

Hibridaciones educativas y la noción de “trabajo académico de estudiantes” en el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)

Reflexiones y orientaciones desde la Red TE.Ar

Educational Hybridizations and the Notion of ‘Students’ Academic Work’ in the Argentine University Academic Credit System (SACAU). Reflections and Guidelines from the TE.Ar Network

 **María Alejandra Ambrosino**
m.alejandra.ambrosino@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral, Argentina


 **Ingrid Bondarczuk**
ingrid.bond@gmail.com
Instituto Universitario de la Policía Federal, Argentina

 **Laura Iriarte**
iriartelaurarosana@gmail.com
Universidad Nacional del Sur, Argentina

 **Carina Lion**
carinalion@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

 **María Mercedes Martín**
mmercedesmar@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

 **Lourdes Morán**
moran.lourdes1@gmail.com
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

 **Gabriela Sabulsky**
gsabulsky@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **Analia Verónica Schpetter**
anaschpetter@gmail.com
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

 **Marcela Tagua**
mtagua@ffyl.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Resumen | Este artículo ofrece una reflexión crítica sobre la noción de trabajo académico universitario de estudiantes en el contexto de la implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Se subraya que la adopción del sistema de créditos de referencias del estudiante (CRE) constituye una oportunidad para repensar el currículo, la enseñanza y el rol del estudiante en escenarios presenciales, a distancia e híbridos cuestionando la suficiencia de fórmulas matemáticas para reflejar la complejidad del trabajo académico y, proponiendo considerar diversidades disciplinares, trayectorias, formatos curriculares y contextos institucionales con alertas e interrogantes que dan cuenta de complejidades inherentes.

Se destaca la necesidad de superar dicotomías entre interacción pedagógica y trabajo autónomo y se aboga por la incorporación de dimensiones cualitativas en la planificación y evaluación, por el reconocimiento de la diversidad como eje central para la distribución de la carga horaria y el diseño curricular.

Se establecen siete alertas que ayuden a abordar este proceso de manera crítica y articuladora. Finalmente, se enfatiza que la implementación del SACAU debe ser un proceso flexible, situado y en constante revisión, que dialogue con desafíos contemporáneos de la educación superior argentina en clave tecno-educativa.

Palabras clave | créditos, interacción pedagógica, trabajo autónomo, tiempo académico

Abstract | This article offers a critical reflection on the notion of university students' academic work in the context of the implementation of the Argentine System of University Academic Credits (SACAU) and the Student Reference Credit (CRE). It underscores that the adoption of a credit system represents an opportunity to rethink the curriculum, teaching practices, and the student role in face-to-face, distance, and hybrid environments. The article questions the adequacy of mathematical formulas to capture the complexity of academic work and proposes that disciplinary diversity, student trajectories, curricular formats, and institutional contexts be taken into account, raising warnings and questions that reveal inherent complexities. The need to move beyond dichotomies between pedagogical interaction and autonomous work is highlighted, advocating for the incorporation of qualitative dimensions in planning and assessment, as well as for recognizing diversity as a central axis for the allocation of workload and curricular design.

Seven warnings are presented from the perspective of Educational Technology to support a critical and integrative approach to this process. Finally, the article emphasizes that the implementation of SACAU must be a flexible, situated, and constantly reviewed process that engages with contemporary challenges facing Argentine higher education.

Keywords | pedagogical interaction, independent student work, hybrid education, academic time



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

Introducción

Este artículo propone reflexiones¹ y discusiones críticas sobre la noción de "trabajo académico de estudiantes". Esta perspectiva se plantea en el marco del Sistema de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)² en el que se establece el Crédito de Referencia del Estudiante (CRE) como eje de los planes de estudio para las universidades argentinas.

El CRE representa la unidad de tiempo total de trabajo académico que los estudiantes dedican para cumplir con los objetivos curriculares, incluyendo las horas de docencia o interacción pedagógica docente-alumno y el trabajo autónomo. La definición busca estandarizar la medición del trabajo del estudiante en todo el país.

