

15



Acciones formativas en derechos humanos y desarrollo sostenible en modelos educativos de universidades chilenas

*Human rights and sustainable development in
educational models of chilean universities*

Ricardo Gaete-Quezada*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45808

Recibido: 15 de julio de 2025
Aceptado: 14 de octubre de 2025

* RICARDO GAETE-QUEZADA: Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Actualmente, es académico-investigador jornada completa en el Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2359-2304>.
Datos de contacto: e-mail: ricardo.gaete@uantof.cl

Resumen

Las instituciones de educación superior actualmente poseen una importantísima responsabilidad social respecto de la formación de competencias profesionales relacionadas con el Desarrollo Sostenible y los Derechos Humanos, con el propósito de fortalecer una ciudadanía más concientizada y comprometida con la relevancia de dichos valores y principios. Así, el propósito del estudio es identificar las principales acciones y estrategias formativas relacionadas con la incorporación de ambos enfoques en los Modelos Educativos Institucionales de 48 universidades chilenas. La indagación se desarrolla mediante el método de estudio de casos múltiple, con un diseño del tipo descriptivo y perspectiva mixta de investigación, considerando al análisis de contenido como técnica de recolección de la información. Los principales resultados del estudio señalan que el 75% de las instituciones universitarias incluidas en el estudio declaran a la sostenibilidad como un aspecto relevante dentro de sus procesos formativos, mientras que el 56% lo hace para educar a los futuros profesionales sobre el respecto de los derechos fundamentales de las personas. La principal conclusión del estudio establece que las universidades chilenas incorporan ambos enfoques como sello institucional y competencias genéricas en sus procesos formativos, pero situando a la educación en derechos humanos como una perspectiva relevante para la formación integral del estudiantado, mientras que la educación para el desarrollo sostenible se posiciona en conexión con una mayor conciencia medioambiental relacionada con las acciones de vinculación con el entorno que intentan fortalecer el desarrollo más sostenible de la sociedad chilena.

Palabras clave: derechos humanos; desarrollo sostenible; educación ciudadana, modelos educativos; universidades chilenas.

Abstract

Higher education institutions currently have a significant social responsibility regarding the development of professional competencies related to Sustainable Development and Human Rights, with the aim of strengthening a more aware citizenry committed to the relevance of these values and principles. Thus, the purpose of this study is to identify the main training actions and strategies related to the incorporation of both approaches into the Institutional Educational Models of 48 Chilean universities. The research is conducted using a multiple case study method, with a descriptive design and a mixed research perspective, considering content analysis as a data collection technique. The main results of the study indicate that 75% of the university institutions included in the study declare sustainability as a relevant aspect within their training processes, while 56% do so to educate future professionals on respect for fundamental human rights. The study's main conclusion establishes that Chilean universities incorporate both approaches as an institutional hallmark and generic competencies in their training processes, but position human rights education as a relevant perspective for the comprehensive training of students. Education for sustainable development is positioned in connection with greater environmental awareness related to actions that connect with the environment and seek to strengthen the more sustainable development of Chilean society.

Keywords: human rights; sustainable development; civic education; educational models; Chilean universities

1. Introducción

A finales de la década del cuarenta del siglo XX, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (en adelante ONU) logra un importantísimo consenso internacional para realizar la Declaración Universal de Derechos Humanos en París el 10 de diciembre de 1948, con 48 votos a favor de un total de 58 estados miembros en aquella época. En dicha Declaración, la enseñanza y la educación poseen un rol trascendental para el adecuado cumplimiento de sus propósitos, que permitan entre otras situaciones garantizar el debido respeto de los derechos y libertades de los seres humanos consagradas en el acuerdo, a partir del cual se consolida un desarrollo histórico en dicha materia (Magendzo y Pavéz, 2015).

Asimismo, en 1987 la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo mediante el denominado Informe Brundtland establece una definición consensuada para el concepto de desarrollo sostenible, que posteriormente se transforma en la base para realizar la Conferencia Mundial de Medio Ambiente en Río de Janeiro en 1992, instancia a partir de la cual dicho concepto adquiere una relevancia global (Alba, 2021; Alhaddi, 2015; Bohne *et al*, 2019; Leal *et al*, 2024; Mendoza-Cavazos, 2016).

