



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.874>

Recibido: 2026-05-04

Aceptado: 2026-05-18

Publicado: 2026-06-01

Estrategias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de la educación superior en América Latina: Una revisión sistemática.

Strategies for integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) into the higher education curriculum in Latin America: A systematic review.

Autor(s)

Alegría Cumandá Navas Labanda ¹

Magister

anavas@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7818-4845>

Universidad Nacional de Chimborazo UNACH

Riobamba – Ecuador

Mayra Alexandra Mendoza Cahuana ²

Master

mayra.mendoza@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7992-2801>

Universidad Nacional de Chimborazo UNACH

Riobamba – Ecuador

Alex Armando Chiriboga Cevallos ³

Magister

achiriboga@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1451-2720>

Universidad Nacional de Chimborazo UNACH

Riobamba – Ecuador

Laura Esther Muñoz Escobar ⁴

Magister

laura.munoz@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-5573-7923>

Universidad Nacional de Chimborazo UNACH

Riobamba – Ecuador

Como Citar

Navas Labanda. A. C. &, Mendoza Cahuana. M. A. &, Chiriboga Cevallos. A. A. &, Muñoz Escobar. L. E. (2026) Estrategias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de la educación superior en América Latina: Una revisión sistemática 5(2) 2218-2246



Resumen

La presente investigación analizó las estrategias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de la educación superior en América Latina, ante la identificación de una brecha entre el discurso institucional y la implementación curricular efectiva. Se plantearon como objetivos caracterizar los estudios disponibles, identificar las estrategias pedagógicas y curriculares documentadas, determinar las principales brechas y desafíos, y analizar las tendencias reportadas en la literatura. Se realizó una revisión sistemática de 23 estudios publicados entre 2020 y 2026, bajo el protocolo PRISMA, con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y documental. Los resultados evidenciaron una concentración geográfica de la producción en Brasil, Ecuador, Colombia y México, con predominio de enfoques cualitativos. Se identificaron cuatro tipos de estrategias: transversalización curricular, metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje-servicio), formación docente especializada y autodiagnóstico institucional. Las principales barreras incluyeron la falta de recursos financieros, la insuficiente formación docente y la escasa integración del ODS 13. Se concluye que la integración de los ODS en el currículo latinoamericano es un proceso en consolidación, que requiere marcos normativos explícitos, alianzas interinstitucionales y formación continua de docentes para superar las limitaciones estructurales identificadas.

Palabras clave: educación superior, desarrollo sostenible, currículo, Objetivos de Desarrollo Sostenible, América Latina, estrategias pedagógicas.



Abstract

This research analyzed the strategies for integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) into the higher education curriculum in Latin America, in view of the identification of a gap between institutional discourse and effective curricular implementation. The objectives were to characterize the available studies, identify the pedagogical and curricular strategies documented, determine the main gaps and challenges, and analyze the trends reported in the literature. A systematic review of 23 studies published between 2020 and 2026 was carried out, under the PRISMA protocol, with a qualitative approach of descriptive and documentary type. The results showed a geographical concentration of production in Brazil, Ecuador, Colombia and Mexico, with a predominance of qualitative approaches. Four types of strategies were identified: curricular mainstreaming, active methodologies (project-based learning and service-learning), specialized teacher training, and institutional self-diagnosis. The main barriers included lack of financial resources, insufficient teacher training, and poor integration of SDG 13. It is concluded that the integration of the SDGs into the Latin American curriculum is a process in consolidation, which requires explicit regulatory frameworks, inter-institutional alliances and continuous teacher training to overcome the structural limitations identified.

Keywords: higher education, sustainable development, curriculum, Sustainable Development Goals, Latin America, pedagogical strategies.



Introducción

En la actualidad, marcada por una creciente conciencia de los desafíos ambientales, sociales y económicos a nivel mundial, el concepto de desarrollo sostenible se consolida como un principio rector en la agenda internacional. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), impulsados por las Naciones Unidas en su Agenda 2030, constituyen un marco comprensivo diseñado para abordar las principales barreras que enfrenta la humanidad (Gómez et al., 2024). El conjunto de 17 objetivos y 169 metas representa un proyecto ambicioso con una visión universal, principios comunes y una estrategia de implementación global (Ribeiro et al., 2023). La relevancia de esta agenda reside en su carácter integral, pues no solo busca erradicar la pobreza, sino también promover el bienestar, la justicia social y la protección del planeta.

En este contexto, la educación ocupa un lugar central dentro de la Agenda 2030, dado que el logro de sus metas supone la formación permanente en una serie de condicionamientos axiológicos como la inclusión, la equidad, la justicia y la solidaridad (Obando et al., 2024). El ODS 4, titulado “Educación de calidad”, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El objetivo se inspira en una visión humanista de la educación y el desarrollo, fundamentada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social y la diversidad. Fomentar oportunidades de aprendizaje para toda la vida implica construir puentes entre actores, instituciones, procesos y espacios educativos (Pedraja et al., 2023).

Para una mejor comprensión del alcance de la Agenda 2030, resulta útil visualizar la totalidad de los ODS que la componen. La Tabla 1 presenta los objetivos relacionados al estudio, los cuales abarcan desde la erradicación de la pobreza hasta el fortalecimiento de alianzas globales. La visión sistémica permite apreciar la interdependencia entre cada meta y la necesidad de abordarlas de manera integral (Vallaey, 2023).

Tabla 1*Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030*

N.º	ODS	Nombre completo
4	Educación de calidad	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover el aprendizaje permanente
8	Trabajo decente y crecimiento económico	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo
12	Producción y consumo responsables	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
13	Acción por el clima	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
17	Alianzas para lograr los objetivos	Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Nota. Adaptado de Obando et al. (2024) y CEPAL (2020).

Las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un papel fundamental en la consecución de los ODS, pues son responsables de educar a los futuros líderes y fomentar el cambio social (Dávila et al., 2024). La univeArsidad, con una larga trayectoria como establecimiento educativo y como generadora de conocimiento, ha asumido recientemente la llamada “tercera misión” de vinculación con la sociedad (Chankseliani & McCowan, 2021). Los desafíos de implementar el desarrollo sostenible pueden superarse mediante una serie ordenada de intervenciones sociales, y las IES actúan como promotoras de la colaboración entre instituciones y agentes para ofrecer servicios e innovaciones a la sociedad (Fuchs et al., 2023). Por ello, establecer vínculos entre los cursos universitarios y los ODS constituye un paso vital para alcanzar este propósito.

Sin embargo, diversos estudios recientes identifican que muchas IES enfrentan obstáculos significativos en la implementación efectiva de la sostenibilidad. Entre estas dificultades se encuentran la insuficiente integración del tema en los planes curriculares, la escasa participación del estudiantado en los procesos de gobernanza institucional y la falta de sistemas de evaluación que midan el impacto de las acciones orientadas al logro del desarrollo sostenible (Santa et al., 2025). La situación indica que los principios de sostenibilidad están presentes en el discurso institucional, pero no logran consolidarse como un elemento transversal en la cultura universitaria ni como una acción estructurada dentro del funcionamiento cotidiano. La resistencia al cambio dentro de las estructuras organizativas representa uno de los principales desafíos, pues muchas universidades operan bajo modelos tradicionales que priorizan la investigación y la enseñanza de



disciplinas de manera aislada, en lugar de adoptar un enfoque interdisciplinario que integre principios de sostenibilidad (Samaniego, 2025).

La realidad latinoamericana refleja con crudeza esta brecha entre el discurso y la práctica. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2020) destaca que solo un 20% de las universidades de la región han implementado estrategias significativas de sostenibilidad en sus programas educativos. Países como México y Brasil muestran progresos notables, mientras que otras naciones enfrentan limitaciones debido a factores económicos y políticos. La escasa integración de temas ambientales en los currículos resulta preocupante, ya que las futuras generaciones de profesionales no están siendo formadas adecuadamente en principios de sostenibilidad, lo que repercute negativamente en su conciencia ecológica y en su capacidad para enfrentar los retos ambientales (Ríos et al., 2025).

