

SISTEMAS DE CRÉDITOS UNIVERSITARIOS EN ARGENTINA Y PAÍSES LIMÍTROFES

ACOSTA, ANABEL; CAVALLO, MARCELA; CICERCHIA, NERINA; GIMENEZ, CINTIA;
LOVAGNINI, SERENELLA; ROMANINI PORTA, MARÍA MAGDALENA y TORREGIANI, ROMINA.

Comisión de Educación, Ciencia e Investigación Aplicada del Consejo Profesional de Ciencias
Económicas de la Provincia de Santa Fe Cámara II

anabel.acosta@fcecon.unr.edu.ar

Resumen

El presente trabajo analiza comparativamente los sistemas de créditos académicos universitarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, con el objetivo de identificar convergencias, divergencias y tendencias regionales. Mediante un enfoque cualitativo, descriptivo-comparativo y de análisis documental, se relevaron normativas, instrumentos institucionales e informes oficiales de cada país, sistematizados en una matriz de categorías (denominación, año de implementación, tipo de norma, alcance, equivalencia horaria, flexibilidad y movilidad, entre otras). Los resultados muestran una convergencia formal hacia un estándar de 25 a 30 horas de trabajo total por crédito y hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, pero también tensiones significativas: disparidad en las unidades de medida (entre 15 y 30 horas según el país), asimetrías en el grado de consolidación normativa (Chile y Uruguay consolidados; Argentina, Bolivia y Paraguay en transición; Brasil sin unificación nacional) y limitaciones de alcance institucional. Si bien existe voluntad de modernización y de integración regional, la ausencia de criterios técnicos unificados continúa siendo el principal obstáculo para la movilidad académica y el reconocimiento ágil de titulaciones en el bloque.

Palabras clave: Sistemas de Créditos Universitarios - Armonización regional - Mercosur

Abstract

This article presents a comparative analysis of university academic credit systems in Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Paraguay, and Uruguay, aiming to identify convergences, divergences, and regional trends. Employing a qualitative, descriptive-comparative approach based on document analysis, the study examined regulations, institutional instruments, and official reports from each country, systematizing the data into a category matrix (covering aspects such as designation, year of implementation, type of regulation, scope, hourly equivalence, flexibility, and mobility, among others). The results reveal a formal convergence toward a standard of 25 to 30 hours of total workload per credit and a student-centered learning model; however, significant tensions persist, including disparities in measurement units (ranging from 15 to 30 hours depending on the country), asymmetries in the degree of regulatory consolidation (consolidated in Chile and Uruguay; in transition in Argentina, Bolivia, and Paraguay; lacking national unification in Brazil), and limitations regarding institutional scope. While there is a willingness toward modernization and regional

integration, the absence of unified technical criteria remains the primary obstacle for academic mobility and the swift recognition of degrees within the bloc.

Key words: University Credit Systems - Regional harmonization - Mercosur

Introducción

En el escenario contemporáneo de la educación superior, la integración regional y la flexibilidad curricular se han consolidado como vectores estratégicos para responder a las dinámicas globales del conocimiento y las demandas cambiantes del entorno social y productivo.

En América Latina y el Caribe, este proceso de reforma ha encontrado en los sistemas de créditos académicos su principal dispositivo de implementación. Impulsados por lineamientos globales y adaptados a la realidad regional a través de iniciativas como el Proyecto Tuning América Latina y el Sistema de Créditos Latinoamericano de Referencia (Universidad de Deusto, 2013), así como las directrices del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2026), estos sistemas proponen un giro paradigmático fundamental: transitar de una educación centrada en la enseñanza, medida tradicionalmente por las horas cátedra del docente, hacia un modelo centrado en el aprendizaje, cuyo eje estructurante es el esfuerzo y el tiempo total de trabajo invertido por el estudiante.

Este artículo analiza de forma comparada los sistemas de créditos universitarios del bloque geográfico conformado por Argentina y sus países limítrofes, rastreando las convergencias que favorecen la construcción de un puente que permita la circularización del conocimiento regional y, simultáneamente, las tensiones estructurales que emergen en su implementación territorial.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que, si bien existe una convergencia métrica formal hacia un estándar de entre 25 y 30 horas de trabajo total por crédito, la implementación real de estos sistemas genera tensiones profundas entre la autonomía universitaria y la centralización estatal, la asimetría de recursos de las instituciones y la propia concepción sociopolítica del tiempo del estudiante en contextos de alta vulnerabilidad económica. A través de un abordaje cualitativo y documental, este estudio mapea el estado de situación de la región de cara a los desafíos de armonización y movilidad académica planteados para las próximas décadas.