Los antecedentes expuestos anteriormente sentaron las bases para que el año 2015 la ONU formule la Agenda 2030 como plan de acción mundial, que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y 169 metas para los ámbitos económico, social y ambiental, que pretenden erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de las generaciones actuales y futuras, entre otros propósitos globales.

Según Leal *et al* (2024), dicha agenda global permite abordar la sostenibilidad desde la perspectiva de la triple cuenta de resultados económico, social y medioambiental, metáfora popularizada por John Elkington en 1997 (Alhaddi, 2015), mediante la elaboración de una propuesta mejorada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio vigentes hasta el 2015, que estaban focalizados exclusivamente en los países en vías de desarrollo.

En el ámbito de los consensos internacionales relacionados con los derechos humanos y el desarrollo sostenible anteriormente señalados, las instituciones de educación superior (en adelante IES) poseen actualmente una importante responsabilidad social en cuanto al rol fundamental en la formación de profesionales para que accedan a una educación ciudadana de calidad (Contreras y Cortina, 2021; Coronel y Bardales, 2025; Gaete-Quezada, 2020; Rodríguez, 2024).

Lo anterior, se orienta específicamente al desarrollo de competencias profesionales que permitan contribuir, desde diversos campos científicos en la educación superior, al cumplimiento efectivo de los acuerdos internacionales previamente mencionados. Esto facilitará el avance de la humanidad hacia sociedades más justas, inclusivas y sostenibles (UNESCO, 2022a; van Ginkel, 1998).

En el contexto anteriormente descrito, el presente estudio pretende, desde lo general a lo particular, responder las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de universidades chilenas incorporan los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible a sus modelos educativos institucionales (en adelante MEI)?, ¿Existen diferencias significativas en el papel que desempeñan actualmente las universidades chilenas en la implementación de acciones formativas relacionadas con la educación en Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible?, ¿Qué aspectos curriculares o acciones formativas se identifican en los MEI de las universidades chilenas en el ámbito de la educación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente? El objetivo del estudio es analizar

las declaraciones, acciones y estrategias formativas relacionadas con la educación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible declaradas por las universidades chilenas en sus MEI.

1.1. Universidad y educación en Derechos Humanos

En el contexto general expuesto previamente, según Ramírez (2007) la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) históricamente ha sido vinculada de forma intrínseca con la educación ciudadana, por lo que puede ser entendida como:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz (p.30).

Así, la definición anterior se complementa con lo señalado por Vega-Gutiérrez y Navaridas-Nalda (2018) quienes afirman que la EDH «...es un proceso a lo largo de toda la vida que construye conocimientos y aptitudes, así como actitudes y comportamientos, encaminados a la promoción y defensa de los derechos humanos» (p.38), por lo que las universidades se transforman en un espacio esencial para el desarrollo de competencias en dicha materia que permita transitar hacia sociedades más inclusivas en el contexto de una economía basada en el conocimiento.

El aspecto cognitivo destacado por las definiciones de EDH expuestas previamente es concordante con lo señalado por Ramón y Oré (2022), quienes afirman que existen acuerdos internacionales que avalan el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano, entre los que destacan: Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

En el contexto supranacional señalado precedentemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022b), propone un modelo de justicia social aplicado a la educación superior expuesto en la Figura 1, constituido por cuatro dimensiones que combinadas permiten a las IES garantizar el acceso a la formación universitaria entendida como un derecho humano.