En el caso particular de Ecuador, los avances en la incorporación de la sostenibilidad en sus universidades resultan significativos pero desiguales. La educación superior en Ecuador, regulada por la Ley Orgánica de Educación Superior LOES tiene el mandato de formar profesionales que respondan a las necesidades sociales, económicas y ambientales del país, alineándose con los planes nacionales de desarrollo (González et al., 2025). Ecuador forma parte de los países miembros que articulan los ODS con el Plan Nacional de Desarrollo "Toda una vida" y el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (Silva & Ortiz, 2021). No obstante, solo el 35% de las instituciones de educación superior han incorporado de manera efectiva módulos o asignaturas relacionados con la sostenibilidad en sus planes de estudio (Acosta et al., 2024). La cifra evidencia la necesidad de políticas y estrategias que fomenten una inclusión más amplia de estos conceptos, dado que los planes de estudio constituyen el eje central de la formación académica y profesional. Por consiguiente, la necesidad de documentar y sistematizar experiencias de integración de los ODS en el currículo universitario se vuelve apremiante. Resulta relevante mapear las actividades de las universidades comprometidas con la Agenda 2030, de forma que se puedan identificar áreas de oportunidad, ya que la mayoría de las iniciativas de integración realizadas por asignaturas transversales no se documentan adecuadamente (Lacruhy, 2024). La gran tarea del momento para las instituciones de educación superior consiste en asumir un compromiso verdadero y efectivo con los ODS, tal como lo reconoció la III Conferencia Regional de Educación Superior CRES en 2018,



que destacó el papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe (Sáenz, 2020).

Desde una perspectiva teórica, la incorporación de los ODS en los planes de estudio implica rediseñar los currículos tradicionales para incluir temas como el cambio climático, la economía circular y la equidad social (Sánchez & Gaibor, 2025). No obstante, los ODS no son epistemológicamente neutrales: al ser universales e indivisibles, exigen que no se separen ni aíslen los conocimientos y las disciplinas científicas o profesionales (Vallaey, 2023). Dicha característica reclama juntar y articular las diversas ciencias en un pensamiento complejo y sistémico que permita tomar conciencia de las interdependencias entre disciplinas. Además, en la educación superior latinoamericana existe una diversidad de interpretaciones sobre el concepto de sostenibilidad, acentuada por el uso indistinto de los términos "sostenibilidad" y "sustentabilidad", que a veces se emplean como sinónimos y otras no (Vergara, 2026).

Diversos autores han abordado la gestión curricular como una estrategia indispensable para llevar a cabo los procesos de adaptación y evolución de la educación superior frente a los desafíos de la globalización. Entre los aspectos que urgen atender se encuentran los cambios curriculares para adaptarse a procesos de flexibilidad y movilidad, el fomento de la cultura de investigación en el ámbito docente, y la concepción de una nueva visión de los currículos que no corresponda exclusivamente a enfoques por competencias (Gómez et al., 2023). Asimismo, se requiere procesar las dificultades detectadas en las metodologías para la construcción participativa de buenas prácticas de gestión curricular universitaria que involucren a toda la comunidad académica. El poco reconocimiento de las barreras y obstáculos desde las IES implica una reacción débil y lenta en la integración de los ODS, por lo que resulta esencial implementar autodiagnósticos que permitan identificar limitaciones financieras, falta de conciencia ambiental y carencias culturales (González et al., 2022).

La sostenibilidad no solo constituye un tema académico, sino un compromiso ético de las instituciones educativas con la sociedad. Al abordar los ODS, las IES pueden liderar el cambio social no solo a través de la investigación y la enseñanza, sino también mediante el establecimiento de políticas internas que reflejen prácticas sostenibles (Quintana, 2025). La educación universitaria debe cumplir con la gestión de la sostenibilidad mediante un enfoque participativo que forme a los estudiantes como agentes de cambio (Sime et al., 2023). Por todo lo expuesto, el presente artículo



busca contribuir al conocimiento sobre las estrategias de integración de los ODS en el currículo de la educación superior en América Latina, con la identificación de avances, brechas y oportunidades, con especial atención al contexto ecuatoriano.

En relación con lo expuesto, la presente investigación busca dar respuesta a: ¿cuáles son las estrategias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo de la educación superior en América Latina, y de qué manera la literatura científica actual caracteriza, identifica, determina y analiza dichas estrategias, brechas y tendencias? Para responder a esta cuestión, se plantea como objetivo general analizar las estrategias de integración de los ODS en el currículo de la educación superior en América Latina mediante una revisión sistemática de la literatura científica.

Del objetivo general se derivan cuatro objetivos específicos: primero, caracterizar los estudios relacionados con la integración de los ODS en el currículo de la educación superior en América Latina; segundo, identificar las estrategias pedagógicas y curriculares utilizadas por las instituciones de educación superior para incorporar los ODS en los programas académicos; tercero, determinar las principales brechas, desafíos y limitaciones que enfrentan las instituciones de educación superior en los procesos de integración curricular de los ODS; y cuarto, analizar los resultados y tendencias reportadas sobre la implementación de los ODS en el currículo universitario en América Latina.

Materiales y métodos

La presente investigación se sustenta en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y documental. El objetivo consiste en identificar, sistematizar, comparar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias de incorporación de los ODS en los diseños curriculares de instituciones de educación superior en América Latina. Para asegurar un procedimiento riguroso, transparente y replicable en la localización y selección de las fuentes documentales, se aplica el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), estructurado en cuatro fases consecutivas: identificación, selección, elegibilidad e inclusión.

Fase de identificación

En la etapa inicial se procedió con la búsqueda y localización de estudios empíricos, revisiones de literatura, artículos y documentos académicos relacionados con el objeto de estudio. Para ello, se diseñó una estrategia de búsqueda que combina términos específicos en español e inglés, junto con operadores booleanos AND, OR, NOT conforme cada base de datos o repositorio consultado. Los términos clave seleccionados incluyen: "Objetivos de Desarrollo Sostenible", "ODS", "Agenda 2030", "educación para el desarrollo sostenible", "currículo universitario", "plan de estudios", "integración curricular", "estrategias pedagógicas", "educación superior", "América Latina", "Latinoamérica", así como sus equivalentes en inglés: "Sustainable Development Goals", "SDG", "curriculum integration", "higher education", "teaching strategies", "Latin America". La Tabla 2 presenta las combinaciones aplicadas en cada fuente consultada.

Tabla 2*Estrategia de búsqueda de fuentes documentales*

Base de datos / Repositorio	Palabras clave y operadores booleanos utilizados
Scopus	"Sustainable Development Goals" OR "SDG" AND "curriculum integration" OR "curricular strategies" AND "higher education" AND "Latin America"
Google Académico	"Objetivos de Desarrollo Sostenible" AND "currículo" OR "plan de estudios" AND "educación superior" AND "América Latina"
SciELO	"ODS" AND "integración curricular" OR "estrategias pedagógicas" AND "universidad" AND "Latinoamérica"
Redalyc	"desarrollo sostenible" AND "currículo universitario" OR "malla curricular" AND "educación superior"

Nota. La búsqueda se restringe al período 2020-2026 y a documentos con texto completo disponible.

Fase de selección

Una vez obtenidos los resultados preliminares, se procede a la depuración de los registros mediante la eliminación de documentos duplicados. Posteriormente, se revisan los títulos y los resúmenes con el propósito de confirmar su pertinencia y relevancia respecto al tema de investigación. Para garantizar la calidad, la coherencia y la reproducibilidad del material analizado, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios empíricos, revisiones sistemáticas, estudios bibliométricos o análisis documentales que aborden la integración de los ODS en el currículo de educación superior.
- Artículos publicados en revistas científicas, capítulos de libros académicos, tesis de maestría o doctorado.
- Documentos redactados en español, inglés o portugués, producidos entre los años 2020 y 2026 (inclusive).