Entendemos que este sistema debiera ser una invitación a revisar aspectos pedagógicos, curriculares, tecnológicos, didácticos que han desafiado a nuestras universidades por décadas.

En este artículo, definimos y discutimos tres conceptos centrales: tiempo de trabajo académico, interacción pedagógica, trabajo autónomo. Las dinámicas cotidianas en las aulas (físicas, remotas, híbridas y virtuales) invitan a romper con clasificaciones estancas para volver a preguntarnos ¿cómo entender la interacción entre docentes y estudiantes en el escenario actual? y, ¿cómo traducir esa interacción en créditos?

Sobre los CRE

La Comisión de Asuntos Académicos (CAA) del CIN elaboró un documento (CIN CAA, 2025) que propone pensar el sistema como una oportunidad para reconfigurar propuestas formativas y prácticas de gestión curricular que mejoren las trayectorias estudiantiles. Surge de un proceso de debate y formulación de políticas académicas enmarcado en la Declaración "La Universidad Argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social" (14/12/2021), junto con documentos de la SPU y del CIN sobre problemáticas de esa agenda. Se consideraron la Resolución CE N° 1752/23 del CIN y el Acuerdo Plenario del Consejo de Universidades N° 270/23. La creación del SACAU busca complementar la adopción del CRE mediante trayectos de formación flexibles y nuevas modalidades pedagógicas, revisando la estructura y relación de los componentes curriculares (CIN CAA, 2025).

La Resolución 556/2025³ define el Crédito de Referencia del Estudiante (CRE) como la unidad de tiempo total que el estudiante dedica para lograr los objetivos formativos de cada actividad del plan de estudios. Incluye: a) horas de docencia o interacción pedagógica, en cualquier modalidad y con prácticas en terreno, y b) horas de trabajo autónomo adicionales a las de docencia (CIN, 2025).

Se analizan tres conceptos centrales: tiempo académico, interacción pedagógica y trabajo autónomo, problematizando la dificultad de traducir la complejidad del vínculo docente-estudiante en unidades de crédito bajo condiciones contemporáneas de virtualización, hibridación e intensificación tecnológica.

El CRE es un instrumento para rediseñar la propuesta formativa, flexibilizar trayectos y ordenar las estructuras curriculares. En esta línea, Marquina et al. (2023) sostiene que la definición del tiempo académico no puede dissociarse de las concepciones de aprendizaje y de los modelos curriculares adoptados; así, los créditos implican una nueva mirada sobre el rol del estudiante y sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza mediados tecnológicamente. Es así un escenario propicio para el rediseño de las prácticas de enseñanza en la educación superior que, nos permite analizar, visibilizar y tomar decisiones en cuanto a “cuáles son las condiciones que sí pueden ser alteradas, ligera o intensamente, y que, a medida que la práctica se profundiza, queda en evidencia que algunas (de ellas) están más asociadas a lo que podríamos llamar usos y costumbres que a limitaciones de orden estructural” (Maggio, 2018, p. 70).

Alerta 1: sobrecarga Curricular

Los currículum y planes de materias tienden, en las carreras universitarias, a ser grandes inventarios de contenidos (Perkins, 2001) que se caracterizan por su robustez y complejidad. Es preciso revisar su sobreabundancia y jerarquizar aquellos que resultan esenciales para generar condiciones favorecedoras de la permanencia, la inclusión y el egreso. Esta sobrecarga también debe ser analizada en el marco de los modos de circulación del conocimiento en la cultura digital. ¿Es la “clase” el único espacio donde encontrarse con dichos contenidos? ¿Podemos re-pensar la enseñanza en este marco?

Planteos y antecedentes fundantes desde el campo de la Tecnología Educativa

Desde su matriz histórica y proyectiva sobre el proceso educativo, la Tecnología Educativa aporta visiones para comprender las dimensiones que se ponen en juego a partir del SACAU. En el escenario contemporáneo se reconocen mixturas en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje, que requerirían ser revisitados más allá de las convenciones horarias curriculares.

Pensar la modalidad a distancia, trae a escena la intencionalidad pedagógica que implica un diseño que se basa en la consideración del tiempo de interacción pedagógica y de trabajo autónomo.