5 A	Excelencia inclusiva	Grupos que merecen equidad	Interseccionalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Asequibilidad: Infraestructura, docentes, material didáctico asequible para todos los grupos. • Accesibilidad: IES accesibles para apoyar a los grupos que merecen equidad. • Aceptabilidad: ofrecer una educación aceptable, sin discriminación, de calidad y culturalmente apropiada. • Adaptabilidad: IES flexibles respecto de las necesidades cambiantes del contexto local y del estudiantado. • Accountability: IES deben ser transparentes y responsables de cada acción y política pública emprendida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica el despliegue intencionado de prácticas inclusivas hacia múltiples grupos de identidades estudiantiles. • Incorpora la diversidad, inclusión, equidad y la mentalidad de equidad al proceso formativo. • Los beneficios incluyen aumento de resultados académicos estudiantiles, de la diversidad y de los resultados cívicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas racializadas: que han sido afectadas negativamente por el racismo, tales como pueblos indígenas o afrodescendientes. • Pueblos indígenas y minorías: exclusión sistemática de la educación superior, mínima representación y no consideración de sus cosmologías en planes de estudio, metodologías y gobernanza. • Personas con medios económicos limitados: que determinan la transición y éxito estudiantil en las IES. • Personas con discapacidades: eliminación de barreras, falta de concientización y actitudes discriminatorias en las IES. • Mujeres: garantizar acceso equitativo en diferentes niveles de formación. • Personas LGBTQ+: prevenir acoso y entornos hostiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las relaciones de poder perpetuadas por los grupos privilegiados en las IES. • Busca reconocer las diferentes intersecciones que existen y respaldar la adopción de medidas que tengan en cuenta y traten de superar intersecciones de la desigualdad en las IES.

Figura 1. Dimensiones Modelo de justicia social en el derecho a la educación superior. Fuente: Elaboración propia, basado en la UNESCO (2022b, pp.10-15).

La Figura 1 expone un modelo que sistematiza una serie de conceptos clave que durante décadas se han transformado en pilares primordiales para avanzar hacia el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano fundamental en la sociedad, entre los que se destaca: equidad de género, diversidad, inclusión, interculturalidad, entre otros.

Asimismo, Contreras y Cortina (2021) afirman que las IES en el ámbito de su comportamiento socialmente responsable frente a sus propias comunidades universitarias, especialmente respecto del estudiantado que están formando, deben proporcionarles una educación para una ciudadanía más ética y fuertemente comprometida con el respeto de los derechos humanos (Magendzo, 2015).

A partir del contexto general expuesto anteriormente, un foco de especial atención del presente estudio se relaciona con la EDH para el caso de Chile. Así, las principales normas legales que regulan actualmente el funcionamiento del Sistema Universitario Chileno (en adelante SUCH), se refieren a la relevancia de los derechos humanos en su funcionamiento. Por ejemplo, la Ley 21.091 sobre educación superior del Ministerio de Educación (2018a), en su art. 2° letra i establece el respeto y promoción de los derechos humanos, debiendo aplicarse:

«A todos los miembros de su comunidad, tanto en sus propuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje. El acoso sexual y laboral, así como la discriminación arbitraria, atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas».

En complemento de lo anterior, la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior en Chile, señala en su art. 1° que el propósito esencial de dicha normativa es:

«Promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior, con la finalidad de establecer ambientes seguros y libres de acoso sexual, violencia y discriminación de género, para todas las personas que se relacionen en comunidades académicas de educación superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual».

Asimismo, mediante la Ley 21.094 sobre universidades estatales del Ministerio de Educación (2018b), establece en el art. 7° que: «El Estado reconoce el derecho a la educación superior en conformidad a lo dispuesto en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes», por lo que según dicho cuerpo legal las IES de carácter estatal deberán garantizar sistemas de acceso equitativos e inclusivos.

Respecto del SUCH, el Consejo de Rectoras y Rectores de las universidades chilenas (en adelante CRUCH), que reúne a 30 universidades estatales y privadas, en la definición de su Sistema de Dirección Estratégica 2023-2030, reconocen a los Derechos Humanos y la Democracia como un principio estratégico esencial para el logro de su misión:

«Respetar y promover que en cada una de sus instituciones se provean los más altos estándares para garantizar los derechos esenciales que dicen relación con la dignidad de las personas y sus posibilidades de desarrollo pleno y, también, se compromete con la promoción de la democracia» (CRUCH, 2023, p.18).

Lo anterior, evidencia un claro compromiso institucional de carácter sistémico para las universidades del CRUCH, lo que confirma que el principal ente rector de la política pública de educación superior del país asume el enfoque de los derechos humanos como un aspecto relevante para el funcionamiento de las IES que lo integran.