De manera complementaria, se definieron criterios de exclusión:

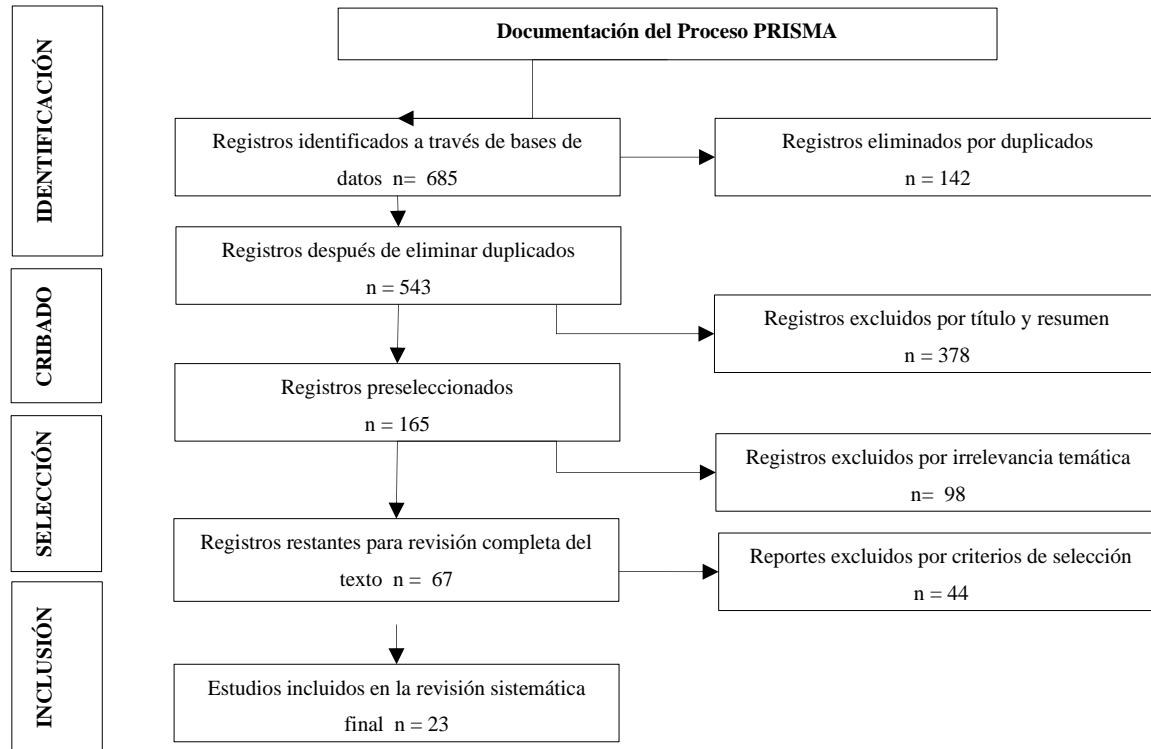
- Documentos de divulgación periodística, artículos de opinión, editoriales, cartas al editor, reseñas de libros o informes técnicos sin respaldo de revisión por pares.
- Investigaciones centradas exclusivamente en educación primaria o secundaria, o en contextos distintos a América Latina (salvo que ofrezcan comparaciones relevantes para la región).
- Textos que no estén disponibles en su totalidad (acceso a texto completo), así como aquellos publicados antes de 2020 que no aporten novedades significativas.

Fase de elegibilidad

Durante esta fase, se realiza un análisis detallado de todos los artículos y documentos que superan la etapa de selección. El propósito fundamental consiste en verificar que cada fuente cumpla de manera satisfactoria con los objetivos planteados en la investigación. Son excluidos en esta etapa aquellos textos que, pese a cumplir con los criterios iniciales de selección, presentan alguna de las siguientes características: (a) no proporcionan evidencia sustancial o significativa sobre las estrategias concretas de integración curricular de los ODS; (b) se limitan a mencionar los ODS de forma superficial o declarativa sin describir experiencias curriculares específicas; (c) carecen de una metodología clara o presentan fallas graves que comprometen la validez de sus hallazgos, como ausencia de descripción del contexto, de los participantes o de los instrumentos de recolección; (d) se centran exclusivamente en la sostenibilidad ambiental institucional (gestión de residuos, eficiencia energética) sin abordar el componente curricular.

Fase de inclusión

La etapa final del proceso implicó la selección de un total de 21 documentos para el análisis cualitativo, los cuales incluyen artículos científicos publicados en revistas indexadas, revisiones sistemáticas y tesis de posgrado. El proceso completo de selección y cribado se representa en la Figura 1, elaborada de acuerdo con las directrices del diagrama de flujo PRISMA.

Figura 1*Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios*

Nota. El presente diagrama sigue la estructura recomendada por PRISMA 2020 y detalla las cuatro fases del proceso de selección de fuentes documentales empleadas en esta investigación.

Resultados

Características generales de los estudios

Para abordar el primer objetivo específico, se realizó una caracterización de los 23 trabajos que forman el conjunto documental de esta revisión sistemática, en consideración del país de origen, la metodología utilizada, el área de aplicación y el tamaño de la muestra. La Tabla 3 resume esta información, con la constancia de una producción académica variada en aspectos geográficos y metodológicos.

Tabla 3

Caracterización de los estudios incluidos según contexto, metodología y área de aplicación

Autor(es) y año	País / contexto	Metodología	Área de aplicación / disciplina	Muestra o alcance
Gómez et al. (2024)	Perú	Revisión sistemática	Currículo universitario peruano	50 estudios (30 artículos + 20 tesis) de Scopus, SciELO, ERIC y repositorios institucionales
Fuchs et al. (2023)	Latinoamérica	Cualitativa + observación	Sostenibilidad en educación superior (consorcio QualEnv)	27 artículos de revisión sistemática; 14 universidades del consorcio
Ribeiro et al. (2023)	Portugal	Estudio de caso	Aprendizaje-servicio (SL) para educar sobre ODS	15 estudiantes universitarios; 280 destinatarios (200 de secundaria, 20 Angola, 40 Brasil)
Pedraja et al. (2023)	Latinoamérica	Bibliométrica	Educación en general (énfasis en educación superior)	111 artículos WoS (2015-2022)
Acosta et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativa (encuesta)	Sostenibilidad en planes de estudio universitarios	30 docentes de universidades privadas ecuatorianas
González et al. (2025)	Ecuador	Cualitativa documental	MBA (posgrado en administración de empresas)	30 estudiantes, 8 docentes, 6 empleadores
Santa et al. (2025)	México	Revisión bibliográfica	Políticas institucionales de sostenibilidad en IES mexicanas	Documentos de Scopus, WoS, SciELO, Latindex (2020-2025)
Chankseliani & McCowan (2021)	Global	Ensayo teórico	Rol de la educación superior en los ODS	No aplica (artículo teórico)
Zambrano et al. (2024)	Ecuador	Revisión + encuestas	Educación superior y ODS	Datos de División de Estadística de Naciones Unidas; análisis de subobjetivos 4.3 y 4.4
Gómez et al. (2023)	Latinoamérica	Revisión documental	Gestión curricular en educación superior	Revisión de bibliografía especializada; análisis conceptual
Sime et al. (2023)	Perú	Revisión sistemática PRISMA	ODS y currículo universitario	Búsqueda en Science Direct, Scopus, Scielo, WOS, Eric, Google Académico; 40 artículos incluidos
Vergara (2026)	Latinoamérica	Revisión sistemática	Conceptos de sostenibilidad y sustentabilidad en educación superior	45 publicaciones de Scopus, WOS, Scielo, Dialnet (2013-2023)
Ríos et al. (2025)	Ecuador	Mixto (cuali-cuantitativo)	Educación sostenible y ambiental en programas de estudio	10 docentes (entrevistas); 50 estudiantes (encuesta)
Quintana (2025)	Global / Latinoamérica	Revisión de literatura	Educación superior y EDS	Artículos científicos, informes institucionales, políticas de sostenibilidad
Calles (2020)	El Salvador	Cuantitativa (encuesta)	Función de investigación de las IES en relación con los ODS	26 instituciones de educación superior (21 universidades, 5 institutos especializados)
Dávila et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativa (encuesta)	Aportes de la UCE a los ODS (5 esferas de la Agenda 2030)	362 estudiantes de la Universidad Central del Ecuador