Marco teórico

La educación superior contemporánea se está asomando a un nuevo paradigma toda vez que atraviesa una transición desde modelos de enseñanza tradicionales hacia enfoques basados en el aprendizaje continuo y la flexibilidad institucional.

Históricamente, la carga académica se medía mediante "horas cátedra" o tiempo de presencialidad del docente. El nuevo paradigma redefine el crédito académico como una unidad de medida del esfuerzo total del estudiante. Este enfoque, promovido globalmente por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y adaptado regionalmente por el Proyecto Tuning América Latina (Universidad de Deusto, 2013), establece que el crédito debe cuantificar:

- Clases teóricas y prácticas presenciales;
- Horas de estudio autónomo e investigación;
- Preparación de exámenes, pasantías y desarrollo de tesis.

La métrica estándar en América Latina y el Caribe tiende a la armonización: 1 crédito equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo total, proyectando una carga anual promedio de 60 créditos (Universidad de Deusto, 2013). El objetivo central es dotar de transparencia y sinceramiento a los trayectos formativos, permitiendo que los títulos sean comparables tanto para las instituciones como para el mercado laboral internacional.

De acuerdo con el diagnóstico de UNESCO-IESALC (2026), el sistema de créditos constituye la herramienta que busca la conciliación regional. Su implementación pretende mitigar problemáticas estructurales compartidas, como la brecha existente entre la duración teórica de los planes de estudio y el tiempo real que emplean los estudiantes para graduarse.

Objetivos y encuadre metodológico

El presente trabajo se propone analizar comparativamente los sistemas de créditos académicos universitarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, a fin de identificar sus características estructurales, normativas y pedagógicas con el propósito de reconocer convergencias, divergencias y tendencias en la región.

La investigación realizada se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-comparativo, orientado al análisis de políticas y dispositivos académicos en educación superior. Se adopta un diseño no experimental, basado en el análisis documental sistemático de normas, instrumentos institucionales e informes de organismos nacionales disponibles en sitios web oficiales y repositorios académicos.

Para el tratamiento de la información se diseñó una matriz de análisis comparativo, construida a partir de un conjunto de categorías previamente definidas: existencia y denominación del sistema, año de implementación, respaldo normativo de cada sistema, alcance institucional, objetivos declarados, equivalencia horaria y forma de cálculo del crédito, tipo de trabajo académico considerado, movilidad estudiantil y nivel de implementación.

El análisis se desarrolló mediante una estrategia comparativa transversal orientada a identificar similitudes, diferencias y patrones comunes entre los sistemas de créditos de los países considerados.

Se reconocen como limitaciones del estudio las derivadas del uso exclusivo de fuentes secundarias, lo que implica que los resultados dependen de la disponibilidad y actualización de la información pública.

Resultados

A continuación, y en función de los objetivos propuestos, se presentan los resultados obtenidos en relación a los países analizados agrupados por las categorías definidas para este trabajo.

Existencia y denominación de un sistema de créditos universitarios

Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay cuentan con sistemas de créditos ya establecidos, aunque con distinto grado de estandarización. Argentina ocupa una posición intermedia: existe la normativa que lo crea, pero el sistema aún está en proceso de implementación y no será obligatorio hasta 2027. Brasil, en cambio, es el caso atípico de la región: no existe una estandarización nacional, sino que cada institución de educación superior define sus propios créditos en función de las horas de trabajo académico, lo que convierte al sistema brasileño en un modelo institucional antes que nacional.