También, es posible destacar algunas experiencias formativas concretas en el ámbito de la EDH en programas de pregrado de universidades chilenas, por ejemplo, en carreras de Ciencias Jurídicas mediante la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias éticas en futuros abogados (Becerra, 2018; Becerra y Namor, 2025), o la experiencia implementada en Formación Inicial Docente sobre la práctica pedagógica con enfoque de derechos (Carabantes y Contreras, 2017).

En síntesis, desde la Declaración Universal de 1948 hasta la actualidad, la EDH se ha transformado sucesivamente en un pilar fundamental para avanzar en la consolidación de sociedades más respetuosas de los derechos individuales de las personas a nivel mundial, otorgando a las IES un rol fundamental que debe suscribirse firmemente en el ámbito de su responsabilidad social como instituciones educativas.

1.2. Educación Superior y educación para el Desarrollo Sostenible

A nivel general, las IES también tienen una importante responsabilidad social respecto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS), con el objetivo de contribuir efectivamente en el avance de la Agenda ODS 2030 de la ONU.

En dicho contexto internacional, Alba (2017) afirma que las universidades deben avanzar hacia la ambientalización universitaria, lo que les permita, en primer lugar, reconocer los impactos medioambientales de sus campus. En segundo lugar, una ambientalización curricular que incorpore a los planes de estudios las preocupaciones socioambientales y la sostenibilidad de las sociedades.

En complemento de lo anterior, Bohne *et al* (2019) señalan que las universidades poseen un papel central en el desarrollo sostenible de las sociedades vinculando su quehacer institucional específicamente con el ODS N°4, a partir de lo cual se implementan acciones estratégicas y operativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular, que garanticen una educación superior con mayores niveles de calidad, equidad y sostenibilidad.

También, Mendoza-Cavazos (2016) señala que en 1990 adquiere relevancia el concepto de sustentabilidad universitaria, a partir del consenso alcanzado por mediante la Declaración de Talloires a la cual adhirieron más de 400 universidades a nivel mundial. Además, esta autora identifica tres sistemas de evaluación de la sustentabilidad universitaria (Stars, Greenmetric y Complexus) que retroalimentan la toma de decisiones y las políticas institucionales relacionadas con dicha materia.

De igual manera, existen estudios que analizan a la EDS desde el campo pedagógico, en los que se destaca la importancia de la focalización en el desarrollo de competencias integradoras de habilidades de creatividad, pensamiento crítico o resolución de problemas (Núñez, 2019), o la falta de una mirada más crítica hacia la incorporación de los ODS como perspectiva formativa (Alonso-Sainz, 2021).

Asimismo, el Desarrollo Sostenible es reconocido como un ámbito relevante para la responsabilidad social universitaria en el siglo XXI, especialmente mediante la formación de competencias profesionales relacionadas con una ciudadanía comprometida con temáticas medioambientales, así como en la aplicación de valores y principios vinculados con la sostenibilidad en el quehacer de las universidades (Atencio-González *et al*, 2025; Coronel y Bardales, 2025; Huerta-Riveros y Gaete-Feres, 2017).

Según el estudio bibliométrico de Alcalá del Olmo *et al* (2021), la productividad científica relacionada con la EDS que implementan las IES ha registrado un aumento creciente durante el período 1970-2019. Además, recomiendan que las universidades incorporen la sostenibilidad en sus objetivos estratégicos y que a través de la extensión universitaria se estrechen vínculos con la sociedad mediante metodologías que favorecen la formación más experiencial, tales como el aprendizaje cooperativo o aprendizaje servicio.

Además, el estudio de Silva-Jiménez y Vera (2023) sobre la sostenibilidad en las IES chilenas pertenecientes a la Red Campus Sustentable, establece que las acciones institucionales de dicho grupo de universidades se orientan mayoritariamente hacia la sostenibilidad ambiental, quedando relegados otros tipos de sostenibilidades tales como la humana, económica o social. También, el estudio de Huerta-Riveros y Gaete-Feres (2017) analiza la experiencia de elaboración de reportes de sostenibilidad con metodología del Global Reporting Initiative desarrollada por la Universidad del Bio-Bio en Chile.