Sánchez & Gaibor (2025)	Global	Revisión documental	Impacto de los ODS en la formación de líderes sostenibles	Documentos de Scopus, Web of Science, Google Scholar (últimos 5 años)
Silva & Ortiz (2021)	Ecuador	Cualitativa documental	Modelo educativo socioformativo y desarrollo sostenible	Revisión documental y observación directa; informes institucionales UTI (2020)
Vallaey (2023)	Perú	Manual metodológico	Incorporación de Agenda 2030 y ODS en currículo universitario (enfoque RSU)	No aplica (documento institucional de 59 páginas, con recomendaciones para macro, meso y microcurrículo)
Salcedo et al. (2022)	Ecuador	Cuantitativa (regresión)	Incidencia del ODS 4 en educación superior; percepción estudiantil	203 estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales (muestra de 3443)
González et al. (2022)	Colombia	Cuantitativa (encuesta)	Integración de ODS en planeación estratégica de universidades públicas	32 universidades públicas colombianas (jefes de planeación o áreas afines)
Sáenz (2020)	Colombia	Estudio de caso	Compromiso institucional con ambiente, sustentabilidad y ODS (Sistema Ambiental Universitario)	Análisis de experiencia de la U.D.C.A (24 años de trayectoria)
Castellar (2020)	América Latina	Revisión bibliográfica	Estado de las IES en relación con los ODS (normatividad, desarrollo, calidad)	Revisión de literatura especializada sobre educación superior y ODS

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión sistemática realizada. Se incluyen solo estudios con acceso a texto completo y que cumplen los criterios de elegibilidad.

El análisis de la Tabla 3 muestra una concentración en Ecuador de 9 de 23 investigaciones, seguido de América Latina con 6 investigaciones. La distribución indica un interés particular en el tema dentro del contexto ecuatoriano, posiblemente relacionado con las reformas educativas y el compromiso del país con la Agenda 2030. En términos de enfoques metodológicos, predominan las revisiones sistemáticas y los estudios cualitativos, lo que sugiere que el área de investigación todavía está en una etapa de desarrollo y definición del fenómeno. La variedad de muestras (que van desde estudios de caso con 15 estudiantes hasta encuestas en 32 universidades) muestra la diversidad de maneras de abordar el tema de estudio. La inclusión de un manual metodológico (Vallaey, 2023) y de un ensayo teórico (Chankseliani & McCowan, 2021) enriquece el espectro documental.

Estrategias documentadas de la revisión

Con el propósito de cumplir con el segundo objetivo específico, la Tabla 4 revisó las estrategias pedagógicas y curriculares más destacadas encontradas en la revisión de la literatura. Las estrategias se dividen en categorías (transversalidad curricular, métodos activos, capacitación

docente y autodiagnóstico), se mencionan los autores más relevantes y se proporciona un ejemplo concreto de su aplicación en cada uno de los casos.

Tabla 4

Estrategias pedagógicas y curriculares para la integración de los ODS en educación superior

Autor(es) y año	Estrategia curricular / pedagógica principal	Nivel de implementación	Ejemplo concreto
Gómez et al. (2024)	Incorporación de ODS como ejes transversales; se recomienda ABP, talleres y capacitación docente	Currículo universitario peruano	Las IES peruanas buscan conexiones entre ODS y currículo, con énfasis en sostenibilidad ambiental
Fuchs et al. (2023)	Integración de ODS en enseñanza, investigación, extensión y gestión; uso de herramienta de mapeo QualEnv	Consortio de 14 universidades latinoamericanas	Capacitación de estudiantes como agentes de cambio; proyectos de extensión con comunidades
Ribeiro et al. (2023)	Aprendizaje-servicio (SL) como metodología extracurricular; estudiantes diseñan y dan talleres sobre ODS	Currículo extracurricular (no obligatorio) en UCP-Porto	15 estudiantes capacitados en ODS y pedagogía; realizaron 18 sesiones a 280 destinatarios
Pedraja et al. (2023)	Identifica dos líneas de investigación empírica: (1) iniciativas curriculares/extracurriculares; (2) percepciones de estudiantes	Revisión de literatura regional	Universidades brasileñas lideran producción; la categoría "Teaching, learning and capacity building" agrupa 29 artículos empíricos
Acosta et al. (2024)	Integración de sostenibilidad como eje transversal; definir competencias en sostenibilidad (pensamiento sistémico, anticipación, norma, estrategia)	Planes de estudio universitarios (Ecuador)	Proyectos conjuntos entre departamentos (ej. gestión sostenible de recursos hídricos con ingeniería, economía, políticas públicas)
González et al. (2025)	Incorporación de ODS 8, 9, 4 y 17 en MBA; módulos en Gestión Estratégica e Innovación Empresarial	Posgrado (MBA) en Universidad del Pacífico (Ecuador)	Proyectos con pymes de la Zona 8 (Guayas, Bolívar, Los Ríos); simulaciones financieras con decisiones sostenibles
Santa et al. (2025)	Transversalización de sostenibilidad; redefinir perfiles de egreso; cursos interdisciplinarios (cambio climático, energías renovables)	Universidades mexicanas (públicas y privadas)	UNAM: cursos interdisciplinarios sobre cambio climático; UdeC: comités de gobernanza participativa
Chankseliani & McCowan (2021)	No aplica (artículo teórico)	Educación superior global	Propone entender la educación superior como un bien común
Zambrano et al. (2024)	Incorporación de ODS en currículos, investigación y políticas institucionales; colaboración interinstitucional	Educación superior (Ecuador y referentes internacionales)	El 56% de IES ofrece al menos un programa relacionado con ODS; 32% tiene dos o más programas



Gómez et al. (2023)	Gestión curricular como estrategia indispensable para adaptación y evolución; flexibilidad curricular; movilidad; internacionalización	Currículo universitario latinoamericano (especialmente posgrado)	Propuesta de crear núcleos de excelencia en gestión curricular; uso de TIC para cambios curriculares
Sime et al. (2023)	Estructuración desde la carrera universitaria: ejes académico, innovación e investigación; formación en valores de sostenibilidad	Currículo universitario (Perú y Latinoamérica)	Propuesta de tres criterios: docentes como agentes de cambio, transformación de asignaturas, investigación participativa
Vergara (2026)	No aplica (revisión conceptual sobre definiciones de sostenibilidad/sustentabilidad)	Educación superior latinoamericana	El artículo analiza cómo se definen (o no) los conceptos, sin proponer estrategias pedagógicas
Ríos et al. (2025)	Integración de módulos específicos sobre medio ambiente y sostenibilidad en diversas carreras; enfoque transversal	Programas de estudio universitarios (Ecuador)	Docentes sugieren módulos transversales obligatorios sobre sostenibilidad en todas las carreras
Quintana (2025)	Transversalidad de la sostenibilidad; integración de EDS en todas las disciplinas; metodologías activas (ABP, investigación-acción)	Universidades públicas y privadas (comparación)	Las públicas priorizan proyectos comunitarios; las privadas se orientan a innovación empresarial
Calles (2020)	Vinculación de las funciones sustantivas (docencia, investigación, proyección social) con los ODS	IES de El Salvador	Solo el 27% de las IES realizan acciones para contribuir al ODS 4.3 desde investigación; el 73% desde otras funciones
Dávila et al. (2024)	Integración de ODS en currículos, operaciones y actividades de investigación	Universidad Central de Ecuador (pregrado)	Mayor aporte en esfera Personas (igualdad de género, apoyos a estudiantes); menor en Alianzas (colaboración interinstitucional)
Sánchez & Gaibor (2025)	Rediseño curricular para incluir sostenibilidad; transversalidad de ODS; diseño curricular inclusivo y sostenible	Educación superior (énfasis en diferencias públicas/privadas)	Programas interdisciplinarios que abordan problemas reales relacionados con ODS; TIC y mentoría ética
Silva & Ortiz (2021)	Socioformación como enfoque curricular; formación por competencias mediante abordaje de problemas contextualizados	Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)	Proyectos integradores donde estudiantes abordan problemas de alto impacto; 91% de cumplimiento en vinculación con la sociedad (2020)
Vallaey (2023)	Incorporación de ODS en macrocurrículo (misión, visión, política RSU), mesocurrículo (perfil de egreso, competencias) y microcurrículo (sílabos); curso especializado ODS	Universidades peruanas (y latinoamericanas)	Siete estrategias articuladas: curso ODS, módulos ODS, certificado Sulitest, proyectos de investigación formativa, ABP sociales, proyectos internos U3S, mentor ODS por facultad
Salcedo et al. (2022)	Gestión educativa alineada con ODS 4; modelo educativo integrador y desarrollador;	Universidad Técnica de Machala (Ecuador)	El modelo educativo de la UTMACH ha incidido en un 34.98% de percepción de