La Tecnología Educativa aporta una perspectiva sobre la relación entre tiempo, mediaciones y diseño didáctico. La educación a distancia ya anticipa la relevancia del diseño pedagógico y de la previsión del trabajo autónomo como parte constitutiva del proceso (Litwin, 2000), diferenciando dicho trabajo del autodidactismo y sosteniendo que, aun en escenarios de autonomía, el docente anticipa condiciones, orienta, acompaña y estructura sentidos.

Estas genealogías permiten comprender las hibridaciones contemporáneas: la enseñanza universitaria combina múltiples mediaciones, espacios y temporalidades que trascienden las categorías dicotómicas “presencial”/“a distancia”. De allí la necesidad de repensar cómo se define, registra y valora el trabajo académico en entornos que distribuyen presencia, interacción y producción de manera expansiva.

El trabajo autónomo supone una responsabilidad que recae en el estudiante pero que no lo constituye en el único responsable de su proceso. Estas perspectivas sostienen la responsabilidad en el vínculo y, por tanto, en la interacción docente-estudiantes.

Alerta 2: no se trata de autodidactismo, sino de propuestas con intencionalidad didáctica

En la actualidad la mediatización atraviesa todas las propuestas presenciales, a distancia y sus combinaciones. No se trata de un estudiante en soledad con materiales autosuficientes que explican una materia sin necesidad de un equipo docente que ofrezca un andamiaje y fortalezca los procesos de construcción del conocimiento, sino de una trama de estrategias intencionadas al servicio de los aprendizajes que incluyen recorridos individuales y grupales a través de mediaciones en entornos híbridos, aumentados y expandidos.

Escenario universitario para pensar los CRE

La pandemia aceleró procesos de virtualización, visibilizó prácticas docentes previamente marginales y obligó a aceptar que una parte constitutiva de la experiencia educativa puede darse en múltiples plataformas y espacios. La universidad contemporánea opera en un entorno híbrido donde se combinan sincronías y asincronías, presencias distribuidas y ensamblajes tecnológicos que transforman las coordenadas tradicionales de la enseñanza.

Las prácticas pedagógicas vuelven a expandirse más allá de la normativa: las hibridaciones expresan múltiples formas de aprendizaje —sincrónicas/asincrónicas, online/presenciales, formales/informales— y sus combinaciones (Andreoli, 2021). Las dinámicas cotidianas impulsan a superar estructuras rígidas y a concebir la interacción pedagógica y el trabajo autónomo como dimensiones interdependientes del proceso educativo, respetando las singularidades de cada sujeto.

Alerta 3: evitar reduccionismo en la concepción de hibridación

La hibridación es más que alternancia entre clases presenciales y encuentros por videoconferencia: implica pensar estrategias, mediaciones, experiencias educativas y entramados comunicacionales acordes con un ecosistema de plataformas y ensamblajes tecnoculturales cada vez más complejo.

Conceptos estratégicos para caracterizar el trabajo académico

La adopción de un sistema integral de créditos, como unidad que refleje y valore la labor académica tiene sus implicancias en el ecosistema educativo en su conjunto, donde la cultura institucional, el diseño y gestión curricular, y por ende, las prácticas pedagógicas impactan en forma directa.

La medición de tiempo de la labor académica requiere un análisis de las condiciones educativas de la institución y los fines propuestos para adecuarse a las necesidades del entorno, los requerimientos académicos de cada programa y las circunstancias temporales del estudiante.

Alerta 4: toda medición de tiempo es convencional y subjetiva

Es necesario definir criterios y evidencias que se sostengan en fundamentos pedagógicos, curriculares, cognitivos, disciplinares e institucionales. Debemos pensar qué recaudos tomar para que esa medición sea más consistente, justa y, se definan a nivel institucional respondiendo a parámetros que contemplan la complejidad del proceso educativo y las trayectorias diversas de quienes lo transitan.