En el ámbito formativo universitario chileno, es posible destacar algunas experiencias desarrolladas en programas de pregrado relacionados con Pedagogía en Educación de Párvulos, que incluyen la aplicación de una adaptación de la Escala de calificación ambiental para el desarrollo sostenible en la primera infancia (Riquelme-Arredondo *et al*, 2022), o mediante la implementación de prácticas situadas sostenibles relacionadas con los pilares económico, social y medioambiental en primera infancia (Rodríguez-Donoso *et al*, 2024).

En virtud de lo antecedentes expuestos, es posible concluir que la EDS se posiciona como un ámbito cognitivo que permite a las IES contribuir directamente al desarrollo más sostenible de los territorios en los que están inmersas, mediante la formación de profesionales comprometidos con la aplicación de los ODS en sus respectivos campos laborales.

2. Materiales y método

El método de investigación que se desarrolla es el de estudio de caso múltiple (Stake, 1999), relativo al análisis de las acciones y metodologías formativas implementadas por las universidades chilenas a partir de lo declarado en sus MEI. Dentro de las principales justificaciones de la elección del método se encuentran a) identificar patrones en casos concretos que permitan la construcción de teoría substantiva para el caso examinado (Gaete Quezada, 2014) y b) flexibilidad metodológica que dicho enfoque ofrece para combinar técnicas de recolección de datos y fuentes de información diferentes (Harrison *et al*, 2017).

La selección de los casos institucionales examinados durante la investigación se orienta por un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, que considera como principales criterios de selección muestral a la relevancia teórica para el estudio y la facilidad de acceso a los MEI.

El diseño metodológico del estudio es del tipo descriptivo relacionado con el examen de las principales acciones y metodologías formativas declaradas en los MEI de las IES incluidas en la muestra, relacionadas con los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente.

Lo anterior, se desarrolla mediante una perspectiva mixta de investigación que considera el análisis cuantitativo de la frecuencia de los datos relacionada con la cantidad y tipo de universidades chilenas que incorpora en sus MEI los enfoques antes señalados. En complemento, se desarrolla un examen cualitativo de las principales acciones o estrategias formativas declaradas en los MEI, especialmente respecto de las principales características relacionadas con la formación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible como estrategia de triangulación para complementar los datos sobre la frecuencia cuantitativa.

La técnica de recolección de la información utilizada por el estudio es el análisis de contenido, la que según Bardin (2016) se define como «...un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes» (p.32). Además, dicho autor propone tres fases esenciales para aplicar la técnica: 1) Pre-análisis: organización del material y formulación de hipótesis; 2) Exploración del material: codificación, categorización y clasificación; y 3) Tratamiento de los resultados e interpretación: inferencias y conclusiones.

El análisis de contenido fue aplicado en los textos de los MEI, considerando los siguientes criterios de inclusión para establecer la muestra del estudio: 1) Disponer de un MEI vigente y 2) que dicho documento institucional se encuentre accesible a texto completo en la página web de cada universidad.

El resultado de la aplicación de estos criterios señala que del total de 54 universidades chilenas fue posible incluir en la muestra de la presente indagación a 48 de ellas, que representan el 89 % del total del sistema universitario chileno, distribuidas en 18 universidades estatales y 30 universidades privadas.

Para examinar cada MEI incluido en la muestra se desarrolló una estrategia «booleana» de búsqueda de coincidencias con los siguientes bloques temáticos: a) derechos

humanos, DD.HH. o educación en derechos humanos y b) desarrollo sostenible/sustentable, sostenibilidad/sustentabilidad o educación para el desarrollo sostenible.

Para el examen cuantitativo de los datos del estudio, se desarrolla un análisis de frecuencias de las declaraciones incluidas en los MEI sobre acciones formativas relacionadas con Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible, respectivamente. Lo anterior, para establecer las principales tendencias estadísticas de carácter descriptivo de cada tipo de acción o elementos formativo, calculadas y graficadas mediante el software MS Excel.