	transparencia en rendición de cuentas		"totalmente de acuerdo"; variable "Modelo Educativo" tuvo el mayor impacto (coeficiente 0.2494)
González et al. (2022)	Inclusión de ODS en planes de desarrollo institucional (6-10 años); creación de áreas exclusivas para gestión de sostenibilidad (65% de universidades)	32 universidades públicas colombianas	El 69% de las universidades cuenta con acreditación institucional; el 81% incluye investigación y transferencia de conocimiento en políticas de sostenibilidad
Sáenz (2020)	Sistema Ambiental Universitario (SAU) con cinco ámbitos: Gobierno, Formación, Investigación, Extensión, Gestión; Cátedra Ambiental obligatoria desde 2001	Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (U.D.C.A), Colombia	La Cátedra Ambiental ha alcanzado a cerca de 2.500 estudiantes (50% de la comunidad); desde 2017 incluye ODS como tema central
Castellar (2020)	Propone que las IES deben enfocarse en desarrollo sostenible a través de educación, investigación y proyección social; necesidad de políticas de Estado	IES de América Latina y el Caribe	Se destaca la necesidad de superar obstáculos entre ciencias naturales, sociales, humanidades e ingenierías para abordar los ODS

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión sistemática realizada. Se incluyen solo estudios con acceso a texto completo y que cumplen los criterios de elegibilidad.

La Tabla 4 identifica cuatro categorías principales de estrategias para la inclusión de los ODS en el currículo universitario. La curricularización transversal es la más postulada y opera en tres instancias: macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (Fuchs et al., 2023) y el aprendizaje-servicio (Ribeiro et al., 2023), se destacan por vincular la teoría con problemas concretos de la comunidad. La capacitación docente especializada incluye propuestas como la figura del "Mentor ODS" en cada facultad (Vallaey, 2023). Finalmente, los instrumentos de autodiagnóstico, como QualEnv y URSULA, permiten a las instituciones medir su nivel de integración.

Principales obstáculos y limitaciones para la integración curricular de los ODS

Para el tercer objetivo específico, la Tabla 5 agrupa las principales brechas, desafíos y limitaciones que aparecen en los 23 estudios analizados. Las dificultades se organizan por tipo (financieras, educativas, culturales, conceptuales y de integración curricular), junto con los autores que las mencionan y las naciones o regiones donde son más notorias.

Tabla 5

Brechas, desafíos y tendencias en la integración de los ODS en el currículo universitario

Autor(es) y año	Brechas / limitaciones identificadas	Desafíos principales	País / contexto
Gómez et al. (2024)	Falta de recursos; insuficiente formación docente; mayor atención a ODS ambientales que a ODS 4, 8, 10	Fortalecer evaluación y seguimiento; promover investigación interdisciplinaria	Perú
Fuchs et al. (2023)	Falta de planificación y financiamiento sostenido; dependencia de personas clave; ausencia de herramienta integradora de ODS	Crear plataformas integradoras; políticas con participación de todos los actores	Latinoamérica
Ribeiro et al. (2023)	Tamaño muestral pequeño (15), autoselección, ausencia de grupo control; pandemia limitó interacción presencial	Integrar SL en currículo obligatorio; capacitar docentes en ODS y SL	Portugal
Pedraja et al. (2023)	Producción latinoamericana marginal a nivel global; falta de estudios en niveles educativos no universitarios	Promover investigación en niveles primario, secundario y técnico; abordar temáticas descuidadas	Latinoamérica
Acosta et al. (2024)	Insuficiente integración de sostenibilidad; falta de políticas educativas específicas; ausencia de marco pedagógico interdisciplinario	Formación docente en competencias de sostenibilidad; superar resistencia al cambio	Ecuador
González et al. (2025)	Baja integración del ODS 13 (acción por el clima: solo 20%); falta de alianzas internacionales; ausencia de indicadores de seguimiento	Incorporar módulos de cambio climático y economía circular; desarrollar métricas de impacto	Ecuador
Santa et al. (2025)	Integración curricular desigual; escasa participación estudiantil en gobernanza; brecha entre discurso y acción	Consolidar gobernanza participativa; diseñar financiamiento diferenciado	México
Chankseliani & McCowan (2021)	Falta de evidencia sobre contribución de universidades a ODS en países de ingresos bajos y medios; tensiones entre objetivos	Repensar educación superior como bien común; superar ortodoxia esencialista del desarrollo	Global
Zambrano et al. (2024)	Progreso lento del ODS 4; desviaciones negativas en metas 4.3 y 4.4 (-78,55% en 2021); desigualdades por ingreso y etnia	Estrategias efectivas; monitoreo continuo; análisis de causas subyacentes	Ecuador
Gómez et al. (2023)	Currículos no contextualizados; falta de formación inicial docente; resistencia al cambio curricular	Empoderar gestión curricular; superar fragmentación; promover innovación docente	Latinoamérica
Sime et al. (2023)	Falta de recursos financieros; resistencia docente al cambio; estudiantes no proactivos en solicitar contenidos de ODS	Capacitar docentes; integrar ODS transversalmente; garantizar acceso equitativo	Perú/Latinoamérica
Vergara (2026)	Ausencia de definiciones claras de sostenibilidad/sustentabilidad (40 de 45 artículos no definen); débil vinculación con medio ambiente	Definir concepto con precisión; integrar dimensiones social, económica y ecológica	Latinoamérica
Ríos et al. (2025)	Implementación desigual de educación ambiental; formación docente limitada;	Fortalecer formación docente; desarrollar módulos transversales obligatorios;	Ecuador

Quintana (2025)	solo 15% de IES ecuatorianas tienen programas integrales Falta de formación docente especializada; resistencia al cambio; incremento de costos operativos (especialmente en universidades públicas)	invertir en tecnologías educativas Superar barreras estructurales; establecer políticas públicas que incentiven colaboraciones interinstitucionales	Global/Latinoamérica
Calles (2020)	Reducido conocimiento de ODS (solo 38.5% conoce suficientemente); funciones no alineadas; El Salvador invierte solo 0.18% del PIB en I+D	Profundizar conocimiento de ODS; alinear funciones sustantivas; fomentar práctica científica	El Salvador
Dávila et al. (2024)	Restricciones en recursos; esfera Alianzas con menor media (2.69/5); dificultades para movilidad internacional	Compromiso continuo entre actores; fortalecer alianzas estratégicas; mejorar acceso a movilidad	Ecuador
Sánchez & Gaibor (2025)	Falta de financiamiento y políticas claras; resistencia al cambio; diferencias entre universidades públicas y privadas	Integrar ODS transversalmente; colaboración interinstitucional; invertir en formación docente	Global/Latinoamérica
Silva & Ortiz (2021)	Vinculación con la sociedad es la función más débil en Ecuador; prácticas preprofesionales (75%) y asistencia técnica (74%) con menor cumplimiento	Fortalecer vinculación con la sociedad con misma fuerza que docencia e investigación	Ecuador
Vallaes (2023)	Desconocimiento y falta de capacitación sobre ODS; cultura monodisciplinaria; falta de incentivos y espacios de reflexión docente	Capacitar docentes; promover inter y transdisciplinaria; crear laboratorios de innovación pedagógica	Perú/Latinoamérica
Salcedo et al. (2022)	Transparencia en rendición de cuentas percibida solo por 30.54%; recortes presupuestarios; universidad aún transita de categoría "D" a "A"	Mejorar transparencia; fortalecer participación de grupos sociales y sindicales; concientizar sostenibilidad	Ecuador
González et al. (2022)	Falta de recursos financieros (principal barrera); falta de pensamiento integrado; falta de conciencia y conocimiento de sostenibilidad	Destinar recursos; fomentar pensamiento integrado y cooperación interdisciplinaria; capacitar en sostenibilidad	Colombia
Sáenz (2020)	Desarticulación y desconocimiento de ODS; percepción de que son fenómeno externo; falta de articulación transversal y de indicadores	Transversalizar ODS; establecer indicadores de avance; fomentar trabajo colectivo	Colombia
Castellar (2020)	IES han perdido horizonte académico por capitalismo mundial; caen en productivismo académico (rankings); ideas transnacionalizadas de "calidad" sin pertinencia local	Enfocarse en desarrollo sostenible de los pueblos; fortalecer presencia social; trabajo mancomunado con gobiernos	América Latina