Cada país bautizó su sistema con un nombre propio, reflejo de sus prioridades normativas:

- Argentina: Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)
- Bolivia: Sistema de Créditos Académicos del Sistema de la Universidad Boliviana
- Brasil: Sistema de Créditos en Horas-Aula
- Chile: Sistema de Créditos Transferibles de Chile (SCT-Chile)
- Paraguay: Sistema Nacional de Créditos Académicos (SNCA-PY)
- Uruguay: Sistema Nacional de Créditos (SNC)

Año de implementación

Chile presenta el sistema de créditos más antiguo del grupo: el mismo nació entre 2003 y 2005, con una consolidación progresiva en las universidades del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH, 2014) durante la década de 2010. Uruguay presenta un marco legal que data de 2011, cuando una Ordenanza de la Universidad de la República (Udelar, 2011) lo convirtió, de hecho, en estándar nacional gracias al peso institucional de esa universidad pública. Paraguay es el más reciente de los sistemas ya implementados, con una resolución de 2024 que estableció una migración gradual de los planes de estudio (Consejo Nacional de Educación Superior [CONES], 2024). Bolivia, por su parte, atraviesa actualmente un proceso de modernización conducido por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB, 2014a). Argentina cierra la lista como la más novel en esta materia: recién será obligatoria a partir del 1 de enero de 2027 (Secretaría de Educación, 2025) para los nuevos planes de estudio o para la actualización de los existentes. De Brasil, al no existir un sistema nacional unificado, no corresponde hablar de una fecha única de implementación.

Respaldo normativo de cada sistema

Ningún país improvisa: todos los sistemas descansan sobre normas concretas, aunque de jerarquía y especificidad distintas.

Argentina se apoya en la Resolución N.º 2598/2023 del Ministerio de Educación de la Nación (Ministerio de Educación, 2023), modificada luego por la Resolución N.º 556/2025 de la Secretaría

de Educación del Ministerio de Capital Humano (Secretaría de Educación, 2025). Brasil construye su marco sobre varias piezas normativas combinadas: la Ley N.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases; Ministério da Educação [MEC] e Conselho Nacional de Educação [CNE], 1996), de la que deriva el modelo de créditos como medida de carga horaria; la Resolução CNE/CES N.º 2/2007 (MEC e CNE, 2007), sobre carga horaria y duración; el Parecer CNE/CES N.º 261/2006 (MEC e CNE, 2006), que define la hora-aula; y la Resolução CNE/CP N.º 1/2021 (MEC e CNE, 2021), orientada a la flexibilización curricular.

Chile es el único caso sin una ley única: su sistema se sostiene en un acuerdo del CRUCH y en lineamientos del Ministerio de Educación (CRUCH, 2014). Paraguay cuenta con una norma específica y reciente, la Resolución CONES N.º 221/2024 (CONES, 2024). Uruguay se rige por la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria de la Universidad de la República (UdelaR, 2011), construida sobre un documento técnico previo redactado por Collazo y Monzón y revisado en 2005 por la Comisión Sectorial de Enseñanza (2005). Bolivia no presenta una norma única, sino que su proceso avanza a través de los lineamientos de la CEUB (2014a, 2014b).

Alcance institucional

En Argentina, Bolivia y Paraguay el sistema abarca a todas las carreras de pregrado, grado y posgrado, tanto en instituciones públicas como privadas. Brasil también aplica a todo el sistema de educación superior, público y privado, aunque sin una vara común entre instituciones. Chile alcanza tanto a las universidades del CRUCH como a las privadas (CRUCH, 2014). Uruguay es el caso más segmentado: la ordenanza rige exclusivamente para la UdelaR (2011) y el resto de las instituciones públicas, mientras que las universidades privadas se rigen por el Decreto 104/2014, aun cuando existen esfuerzos por coordinar ambos universos.

Objetivos declarados

Detrás de cada sistema hay una apuesta pedagógica distinta, aunque con puntos de contacto evidentes.

Argentina persigue adecuar la duración de las carreras sin resignar calidad ni pertinencia de contenidos, reduciendo el tiempo de permanencia innecesario en la Universidad y dando previsibilidad a los distintos recorridos formativos (Ministerio de Educación, 2023). Bolivia apunta a transformar el modelo educativo, desplazando el eje de la enseñanza hacia el aprendizaje y favoreciendo la horizontalidad entre la universidad nacional y las universidades técnicas o de formación docente (CEUB, 2014a). Brasil, sin un objetivo único declarado a nivel nacional, orienta su normativa hacia la flexibilización curricular y la definición clara de la carga horaria (MEC e CNE, 2021).