El procedimiento de análisis cualitativo de los datos obtenidos desde los MEI considera las orientaciones y etapas emanadas desde la Teoría Fundamentada (Gaete Quezada, 2014). En primer lugar, se desarrolla un microanálisis de cada documento institucional incluido en el estudio; luego, se realiza una codificación de los textos que posean una significación en si misma respecto de las preguntas de investigación que orientan el presente estudio y finalmente, se realiza una categorización que permita reagrupar los códigos mediante constructos sociológicos que posean un mayor grado de abstracción que estén relacionados con propiedades o características principales relacionados con la incorporación en la educación superior de los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente.

3. Resultados

En la Tabla 1, se exponen las principales frecuencias identificadas en el examen de los 48 MEI de las universidades chilenas incluidas en la muestra del presente estudio, relacionadas con las declaraciones sobre la EDH y en Desarrollo Sostenible respectivamente.

Tabla 1.

Frecuencias de MEI que declaran al Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos

Criterio de comparación	Tipología de universidades	Educación Desarrollo sostenible (EDS)	Educación Derechos Humanos (EDH)
EDS / EDH	Universidades por tipo de educación	36	27
Régimen jurídico	Universidades estatales	15	14
	Universidades privadas	21	13
Ámbito Territorial	Universidades regionales	21	13
	Universidades Metropolitanas	15	14
Años de Acreditación institucional	Nivel de excelencia (6-7 años)	10	6
	Nivel Avanzado (4-5 años)	19	16
	Nivel Básico (3 años)	3	1
	En proceso	2	1
	No acreditadas	2	3

Fuente: elaboración propia (2025)

A partir de lo señalado en la Tabla 1, desde una perspectiva general de los resultados obtenidos en el estudio, es posible señalar que el 56 % de las universidades incluidas en la muestra declara al enfoque de derechos humanos como un aspecto relevante en sus MEI. Por otra parte, el 75 % de las universidades consideradas en la investigación declara

al desarrollo sostenible como un elemento importante para sus procesos formativos. Asimismo, el 52 % de las universidades declara ambos enfoques educativos simultáneamente en los documentos institucionales examinados durante la indagación.

3.1 Desarrollo Sostenible

Según lo expuesto en la Tabla 1, en lo relativo a la tipología relacionada con las 36 IES incluidas en el estudio que declaran al desarrollo sostenible en sus MEI, el 58 % de los casos identificados son universidades de tipo privada; el 58 % son instituciones universitarias de carácter regional y solo el 21 % posee una acreditación institucional de excelencia (6-7 años) otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA) Chile.

Desde la perspectiva de la participación de las universidades adscritas al CRUCH que incorporan al desarrollo sostenible en sus MEI, en el presente estudio se incluyeron 27 instituciones de un total de 30 que integran dicha entidad. Así, en esa submuestra el 90 % de las universidades incluye este enfoque en el documento institucional examinado, lo que evidencia un alineamiento casi total de dicho ente con una educación superior para el desarrollo sostenible en Chile.

Otra submuestra que es posible analizar en el presente estudio, se relaciona con las 28 universidades chilenas participantes de la Red Campus Sustentable, de las cuales el 82 % incluye al desarrollo sostenible en sus MEI.

Los datos expuestos anteriormente evidencian que el perfil de las universidades chilenas que incluyen al enfoque de Desarrollo sostenible en sus MEI son mayoritariamente instituciones privadas, con su sede central en regiones y con una acreditación de calidad institucional de nivel básico (3 años) o Avanzado (4-5 años), con instituciones universitarias que pertenecen al CRUCH y participan en la Red Campus Sustentable.