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión sistemática realizada. Se incluyen solo estudios con acceso a texto completo y que cumplen los criterios de elegibilidad.

La Tabla 5 resume las principales dificultades que enfrentan las IES en América Latina. La falta de recursos económicos surge como la limitación más frecuente, mencionada en investigaciones de Colombia, Ecuador y en el contexto regional. La escasa capacitación del profesorado en sostenibilidad es señalada por autores de Perú, Ecuador y México, lo que evidencia una brecha formativa que va más allá de las fronteras. La resistencia al cambio en los currículos y la rigidez de las estructuras monodisciplinarias representan problemas culturales profundos. Un hallazgo preocupante es la mínimamente baja inclusión del ODS 13 (acción por el clima), que, según González et al. (2025), solo alcanza un 20%. Finalmente, la confusión entre "sostenibilidad" y "sustentabilidad", documentada por Vergara (2026), revela un problema epistemológico fundamental.

Tendencias y hallazgos relevantes sobre la implementación de los ODS en la región

Respecto al cuarto objetivo específico, la Tabla 6 compila los hallazgos y tendencias más importantes revelados en la literatura sobre la inclusión de los ODS en el currículo universitario. Se subrayan los descubrimientos más significativos por cada grupo de autores, así como las proyecciones para América Latina.

Tabla 6

Resultados y tendencias reportadas sobre la implementación de los ODS

Autor(es) y año	Resultados principales	Tendencias en la región	País / contexto
Gómez et al. (2024)	IES peruanas aumentan preferencia por enfoques integrados; conciencia ambiental es eje transversal más abordado	En Perú, universidades públicas (70% de tesis) más estudiadas; Lima concentra 60% de investigaciones	Perú
Fuchs et al. (2023)	Consortio QualEnv mapeó contribuciones a ODS en cinco dimensiones; acciones concretas por ODS identificadas	Universidades latinoamericanas adoptan ayuda financiera, políticas antidiscriminatorias, gestión de residuos, energías renovables	Latinoamérica
Ribeiro et al. (2023)	SL impactó en aprendizaje académico, desarrollo profesional y personal. Aumentó alfabetización en ODS y cambió actitudes (reciclaje, ahorro agua, igualdad de género)	El SL es metodología efectiva para promover ODS; estudiantes valoran autonomía y experiencia práctica	Portugal
Pedraja et al. (2023)	Brasil es el país más productivo (44 artículos, 39.64%) e influyente; IJSHE es la revista más productiva (33 artículos)	Colaboración internacional: 42.34% en coautoría; solo Brasil y México colaboran con países del Norte Global; inglés predominante (59.46%)	Latinoamérica
Acosta et al. (2024)	El 40% de docentes no está familiarizado con conceptos básicos de sostenibilidad; chi-cuadrado muestra relación	Necesidad urgente de formación docente en sostenibilidad; los docentes familiarizados son más	Ecuador



González et al. (2025)	significativa entre familiaridad y formación recibida ($p=0.010$) Alta integración de ODS 8 (90%) y ODS 9 (85%); baja de ODS 13 (20%); empleadores satisfechos con habilidades estratégicas (85%) pero señalan falta de competencias ambientales	propensos a haber recibido capacitación MBA ecuatoriano sobresale por pertinencia local y metodologías activas; brecha en sostenibilidad ambiental es común en la región	Ecuador
Santa et al. (2025)	Avances en formulación de políticas de sostenibilidad, pero implementación desigual; participación estudiantil restringida a espacios consultivos	Se requiere gobernanza participativa, formación docente y evaluación continua; casos exitosos: UNAM, UdeC	México
Chankseliani & McCowan (2021)	Existe brecha significativa de conocimiento sobre cómo las universidades contribuyen a los ODS; marcos actuales (THE Impact Rankings, SDG Hubs) son incipientes	Necesidad de documentar actividades en países de ingresos bajos y medios; repensar educación superior como bien común post-pandemia	Global
Zambrano et al. (2024)	El 56% de IES ofrece al menos un programa relacionado con ODS 4; 96% tiene políticas para inclusión de estudiantes con discapacidades; desigualdades por nivel socioeconómico y etnia son marcadas	Necesidad de mayor colaboración interinstitucional; monitoreo continuo; IES comprometidas con inclusión pero persisten brechas	Ecuador
Gómez et al. (2023)	La gestión curricular es indispensable para adaptación post-pandemia; se requieren cambios curriculares para flexibilidad, movilidad e internacionalización	Las IES latinoamericanas deben repensar sus currículos hacia reconfiguración global; urgen nuevas visiones curriculares	Latinoamérica
Sime et al. (2023)	El desarrollo sostenible es clave en Latinoamérica; conocimiento de ODS entre estudiantes es variable (México puntaje más alto, Colombia más bajo); el 42% no era consciente de los ODS	Se necesita formación docente en sostenibilidad; educación es un bien universal que debe ser alcanzable para todos	Perú/Latinoamérica
Vergara (2026)	En el 40% de publicaciones no hay definición clara de sostenibilidad/sustentabilidad; México es el país con más estudios (40% del total); a partir de 2020 los términos se usan como sinónimos	La confusión conceptual persiste; se requiere reforzar el significado de sostenibilidad en docentes latinoamericanos	Latinoamérica
Ríos et al. (2025)	El 86% de estudiantes tiene conocimiento moderado sobre cambio climático; el 90% considera importante incluir sostenibilidad en currículo; solo el 16% se siente muy preparado para actuar	La educación sostenible puede transformar conciencia ecológica, pero requiere enfoque estructural; universidades ecuatorianas tienen avances incipientes	Ecuador
Quintana (2025)	Universidades públicas priorizan proyectos comunitarios; privadas se orientan a innovación empresarial; ambas enfrentan barreras similares	Necesidad de enfoque equilibrado que combine fortalezas de ambos tipos; EDS fomenta competencias críticas y mejora empleabilidad	Global/Latinoamérica
Calles (2020)	Solo el 38.5% de IES conoce suficientemente los ODS; el 80.8% está de acuerdo en que es responsabilidad de las IES aportar a los ODS; el 73% realiza acciones orientadas a ODS	Las IES salvadoreñas realizan acciones que impactarían positivamente los ODS, pero no quedan registradas ni categorizadas como tal	El Salvador
Dávila et al. (2024)	Esfera Personas obtuvo media más alta (3.19/5), seguida de Paz (3.17), Planeta	IES ecuatorianas tienen avances en inclusión y equidad; Universidad	Ecuador

