *Caracterización Estudiantes 2018-2 Universidad de Antioquia*.

1. Enriquecer la labor del docente, evaluando con él los aciertos y los aspectos a mejorar de sus procesos de enseñanza (García y otros, 2005);
2. Revisar la articulación interna del programa, impidiendo que los cursos se conviertan en islas o elementos independientes del proceso formativo;
3. Evitar la saturación de actividades y la repetición de contenidos.
4. Realizar una ponderación o distribución adecuada de las actividades durante el semestre y evitar así los momentos pico, que generalmente están asociados a inasistencias a clase o a cancelaciones de cursos.
5. Fomentar los índices de participación y apropiación del plan de formación por parte de los estudiantes.
6. Procurar una mejor calidad de los aprendizajes y de los productos entregables.
7. Profundizar en el proceso de aprendizaje, en aspectos como motivación, dificultad de la asignatura, valoración de las experiencias, etc. (Cañas, MP y García, E, 2012, p. 11)
8. “Desglosar las tareas que componen cada actividad y comprobar qué tareas requieren más tiempo. Esto nos permitirá conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes” (Cañas, MP y García, E, 2012, p. 11)

Entre otros aspectos, estas consideraciones están en consonancia con los principios y objetivos del Estatuto General así como con los definidos en el Reglamento estudiantil de pregrado²⁹. Este último, por ejemplo, indica que “La Universidad promoverá constantemente la actualización de los programas académicos, la vigilancia de los sistemas de evaluación y los planes de perfeccionamiento docente, con miras a ofrecer a los estudiantes una formación acorde con criterios de excelencia académica” (art. 14). Así, la construcción de unas orientaciones para la gestión de los créditos académicos en la universidad cabe claramente dentro de estas acciones integrales de actualización, vigilancia y perfeccionamiento de los procesos formativos en la

²⁹ Hasta la fecha, los programas de posgrados en la universidad tampoco cuentan con un documento o normativa interna sobre crédito académico; por lo tanto, podrían acogerse a la proyección de estas orientaciones institucionales.

universidad, los cuales competen tanto a las instancias directivas como a cada una de las unidades académicas.

Preguntas frecuentes³⁰

¿Qué representa el crédito académico?

Representa el número de horas, medidas en volumen de trabajo del estudiante, asignadas a una actividad curricular, o a un tramo o ciclo del plan de estudio. Contabiliza todas las actividades que el estudiante realiza para lograr resultados de aprendizaje en las actividades que integran su plan de estudio; entre otras, asistencia a clases, seminarios, trabajo práctico, bajo la tuición directa del profesor; estudio independiente en bibliotecas o desarrollo de tareas específicas en laboratorios. La enumeración no puede ser aquí exhaustiva. Las actividades de un estudiante son heterogéneas y de diferente complejidad. Todas (y no solamente aquellas que reconocen una interacción directa profesor/alumno) son representadas igualmente en el crédito [académico]

¿Tienen las actividades presenciales un valor hora distinto a las actividades no presenciales desarrolladas por el estudiante?

No. El crédito [académico] mide el trabajo total del estudiante, incluyendo tanto las actividades presenciales como las no presenciales. Todas las horas dedicadas a actividades presenciales y no presenciales, en conjunto, posibilitan el logro del aprendizaje.

³⁰ Las siguientes preguntas y respuestas son una adaptación mínima de las ofrecidas en el texto guía *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)*, del Proyecto Tuning América Latina, referido ya aquí. Como indica la publicación, en la construcción del texto participaron universidades públicas y privadas del país, entre las que se cuenta a la Universidad de Antioquia. Por la actualidad, claridad y pertinencia de las preguntas y respuestas se ha decidido incluirlas también en el presente documento.

¿Hay diferencias entre el valor hora de una clase magistral y el de otras actividades presenciales?

No. Todas las actividades, independientemente de su tipología, son igualmente relevantes para el proceso de aprendizaje del estudiante. Lo que interesa es el tiempo utilizado en el conjunto de actividades que se articulan para posibilitar el aprendizaje.

¿A qué tipo de componente curricular se les asigna créditos?

Se asignan créditos a todas los componentes curriculares que aparecen reconocidos de manera individual en el plan de estudios, sean estos obligatorios o electivos, incluyendo módulos, asignaturas, cursos, seminarios, prácticas, entre otras, con la condición de ser sujeto de evaluación.

¿A qué no se le asigna créditos?

A las actividades extracurriculares que no están previstas en el plan de estudios o aquellas que el programa académico o la Universidad determine, de acuerdo a sus políticas educativas.

¿Existe una relación entre el número de créditos asignado a un componente curricular y el nivel o grado de importancia del mismo?

No. Todos los componentes curriculares en un plan de estudios tienen su papel en el proceso de formación, y por eso son igualmente importantes; y no por eso tienen el mismo número de créditos dentro del plan.

¿Existe una relación entre el número de créditos asignado a un componente curricular y el nivel o grado de dificultad del mismo?

En general, puede decirse que cuanto mayor sea la complejidad de un componente, mayor será la necesidad de dedicación de tiempo a actividades presenciales y no presenciales, con orientación directa del profesor, y trabajo independiente del estudiante, para lograr los resultados del aprendizaje. Sin embargo, la complejidad será siempre un asunto relativo y subjetivo, por lo que los debates académicos en las

comunidades de profesores deberán girar en torno a estos asuntos de manera constante.