Chile busca transparentar la carga académica, facilitar la movilidad estudiantil, mejorar la comparabilidad curricular y favorecer la articulación entre instituciones, en el marco de una modernización que prioriza los resultados de aprendizaje (CRUCH, 2014). Paraguay pretende lograr la flexibilidad curricular y, explícitamente, la internacionalización de su educación superior (CONES, 2024). Uruguay comparte varios de estos objetivos: transparencia, movilidad, comparabilidad,

articulación interinstitucional, sumando la convalidación de asignaturas entre instituciones nacionales e internacionales (UdelaR, 2011). Así lo plantea la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR (2005):

"La condición básica de su adecuada aplicación es el uso de una unidad de medida común, a fin de que cumpla su finalidad esencial: hacer posible el reconocimiento intra e interinstitucional de las etapas de formación alcanzadas por los estudiantes". (p. 2)

Equivalencia horaria y forma de cálculo del crédito

Argentina, Bolivia y Paraguay coinciden en un mismo rango: cada crédito equivale a entre 25 y 30 horas totales de trabajo del estudiante. En el caso argentino, ese crédito se llama CRE (Crédito de Referencia del Estudiante) y contempla tanto las horas de interacción pedagógica docente-estudiante como las horas de trabajo autónomo adicional; se espera un promedio de 60 CRE anuales, con un mínimo de 240 CRE y 2.100 horas de interacción pedagógica para las carreras de grado de cuatro años (Ministerio de Educación, 2023).

En Paraguay, el número de créditos de cada actividad resulta de dividir las Horas Totales de Trabajo Académico (HTTA) por ese mismo rango de 25 a 30 horas, y cada institución debe fijar y declarar su valor específico (CONES, 2024). Bolivia, aunque comparte el rango, pone el énfasis conceptual en la reestructuración curricular completa antes que en el cálculo horario puro (CEUB, 2014a).

Uruguay construye su propia fórmula: una hora de teoría equivale a una hora presencial más una hora de estudio, mientras que una hora de práctica equivale a una hora presencial más media hora de estudio (Comisión Sectorial de Enseñanza, 2005). El promedio anual esperado por carrera es de 80 a 90 créditos, con un total de entre 160 y 270 créditos para carreras de dos o tres años, entre 320 y 360 para las de cuatro años y entre 400 y 450 para las de cinco años; en instituciones como la Universidad Tecnológica (UTEC) y la propia UdelaR rige además la equivalencia de un crédito cada 15 horas (UdelaR, 2011).

Chile no fija un número de horas rígido por crédito, sino que centra su definición en la carga real de trabajo del estudiante (aproximadamente 27 horas por SCT; CRUCH, 2014). Brasil, consistente con su lógica institucional, no presenta tampoco una equivalencia horaria unificada a nivel nacional.

Tipo de trabajo académico considerado

Todos los sistemas, salvo excepciones puntuales, comparten una misma lógica de fondo: medir tanto el tiempo de clase como el trabajo que el estudiante realiza por su cuenta.

Argentina combina interacción pedagógica (en cualquier modalidad: presencial, virtual sincrónica o asincrónica) con trabajo autónomo del estudiante (Ministerio de Educación, 2023). Brasil suma clases, evaluaciones y horas de trabajo autónomo (MEC e CNE, 2006). Paraguay detalla con particular minuciosidad qué entiende por trabajo independiente: preparación de actividades, elaboración de trabajos académicos, lecturas, ensayos, búsquedas bibliográficas, informes, protocolos de laboratorio, maquetas, exposiciones, modelos tecnológicos y visitas técnicas, entre

otras tareas sin interacción directa con el docente (CONES, 2024). Uruguay computa horas de clase, trabajo asistido, estudio personal y otras actividades como laboratorios, tesis y pasantías (UdelaR, 2011). Bolivia (CEUB, 2014a) y Chile (CRUCH, 2014), aunque no detallan la misma taxonomía, comparten el criterio general de considerar tanto el tiempo presencial como el autónomo dentro del cálculo del crédito.

Movilidad estudiantil

Si hay un punto de encuentro entre los seis países, es este: todos apuestan, en mayor o menor medida, a que el sistema de créditos favorezca la movilidad de los estudiantes, tanto dentro del país como hacia el exterior.