	(3.04), Prosperidad (2.89) y Alianzas (2.69); 65% de estudiantes son mujeres	Central del Ecuador se posiciona con grandes avances en igualdad de género	
Sánchez & Gaibor (2025)	Incorporación de ODS en currículos es fragmentada y limitada a disciplinas específicas; metodologías activas conectan teoría con práctica	Educación superior se posiciona como eje transformador para ODS; colaboración entre universidades públicas y privadas puede potenciar avances	Global/Latino américa
Silva & Ortiz (2021)	UTI logró 91% de cumplimiento promedio en vinculación con la sociedad (2020); beneficiarios: 94.299 personas; socioformación demostró ser mecanismo de integración	La socioformación es modelo viable para integrar ODS en educación superior ecuatoriana; universidades pueden tener rol protagónico con modelos adecuados	Ecuador
Vallaey (2023)	Los ODS exigen pensamiento complejo y sistémico; RSU (Ley universitaria peruana) es marco ideal; modelo URSULA propone 12 metas RSU (meta 5: inclusión curricular de ODS)	Universidades peruanas tienen oportunidad de cambiar participación social; aprendizaje basado en desafíos sociales es el nivel más adecuado	Perú/Latinoamérica
Salcedo et al. (2022)	Modelo educativo de UTMACH contribuyó significativamente (coeficiente 0.2494); 34.98% "totalmente de acuerdo" con modelo eficiente; R ² =0.5175	UTMACH genera capital humano productivo; se requiere mayor transparencia en rendición de cuentas; tecnología móvil como herramienta de aprendizaje	Ecuador
González et al. (2022)	65% de universidades tienen área exclusiva para gestión de sostenibilidad; 75% tienen principios explícitos en política sobre sostenibilidad referidos a docencia; 81% incluyen investigación y transferencia	Mayor compromiso con desarrollo sostenible en universidades acreditadas; planes de desarrollo institucional son instrumento clave para articular Agenda 2030	Colombia
Sáenz (2020)	U.D.C.A ha institucionalizado compromiso con sustentabilidad desde 1995 (24 años); Cátedra Ambiental obligatoria ha formado a 2.500 estudiantes en ODS; OSES-ALC ha recibido respuestas de 328 IES en 10 países	U.D.C.A es caso exitoso de institucionalización de ODS en la región; proceso requiere mediano y largo plazo (años o décadas)	Colombia
Castellar (2020)	IES han perdido horizonte académico por dinámicas políticas; calidad educativa debe mirarse como conjunto de elementos engranados; "universidades para el desarrollo" como alternativa	Se necesita sumar esfuerzos con diferentes actores sociales; internacionalización puede influir en desarrollo de educación superior	América Latina

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión sistemática realizada. Se incluyen solo estudios con acceso a texto completo y que cumplen los criterios de elegibilidad.

La Tabla 6 presenta un escenario regional diverso. Según Pedraja et al. (2023), Brasil se establece como el principal referente en producción científica, con un total de 44 publicaciones que representan el 39.6% del total en la región. Otra tendencia importante es la distinción de métodos entre las universidades públicas, que adoptan un enfoque comunitario, y las privadas, que optan



por un enfoque de innovación empresarial, lo que indica una necesidad de colaboración entre instituciones. En el ámbito educativo, las prácticas de aprendizaje-servicio y socioformación han evidenciado resultados favorables y que pueden ser reproducidos. No obstante, aún existen retos estructurales: únicamente el 20% de las universidades en América Latina ha puesto en marcha estrategias sostenibles significativas (CEPAL, 2020), y la falta de claridad conceptual sigue siendo un impedimento para el desarrollo de políticas educativas coherentes.

Discusión

En relación con el objetivo general, los resultados revelaron un crecimiento constante de la producción académica entre 2020 y 2026, aunque esta actividad se mantuvo en un nivel bajo dentro del ámbito global. El dato coincide con lo indicado por Pedraja et al. (2023), quienes ya señalaron la limitada relevancia de la región en las publicaciones indexadas. Sin embargo, a diferencia de investigaciones previas en Europa y América del Norte, la producción científica en Latinoamérica se centró en solo tres países (Ecuador, Colombia y México), lo que respalda la idea de que la adopción de los ODS en la educación superior está vinculada a marcos normativos nacionales específicos, tal como se argumenta en el análisis de Vallaeys (2023) sobre la Responsabilidad Social Universitaria en Perú.

En cuanto al primer objetivo específico, los resultados evidencian una predominancia de revisiones sistemáticas y enfoques cualitativos, mientras que los diseños cuantitativos que emplean muestras representativas fueron poco frecuentes. En línea con la observación de Sime et al. (2023), quienes destacaron que este campo todavía se encontraba en una etapa de exploración. Sin embargo, los resultados difirieron de los estudios bibliométricos a nivel global. La concentración en áreas de aplicación dentro de programas de pregrado convencionales, con una falta de investigaciones en educación técnica y tecnológica, desafió la hipótesis de que todos los niveles de formación profesional estaban siendo igualmente abordados.

Sobre el segundo objetivo específico, esta revisión identificó cuatro grupos de estrategias: transversalización curricular, metodologías activas, capacitación docente especializada y autodiagnóstico institucional. Las categorías se alinean con las siete estrategias propuestas por Vallaeys (2023) en el modelo URSULA, así como con el enfoque de socioformación presentado



por Silva & Ortiz (2021) en la Universidad Tecnológica Indoamérica. Sin embargo, contradicen los aportes de Acosta et al. (2024), que restringieron la integración a la adición de cursos aislados sin considerar los niveles macro y mesocurricular. La efectividad del aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje-servicio, documentada por Ribeiro et al. (2023) y Fuchs et al. (2023), cuestionó la creencia tradicional de que la enseñanza universitaria centrada en conferencias magistrales era suficiente para desarrollar competencias en sostenibilidad.

Con respecto al tercer objetivo específico, la escasez de recursos económicos surgió como la dificultad más común, según lo señalado por González et al. (2022) en Colombia y por Acosta et al. (2024) en Ecuador. Además, la inadecuada preparación de los docentes en materia de sostenibilidad, mencionada por Gómez et al. (2024) y Ríos et al. (2025) sustentó la idea de que la formación docente es importante para la inclusión de estos temas en el currículum. La limitada incorporación del ODS 13 (acción por el clima), que representó solo un 20% en el programa estudiado por González et al. (2025), confirmaba la suposición de que las universidades en América Latina otorgan mayor relevancia a los ODS económicos (ODS 8 y 9) frente a los ambientales debido a su conexión más estrecha con el empleo.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo específico, el análisis evidenció que Brasil fue el líder en producción científica dentro de la región, un dato que se correspondió completamente con el estudio bibliométrico realizado por (Pedraja et al., 2023). La diferenciación entre universidades públicas (enfoque en proyectos comunitarios) y privadas (orientadas a la innovación empresarial) respaldó las observaciones de Quintana (2025) y de González et al. (2022), pero no apoyó la hipótesis de una alineación institucional hacia un modelo homogéneo de sostenibilidad. La tendencia a usar indistintamente los términos "sostenibilidad" y "sustentabilidad" en el 89% de los artículos estudiados por Vergara (2026) coincidió con la confusión conceptual que ha sido destacada en la literatura académica, lo que representó un obstáculo en el ámbito del conocimiento que requería esfuerzos educativos dirigidos a docentes y administradores universitarios.



Conclusiones

En respuesta al objetivo general de examinar las tácticas para incorporar los ODS en el currículo de la educación superior en América Latina, la revisión sistemática indica que la literatura científica muestra un progreso desigual en la región. Brasil se posiciona como el líder en producción académica, mientras que en países como Ecuador, Colombia y México están realizando esfuerzos notables, aunque fragmentados. La evidencia existente revela que la incorporación de los ODS es un proceso complicado que necesita intervenciones coordinadas en los niveles macro, meso y microcurricular, sin que haya un modelo único aplicable a todas las instituciones.

En lo que respecta al primer objetivo específico, el análisis indica que predominan los enfoques cualitativos y las revisiones sistemáticas, con una representación menor de estudios cuantitativos que sean representativos. La producción académica se concentra en universidades públicas y en programas de grado en áreas administrativas y medioambientales, mientras que se presta poca atención a las carreras técnicas, tecnológicas y de formación docente. La caracterización pone de manifiesto que el campo de estudio en la región aún se encuentra en una fase exploratoria, lo cual limita la posibilidad de aplicar sus resultados en otros niveles y tipos de educación.