¿Puede un mismo módulo o asignatura tener distinto número de créditos en planes de estudio diferentes?

Sí. Cada programa establece, en principio, el peso relativo de los componentes curriculares a los que se asigna crédito. La atribución de créditos dependerá de la concepción curricular tras el plan de estudio, de la articulación entre los componentes curriculares, y del peso relativo de ese componente en el plan de estudios, así como del énfasis que la carrera le otorga, entre otros aspectos. Todo esto puede acarrear una diferente carga de trabajo independiente del estudiante y, por lo tanto, una distinta asignación de créditos para una misma asignatura, en dos planes distintos. Con todo, para darle consistencia al crédito, debe salvaguardarse que haya la mayor coherencia en la asignación del número de créditos a asignaturas compartidas por varios planes.

¿Hay correspondencia entre las horas de contacto con el profesor y los créditos asignados?

No hay una correspondencia directa entre las horas de contacto con el profesor y el crédito asignado al componente curricular. Hay una gran heterogeneidad de relaciones entre las horas de aula y el volumen de trabajo que estas horas presenciales demandan a un estudiante. Por lo tanto, los créditos asignados dependerán del tiempo total dedicado por el estudiante al logro de los resultados de aprendizaje requeridos.

¿Cómo se ve afectado el rol del profesor?

El profesor es un agente clave a la hora de asignar créditos y tiene un papel fundamental en su aplicación efectiva. En principio, debe estar consciente del papel que juega el componente curricular que le corresponde en el Plan de Estudio. Y debe planificar las tareas de aprendizaje de manera ajustada al total de horas/crédito que le han sido asignadas. La conciencia de las limitaciones de tiempo que se imponen a los componentes curriculares a ser desarrollados es el mayor impacto que los créditos tienen en el quehacer del profesor.

Referencias

Betancourt C., M. O. (2015). *Un proceder mestizo en el devenir del ser. Trayectos mestizos en educación superior: Una didáctica para articular las funciones misionales de la universidad*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Cañas B., M-P. & García E., E. (2012). *Carga de trabajo autónomo del estudiante: tiempo de dedicación real y estimación de los docentes*. Artículo. Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Trabajo Social, Departamento Derecho del Trabajo y Trabajo Social.

Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR). Proyecto Tuning (2012). En *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 15, n.º 1, pp. 219-241.

García, P. et alt. (2005). Estudio sobre la carga de trabajo del estudiante en las titulaciones del Centro Politécnico Superior. I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza, noviembre. Recuperado de: <http://diec.unizar.es/~imr/personal/docs/IndoteclInfo06.pdf>

González A., E. M. & Hurtado A., A. (2019) ¿Cómo justifica su ser social la universidad? Una lectura pedagógica del Estatuto general de la Universidad de Antioquia. En: *Revista Debates*, 81, pp. 134-146.

González A., E. M. & Duque R., M. I. (2019). La formación: un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo. En *Cuadernos Pedagógicos*, 28, 2019.

Grisales, L. M. (2010). *Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6942/1/LinaGrisales_2010_t raducciondidactica.pdf

Guía de uso del ECTS (2015). European Higher Education Area, Bologna Process, Comisión Europea. Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_es.pdf

Holzinger, H. (s.f.). Los créditos ECTS y sus implicaciones para estudiantes y profesores. Consideraciones teóricas y experiencias prácticas. En *RED Docencia universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, número 1. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/reddusc/1/holzinger.pdf>

ICFES (1970). *Manual para la educación superior*. Bogotá-Colombia.

MEN, *Decreto 80 de 1980*, "Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria".

MEN, *Decreto 1075 de 2015 -Decreto único reglamentario del sector Educación-*.

MEN, 2017. *Guía de Sistemas Educativos*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363153.html>

MEN, *Decreto 1330 de 2019*. "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación".

Montero, M. (2006). Pedagogía y créditos académicos. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, nro. 8, pp. 217-242.

Panquevo, J. (1980). *Algunas consideraciones sobre los créditos académicos o unidades de labor académica –ULA*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: [revistas.pedagogica.edu.co > index.php > RCE > article > download](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download)

Restrepo, J. M. (2008). *Sistema de Créditos académicos (SICA) y complemento al título (CAT) para América Latina*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/304014609>

Restrepo, J. M. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la educación superior*, 34(3), 131-152.

Sánchez, P. & Martínez, L. (2011) El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (Satca) en México: origen, seguimiento y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 4, pp. 123-134.

Trejo, H. (2003). El sistema de créditos y su implicación en los problemas del conocimiento y del aprendizaje. *Revista Unimar*, 36, pp. 123-129.

Universidad.edu.co (2012). *Una mentira llamada crédito académico*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-295381.html>

Universidad de Antioquia. *Acuerdo 1 de 1981 febrero 15, por el cual se expide el reglamento estudiantil y de normas académicas*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/b2694dcb-0fd3-49a2-a5cf-0f6aab701139/reglamento-estudiantil-pregrado-con-concordancias.pdf?MOD=AJPERES>