Argentina busca favorecer el intercambio dentro del territorio nacional y, a la vez, facilitar la comparabilidad de titulaciones con otros países, fomentando la movilidad de estudiantes y profesionales hacia otras regiones del mundo (Ministerio de Educación, 2023). Paraguay presenta su sistema como una pieza clave para la internacionalización de su educación superior (CONES, 2024). Uruguay apunta explícitamente a la integración regional y al Mercosur Educativo, sumándose a Paraguay y Bolivia en la aspiración de convertir al crédito académico en una suerte de "pasaporte académico" regional, capaz de habilitar un espacio común de circulación del conocimiento (UdelaR, 2011; UNESCO-IESALC, 2026). Bolivia (CEUB, 2014a) y Chile (CRUCH, 2014) comparten esa misma orientación hacia la comparabilidad y el reconocimiento de saberes.

Nivel de implementación

Aquí se condensa, en una sola mirada, la disparidad de todo el proceso regional. Chile exhibe el nivel de desarrollo más consolidado del conjunto (CRUCH, 2014). Uruguay también cuenta con una implementación estable, formalizada desde 2011 en el capítulo II, sección III, artículos 8 a 11 de su Ordenanza de Grado (UdelaR, 2011). Paraguay se encuentra en plena etapa de despliegue: la Resolución CONES N.º 221/2024 fija plazos concretos desde su entrada en vigencia (CONES, 2024). Bolivia avanza con pasos concretos, como la Resolución del Consejo Universitario N.º 019/23 de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS, 2023), dentro de un proceso más amplio conducido por la CEUB (2014a).

Por su parte, Argentina todavía no registra implementación efectiva, encontrándose a la espera de que el sistema se vuelva obligatorio para nuevos planes de estudio a partir del 1 de enero de 2027 (Secretaría de Educación, 2025). No obstante, varias universidades nacionales argentinas ya aprobaron ordenanzas o adecuaciones institucionales para definir el CRE entre 25 y 30 horas de trabajo académico total. A título ejemplificativo, puede mencionarse el caso de la Universidad Nacional de Rosario, que aprobó por ordenanza del Consejo Superior fijar el valor del CRE en 25 horas para pregrado y grado (Universidad Nacional de Rosario [UNR], 2026).

Conclusiones

A pesar de que existe una clara convergencia regional hacia la modernización de los modelos educativos, priorizando el aprendizaje centrado en el estudiante, la flexibilidad curricular y el

reconocimiento de la carga de trabajo real (incluyendo el trabajo autónomo) para favorecer la movilidad académica, actualmente no existe una armonización efectiva en los sistemas de créditos de los países limítrofes (UNESCO-IESALC, 2026).

La situación recientemente descrita genera tensiones significativas derivadas de la disparidad en las unidades de medida, que oscilan entre las 15 y 30 horas según la normativa, y de las asimetrías en los procesos de implementación, donde la consolidación alcanzada por Chile y Uruguay contrasta con las transiciones incipientes en Argentina y Paraguay o la heterogeneidad institucional de Brasil.

En este escenario, la falta de criterios técnicos y normativos unificados persiste como el principal obstáculo para lograr la transparencia y la comparabilidad necesarias en la integración de la educación superior regional. No obstante, el hecho de que las naciones analizadas compartan el horizonte de convertir al crédito académico en un estándar de equivalencia demuestra que, a pesar de las dificultades, se está transitando un camino común hacia la creación de un espacio de circulación del conocimiento que trascienda las fronteras.

Haciendo foco en las convergencias o puntos de encuentro, puede señalarse que, a pesar de las diferencias estructurales, se identifican tendencias comunes que orientan la transformación educativa en la región:

Transición de enfoque: existe un consenso en pasar de un modelo centrado en la enseñanza (horas de profesor) a uno centrado en el aprendizaje y en la carga real de trabajo del estudiante.

Medición integral del tiempo: la mayoría de los países coinciden en incluir no solo las horas de clase, sino también el trabajo autónomo, tutorías, tesis y prácticas para reflejar la duración real de las carreras.

Objetivos compartidos: todos los sistemas buscan fomentar la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil y la internacionalización, intentando que el crédito actúe como un "pasaporte académico".

Por su parte, entre las tensiones que representan desafíos hacia el futuro y dificultan la consolidación de un espacio regional de educación superior, se pueden mencionar las siguientes:

Falta de armonización en la unidad de medida: esta es la tensión principal, ya que los valores asignados al crédito varían significativamente; por ejemplo, Uruguay utiliza 15 horas de trabajo, mientras que Argentina y Paraguay establecen entre 25 y 30 horas y Chile aproximadamente 27 horas.