Acerca del segundo objetivo específico, la literatura reconoce cuatro categorías de estrategias: la integración curricular en tres niveles, las metodologías activas (como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio), la capacitación docente especializada a través de figuras como el mentor ODS, y los instrumentos de autodiagnóstico institucional (QualEnv, URSULA). La variedad de estrategias disponibles permite a cada institución elegir las que mejor se adapten a su contexto particular, aunque ninguna es suficiente por sí sola para asegurar una integración efectiva y sostenible.

En relación con el tercer objetivo específico, las principales barreras que se han detectado incluyen la falta de recursos económicos, la capacitación insuficiente de los docentes en materia de sostenibilidad, la resistencia a la modificación del currículo y la rigidez de las estructuras monodisciplinarias. La escasa integración del ODS 13 (acción por el clima) representa una brecha temática alarmante, ya que evidencia un desequilibrio entre los objetivos económicos y los ambientales. Además, la confusión conceptual entre "sostenibilidad" y "sustentabilidad" persiste



en una gran parte de las publicaciones, lo que entorpece la creación de políticas educativas coherentes.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo específico, los resultados indican que Brasil se establece como líder en la región, donde las universidades públicas se enfocan en la inclusión social y el trabajo en comunidad, mientras que las instituciones privadas se dirigen hacia la innovación en el ámbito empresarial. Las metodologías de aprendizaje-servicio y socioformación han mostrado ser eficaces para fomentar habilidades en sostenibilidad, aunque su expansión depende de la disposición de las instituciones y de los recursos necesarios para la formación de los docentes. En cuanto a las limitaciones del estudio, se admite que la investigación se limitó a bases de datos concretas y a publicaciones realizadas entre 2020 y 2026, lo que podría haber dejado fuera experiencias importantes que no están indexadas o que ocurrieron antes de este período. Como recomendación futura, se sugiere llevar a cabo investigaciones longitudinales que analicen cómo las estrategias de integración afectan el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño profesional de los graduados, así como estudios comparativos entre diferentes países para identificar factores contextuales que apoyen o dificulten la incorporación de los ODS en el currículo de las universidades de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M., Vizcaíno, P., Torres, G., Veintimilla, L., & Maldonado, I. (2024). Integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitario. *Revista INVECOM*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12637783>
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 167-201. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>
- Castellar, E. (2020). una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los objetivos de desarrollo Sostenible. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 14-35. <https://share.google/y4WwxW5v8B8KNeOpO>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Comisión para América Latina y el Caribe CEPAL. (2020, Agosto 24). *La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia*



- en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-que-analiza-desafios-la-educacion-que-ha-traido-la>
- Dávila, P., Cervantes, M., & De Anda, R. (2024). Capítulo V. El desarrollo sostenible desde las instituciones de educación superior: Aportes desde la Universidad Central de Ecuador. In M. De la Rosa, *Agenda 2030: la ruta hacia el desarrollo sostenible en las Instituciones de Educación Superior* (Primera ed., pp. 29-35). Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo. https://www.researchgate.net/profile/Rubi-Gamboa-Leon/publication/390629495_Capitulo_XIII_Desarrollo_Sostenible_en_la_Educacion_Superior_Jardin_Botanico_de_Plantas_Medicinales_y_la_Inclusion_de_Partera_tradicional_como_profesora/links/67f6b2229b1c6c487785
- Fuchs, P., Finatto, C., Birch, R., Aguiar, A., & Salgueirinho, J. (2023). Sustainable Development Goals (SDGs) in Latin-American Universities. *Sustainability*, 15(8556). <https://doi.org/10.3390/su15118556>
- Gómez, J., Osorio, M., Univio, J., & Prieto, B. (2023). Documentary review of curricular management in higher education in latin america after the covid-19 pandemic. *Journal of Namibian Studies History Politics Culture*, 33(2), 5146. https://www.researchgate.net/publication/372854479_DOCUMENTARY_REVIEW_OF_CURRICULAR_MANAGEMENT_IN_HIGHER_EDUCATION_IN_LATIN_AMERICA_AFTER_THE_COVID-19_PANDEMIC
- Gómez, J., Prado, J., Enciso, E., & Tenorio, F. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo universitario peruano: una revisión sistemática. *Desde el Sur Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 16(4), e0068. <https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0068>
- González, C., Ico, D., & Murillo, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Formación universitaria*, 15(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>
- González, D., Vásquez, G., & Meza, J. (2025). Integration of the Sustainable Development Goals in the MBA at Universidad del Pacífico: Progress, Gaps, and Opportunities for Improvement. *Revista Ciencia, Tecnología & Sociedad*, 3(2), 48-60. <https://revistas.unsxx.bo/index.php/RCTSXX/>
- Lacruhy, C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- Obando, E., Lewis, P., Palacios, L., & Zavala, L. (2024). ODS 4 y Universidad: perspectivas para el desarrollo social en América Latina. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 21, 32-39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11114469>



- Pedraja, L., Rodríguez, E., Muñoz, C., & Laroze, D. (2023). Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Review—The Case of Latin America. *Sustainability*, 15(9833). <https://doi.org/10.3390/su15129833>
- Quintana, L. (2025). Integración de la Educación para el Desarrollo Sostenible en los Currículos Universitarios: retos, diferencias institucionales y perspectivas a futuro. *Revista Pertinencia Académica*, 9(1), 88-104. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/3320>
- Ribeiro, L., Miranda, F., & Themudo, C. (2023). Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, 8(1144134). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1144134>
- Ríos, M., Sánchez, A., & Castillo, M. (2025). Integración de la educación sostenible y ambiental en programas de estudio universitarios. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13905208>
- Sáenz, O. (2020). Implementación de los ODS en las Instituciones de Educación Superior. Recomendaciones a partir de la experiencia de una universidad latinoamericana. *Global University Network for Innovation (GUNi)*, 14. <https://oses-alc.net/wp-content/uploads/2021/02/2021-02-14-OSZ-Espanol.pdf>
- Salcedo, V., Correo, G., & Salcedo, V. (2022). Incidencia del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en Instituciones de Educación Superior: percepción de estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. *RAC: Revista Angolana de Ciencias*, 4(1). <https://doi.org/10.54580/R0401.08>
- Samaniego, P. (2025). Retos de la educación sustentable en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 1429– 1444. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3707>
- Sánchez, K., & Gaibor, M. (2025). Transformando la educación superior: El impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación de futuros líderes sostenibles. *Revista Pertinencia Académica*, 9(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14709119>
- Santa, M., Moreno, H., & Castillo, S. (2025). Análisis de la sostenibilidad en las instituciones de educación superior en México. Un acercamiento crítico-bibliográfico. *Arandu Utic*, 12(2), 3228-3242. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1123>
- Silva, V., & Ortiz, S. (2021). La educación superior en el contexto del desarrollo sostenible y la socioformación como respuesta de integración. Panorama del Modelo Educativo en la Universidad Tecnológica Indoamérica del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 1519-1537. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.2072>
- Sime, A., Izquierdo, J., & Ramos, E. (2023). Los objetivos del desarrollo sostenible y su inclusión al currículo universitario: una revisión de literatura. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 313–330. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.613>



- Vallaey, F. (2023). *Manual para incorporar la Agenda 2030 y los ODS en el currículum de la educación superior*. Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES. <https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2023/08/Manual-para-incorporar-la-Agenda2023-y-ODS-en-curriculum.pdf>
- Vergara, M. (2026). Revisión sistemática de los conceptos sostenibilidad y sustentabilidad en la educación superior latinoamericana. *Luna Azul*, 61, 65-92. <https://doi.org/10.17151/luaz.2025.61.4>
- Zambrano, H., Pinargote, I., & Bernardo, J. (2024). Convergencia en el sistema de educación superior: una evaluación del impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. *Maestro y Sociedad*, 21(4), 2139-2149. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.