Diversidad como puerta de acceso a la construcción de conocimiento en la universidad

Hasta este punto, sostenemos la idea de un ordenamiento a través de los CRE, reconociendo la arbitrariedad que implica este proceso. La diversidad, en este marco, resulta un concepto estratégico para pensar los criterios que definen la distribución del trabajo académico contemplando: diversidad de prácticas educativas, disciplinares y curriculares, de trayectorias estudiantiles, de contextos y realidades institucionales, de modalidades educativas, cognitivas, solo por mencionar parte de la amplia complejidad del escenario educativo que se pretende “medir” como tipo de trabajo académico.

A manera de ejemplo, formulamos algunas preguntas:

- ¿Debe considerarse del mismo modo la distribución del tiempo en distintas áreas? ¿La especificidad disciplinar modifica tipos y ritmos de trabajo?
- ¿La organización del tiempo cambia entre primeros y últimos años de las carreras? ¿Conviene diferenciar tiempos según el formato curricular (seminario, taller, asignatura, residencia)?
- ¿Cómo distribuir el tiempo de trabajo académico en territorio, en los distintos niveles de intervención, desde la observación hasta la participación activa?
- ¿Qué vínculos hay entre el tiempo académico y la diversidad de trayectorias y modos de aprender?

Alerta 5: la distribución del tiempo de trabajo académico supone definiciones institucionales que impactan en los planes de estudio y en los actores de la comunidad educativa

La asignación y distribución de la carga horaria no pueden resultar de decisiones unilaterales de los equipos de cátedra o de los responsables de materias. Es fundamental que sea resultado de una construcción colectiva basada en acuerdos y definiciones compartidas, fruto de reflexiones y consensos que superen la fragmentación y priorizar la experiencia formativa del estudiante.

Alerta 6: la concepción del tiempo de trabajo académico implica múltiples dimensiones que se entrecruzan

Las trayectorias educativas no pueden comprenderse de manera homogénea, unívoca ni uniforme, son heterogéneas y diversas, por eso, la gestión de la carga cognitiva asignada a una tarea comprende diferencias temporales tanto por las habilidades cognitivas requeridas como por la complejidad y el tipo de tarea, la disciplina, la secuencia en que se inscribe, entre otras.

Interacción pedagógica enriquecida

La mediación tecnológica complejiza la interacción pedagógica: hoy se despliega en múltiples plataformas, a través de formas de presencia distribuida, retroalimentaciones asincrónicas, tutorías virtuales, encuentros sincrónicos remotos y producciones digitales. Pensar la interacción exige superar métricas centradas en “cantidad de horas reloj” y adoptar criterios cualitativos que reconozcan la construcción de sentido, la participación y la accesibilidad.

Formulamos algunas preguntas orientadoras para pensar la distribución de la carga horaria tanto en horas de interacción como de trabajo autónomo, en actividades que se realizan en:

- contextos diversos: ¿cómo estimar esa distribución en actividades que se realizan en organizaciones sociales, en laboratorios o espacios culturales?
- espacios virtuales: ¿Cómo estimar la distribución en encuentros tipo webinar, en un hackathon, una mesa de trabajo o laboratorio virtual, una simulación?
- aula virtual: ¿Cómo estimar la distribución en los diversos itinerarios de aprendizaje y recorridos elaborados por el equipo docente?

Alerta 7: persistencia de prácticas clásicas

Este escenario invita a revisar las prácticas de enseñanza a la luz de las tendencias culturales y digitales contemporáneas para promover aprendizajes perdurables y valiosos. Frente a nuevas formas de construcción del conocimiento, es necesario rediseñar la enseñanza más allá de la secuencia explicación–aplicación–verificación.

Proponemos la idea de “ensamble” dar cuenta cómo lo presencial y lo virtual pueden articularse en diseños que integren momentos de interacción con coherencia y complementariedad pedagógica.

La distribución del tiempo más allá de la modalidad

Las modalidades educativas, en referencia a la normativa vigente (Res. ME 2599/2023) mantienen sus clásicas denominaciones: presencial y a distancia, con énfasis en adjudicar a lo presencial un carácter de sincronía y a la distancia, por el contrario, su carácter asincrónico. Los conceptos de “distancia” y “presencialidad” adquieren nuevo sentido.