Asimetría en la implementación: existe una brecha temporal importante; mientras Chile y Uruguay presentan sistemas consolidados (con normativas desde 2003 y 2011 respectivamente), Argentina, Bolivia y Paraguay se encuentran en distintas etapas de transición o implementación gradual, y Brasil exhibe disparidad institucional al no contar con un sistema unificado a nivel nacional.

Heterogeneidad versus estandarización: en el caso de Brasil, no existe un sistema unificado a nivel nacional, predominando una lógica institucional y una estructura curricular más rígida en comparación con la flexibilidad de otros países.

Resistencia al cambio paradigmático: la adopción del crédito académico no es solo técnica, sino que implica una tensión en la concepción pedagógica al pasar de medir la "oferta" docente a la "demanda" de aprendizaje del estudiante.

Limitaciones en el alcance: en algunos países, las normativas no alcanzan por igual a instituciones públicas y privadas, lo que genera fragmentación dentro del propio sistema nacional.

Podemos concluir, entonces, que existe una convergencia regional hacia la modernización, aunque aún no se ha alcanzado una armonización efectiva. Ello se debe, en gran medida, a la persistencia de disparidades en las unidades de medida y de asimetrías en la implementación, que constituyen los principales obstáculos para la movilidad.

Referencias bibliográficas

Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2005). *Pautas para la aplicación del régimen de créditos de las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República* (M. Collazo y P. Monzón, redactores). Udelar.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2014a). *Sistema de Créditos del Sistema de la Universidad Boliviana*. CEUB. https://www.ceub.edu.bo/doc/gaceta/normas/22_Sistema_de_Creditos.pdf

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2014b). *Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana*. CEUB. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/04_ORDENANZA-DE-GRADO-DEFINITIVA-Oct2011.pdf

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles, SCT-Chile* (2.ª ed.). CRUCH. https://sct-chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/manual_sct/Manual_para_la_Implementacion_del_SCT-Chile_2_edicion.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior. (2024). *Resolución CONES N.º 221/2024: Sistema Nacional de Créditos Académicos-Paraguay (SNCA-PY) y los criterios para su aplicación*. CONES. <https://cones.gov.py/resolucion-cones-n-221-2024-que-establece-el-sistema-de-creditos-academicos-paraguay-y-los-criterios-para-su-aplicacion-en-los-cursos-de-pregrado-carreras-de-grado-y-programas-de-postg-2/>

Ministério da Educação, e Conselho Nacional de Educação. (1996). *Lei n.º 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC/CNE. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_9394_1996_directrices_base_de_la_educacion_nacional.pdf

Ministério da Educação, e Conselho Nacional de Educação. (2006). *Parecer CNE/CES n.º 261/2006*. MEC/CNE. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces261_06.pdf

Ministério da Educação, e Conselho Nacional de Educação. (2007). *Resolução CNE/CES n.º 2/2007*. MEC/CNE. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/rces002_07.pdf

Ministério da Educação, e Conselho Nacional de Educação. (2021). *Resolução CNE/CP n.º 1/2021*. MEC/CNE. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>

Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. (2025). *Resolución N.º 556/2025*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/324761/20250505>

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Resolución N.º 2598/2023*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298713/20231121>

Universidad de Deusto. (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Sistema de Créditos Latinoamericano de Referencia (CLAR): Innovación curricular y educación centrada en el estudiante. Informe global de referencia*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/CLAR_PT.pdf

Universidad de la República. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Udelar. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/04_ORDENANZA-DE-GRADO-DEFINITIVA-Oct2011.pdf

Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Ciencias Económicas. (2023). *Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS* (Resolución del H. Consejo Universitario N.º 019/23). UMSS. <https://www.fce.umss.edu.bo/webpage/sites/default/files/2024-06/REGLAMENTO%20DE%20CREDITOS%20ACADEMICOS.pdf>

Universidad Nacional de Rosario. (2026, 30 de julio). *La UNR aprobó la implementación del Sistema de Créditos Universitarios*. UNR. <https://unr.edu.ar/la-unr-aprobo-el-sistema-de-creditos-universitarios/>

UNESCO-IESALC. (2026). *Mapeo de los sistemas de créditos académicos en América Latina y el Caribe: hacia la armonización regional y la transformación de la educación superior* (Documento de Trabajo N.º 14). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/hacia-una-mayor-armonizacion-en-la-educacion-superior-conclusiones-clave-de-un-mapeo-regional-de-los>