A partir de la pandemia observamos que las prácticas pedagógicas

ponen a los agentes de la educación, personas, instituciones y gobiernos, ante la necesidad de elaborar un paradigma de la transición hacia un futuro donde la definición de distancia que separa presentes y ausentes puede adquirir valores distintos al único que supo tener. (Igarza, 2021, p.49)

La interacción pedagógica puede desplegarse en encuentros sincrónicos, presenciales o remotos, pero también planificarse para desarrollarse de forma asincrónica. El trabajo autónomo, en cambio, implica que el estudiante gestione su propio tiempo y espacio, independientemente de las orientaciones docentes, tanto en propuestas presenciales como a distancia. En entornos mediados tecnológicamente, este trabajo incluye múltiples actividades —selección crítica de recursos, participación en foros, producciones digitales, resolución de problemas, colaboración y lecturas— que forman parte integral del proceso formativo y no pueden considerarse adicionales.

Repensarlas exige estimar y hacer visibles tiempos de aprendizaje no lineales, desarrollados de manera autónoma pero siempre en diálogo con los dispositivos pedagógicos, los recursos digitales y las propuestas docentes.

Formulamos algunas preguntas orientadoras para pensar la distribución de la carga horaria:

- ¿Cómo distribuir la carga de interacción pedagógica en propuestas a distancia sin actividades sincrónicas obligatorias?
- En propuestas mediadas tecnológicamente, ¿cómo considerar las horas de interacción cuando el estudiante trabaja con materiales didácticos?
- En propuestas híbridas, ¿cómo estimar el tiempo de dedicación entre tareas presenciales y a distancia?

Trabajo académico: interacción pedagógica + trabajo autónomo ¿Cómo definir cada componente?

¿A qué nos referimos con tiempo didáctico?

El tiempo didáctico es el tiempo total de trabajo que estimativamente dedican los estudiantes para alcanzar los objetivos formativos. Este tiempo asumirá diferentes modalidades en función de la propuesta pedagógica y de las características personales y contextuales del estudiantado. Debería contemplar la ejecución de las actividades en el aula (presencial o virtual), la duración y secuenciación de los contenidos, los momentos de interacción, reflexión, producción y evaluación y el tiempo no escolarizado que se dedica al estudio o las tareas, entendido como trabajo autónomo.

Sería un buen punto de partida repensar el “tiempo didáctico” como un continuo articulado, integrando la clase presencial y la remota, incluyendo actividades, tutorías virtuales, retroalimentaciones y tiempos de exploración autónoma. Esto implica establecer miradas compartidas para estimar el trabajo real del estudiante en actividades con mediación tecnológica.

¿A qué nos referimos con horas de interacción pedagógica mediada

tecnológicamente?

Refiere a la relación recíproca y dinámica que se establece entre docentes / estudiantes y estudiantes entre sí ya sea en el aula física o en otros espacios. Las interacciones no se limitan al espacio físico del aula, sino que se extienden a entornos virtuales y a momentos asincrónicos, exigiendo nuevas formas de concebir la presencia del docente y la participación del estudiante.

En el escenario actual, estas interacciones se caracterizan por ser mediadas por múltiples tecnologías, incluso la clase expositiva utiliza habitualmente recursos que expanden la propuesta que desarrollan.

A la hora de pensar la carga horaria de interacción pedagógica sugerimos contemplar que:

- Toda actividad asincrónica implica una intención pedagógica: la selección de materiales, el diseño de consignas y la estructura de la tarea son decisiones deliberadas orientadas a generar aprendizaje.
- Materiales y consignas median entre conocimiento y estudiante, quien “dialoga” con la propuesta al interpretar, aplicar y construir sentido.
- Cuando la tarea incluye producciones colaborativas asíncronas (foros, bases de datos o trabajos de pares entre otras), el estudiante interactúa con una comunidad de aprendizaje.
- Incluso sin devolución inmediata, la actividad puede prever coevaluación o autoevaluación futura; así, la interacción pedagógica se proyecta hacia momentos posteriores.

¿A qué nos referimos con horas de trabajo autónomo del estudiante?

La autonomía da cuenta de la capacidad de gestionar el propio proceso de aprendizaje y de aprender de manera independiente tanto como desarrollar las habilidades y estrategias metacognitivas para gestionar y dirigir su propio aprendizaje a lo largo del proceso, pero no implica autodidactismo. Entendemos el aprendizaje autónomo como la posibilidad de abordar las tareas académicas de manera independiente con la gestión cognitiva y metacognitiva con las que cuenta un/a estudiante para aprender. El tiempo disponible se vincula con múltiples variables: la complejidad del contenido; de la propia tarea; las estrategias de autorregulación disponibles; de la capacidad de planificar y cumplir con los pasos necesarios para el cumplimiento de un trabajo entre otros indicadores de relevancia (Lion, 2020; Zangara et al, 2023).

Precisamos entender el trabajo autónomo desde la gestión de la propia carga cognitiva; la capacidad de dirigir el propio aprendizaje; de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Esto exige ciertas habilidades de autorregulación, es decir, la posibilidad de seleccionar cuáles son las mejores estrategias para aprender cierto contenido evaluando tanto la complejidad de la tarea como las propias aptitudes para resolverla.

La gestión del tiempo destinado al trabajo autónomo es responsabilidad también de quienes planifican la propuesta de enseñanza. Por eso será necesario transparentar y preguntarnos cómo estimar el *tiempode*:

- Lectura comprensiva de la bibliografía
- resolución y producción de las actividades prácticas
- escritura según las condiciones reales de los estudiantes
- conformación de la comunidad de aprendizaje para el trabajo colaborativo

- interacción docente destinada a desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo

Para cerrar este artículo que abre nuevas discusiones

En este artículo abordamos el trabajo académico del estudiante como un hecho complejo, diverso, multifactorial en el que se pueden realizar estimaciones en las cargas temporales pero éstas no pueden ser tajantes ni unívocas.

Sostenemos que, tanto el SCAU como el CRE deberían tener en cuenta para su propuesta e implementación múltiples dimensiones: institucionales, curriculares, didácticas, cognitivas, epistemológicas, entre otras.

El acto educativo es un hecho complejo que requiere diseño, estrategias específicas en cualquiera de sus modalidades y no puede reducirse a una fórmula matemática. Hemos sistematizado algunas dimensiones y planteado alertas e interrogantes que entendemos inician un debate e implican una toma de decisiones estratégica en las distintas unidades académicas de nuestras universidades.

Lejos de agotar opciones esperamos que se promueva el foco en visiones que vayan más allá de simplificaciones técnicas. Es una invitación a seguir construyendo en comunidad académica sin perder el horizonte de justicia social, democratización e inclusión que caracterizó y caracteriza a nuestras casas de estudio.

Referencias

- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. UBA.
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. La marca editora.
- Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marquina, M., Beneitone, P., Pérez Rasetti, C., Guerrini, M. V., Massetti, A., y Doulián, N. (2023). *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad [Documento de Trabajo]*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://doi.org/https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/2846>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Zangara, M. A., Sanz, C., y Dieser, M. P. (2023). Los procesos de autorregulación de los estudiantes como factor clave en la educación superior. Estrategias de seguimiento con énfasis en el monitoreo de actividades colaborativas. *Minerva*, 2(7).

Notas

- 1 Reflexiones y orientaciones desde la Red TE.Ar. Red de equipos universitarios de docencia, investigación y extensión en Tecnología Educativa de Argentina.
- 2 El SCAU se crea por Resolución del entonces Ministerio de Educación 2598/2023 y lo modifica la Resolución de la Secretaría de Educación del MCH N° 556/2025. Se incorporan las actualizaciones propuestas por el Consejo de Universidades (CU) mediante Acuerdo Plenario N° 274/2024.
- 3 Resolución Ministerial 556 de 2025. [Ministerio de Capital Humano]. Orientaciones para la implementación del SCAU. 5 de mayo de 2025.