En el análisis cualitativo de los datos, resulta interesante observar aquellas declaraciones sobre el significado de la EDS. Al respecto, la Universidad Autónoma de Chile (2024) señala en su MEI que:

«Hace suyo el compromiso de que la educación para el desarrollo sostenible (EDS) como una parte integral de la educación de calidad, e inherente al concepto de aprendizaje permanente. Los ciudadanos de la sostenibilidad deben tener ciertas competencias clave que les permitan participar de manera constructiva y responsable con el mundo actual y futuro» (p.35)

Asimismo, la Universidad Tecnológica Metropolitana (2023) establece en su MEI que busca:

«Promover un enfoque integral de la educación para el desarrollo sostenible y de alentar el fortalecimiento de los vínculos interdisciplinarios entre los tres pilares del desarrollo sostenible (el económico, el social y el ambiental), incluidas las distintas ramas del conocimiento. Esta educación debe proporcionar a todos los y las estudiantes, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que la humanidad debe hacer frente, fundamentalmente el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades sociales» (p.16)

Otra declaración interesante identificada en el examen de los MEI incluidos en la muestra, proviene de la Universidad Bernardo O'Higgins (2024) que destaca la perspectiva cultural de la EDS:

«El Modelo Educativo de la Universidad Bernardo O'Higgins, en el marco de su Misión, Visión, Principios y Valores y de una Cultura Institucional de Desarrollo Sostenible y Aseguramiento de la Calidad para la mejora continua del proceso formativo de estudiantes de pre y postgrado, centra el quehacer del área académica en el desarrollo del Sello Institucional, correspondiente al fomento de una formación de graduados, graduadas y profesionales con un marcado espíritu de servicio y respeto por la dignidad de la persona» (p.40).

En los tres casos expuestos anteriormente, se observan elementos fundamentales para el quehacer universitario contemporáneo tales como la calidad, la interdisciplinariedad o el fomento de una cultura los que establecen aspectos estructurales importantes para la educación para el desarrollo sostenible en las IES.

Luego, una segunda categoría de análisis relevante que emerge de los MEI es la condición de «Sello Formativo» otorgada al desarrollo sostenible. Tal es el caso de la Universidad Mayor (s/f) quien señala que:

«La ética y el desarrollo sostenible están intrínsecamente vinculados, ya que la ética proporciona el marco necesario para tomar decisiones responsables y fundamentadas que promuevan el desarrollo sostenible. Estos conceptos son interdependientes y se complementan mutuamente, lo que hace indispensable abordarlos de manera conjunta para construir un futuro equitativo y sostenible para toda la humanidad» (p.9).

Otra IES incluida en la muestra del estudio que reconoce al desarrollo sustentable como un sello formativo es la Universidad Central de Chile (2023), quien señala que dicho enfoque implica «...integrar pertinentemente al diseño/gestión/ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a un dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, una o más contribuciones pertinentes al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible elegidos por la Universidad» (p.10).

Sin embargo, una de las declaraciones más completas del desarrollo sostenible como sello institucional lo proporciona el MEI de la Universidad de O'Higgins (2022), que describe a dicho enfoque como una dimensión de su sello formativo que se plasma:

Todos los planes de estudio contemplan la implementación de actividades curriculares en las que se incorpora la comprensión, el estudio, el desarrollo y la transferencia de conocimientos y tecnologías para el desarrollo humano sostenible, en el marco de un proyecto ético de desarrollo personal y profesional que supone una nueva relación y entendimiento de las actividades humanas respecto al entorno, con especial atención a la protección, recuperación y conservación del medioambiente y la biodiversidad (p.11)

También, el desarrollo sostenible es reconocido como una «competencia sello» en el caso de la Universidad de Chile (2021) denominada «Compromiso con el desarrollo humano y sustentable»:

«Capacidad de valorar y de actuar con respeto del entorno cultural y ambiental como base para un desarrollo justo y equitativo que permita la satisfacción social, económica y ambiental de todos los miembros de la comunidad a través del tiempo, a partir de los conocimientos disciplinares y ancestrales sobre las interacciones con el medio. Permite comprender y reflexionar sobre modos de habitar y perspectivas de desarrollo que contribuyan a enfrentar las problemáticas socioambientales que afectan las condiciones de vida de las personas y de los ecosistemas que sustentan esta vida» (p.40)

Otro ejemplo de competencia sello se encuentra en el MEI de la Universidad Austral de Chile (s/f) denominada «Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable». Dicha competencia es descrita como el: «...actuar responsablemente tomando decisiones orientadas a promover la sustentabilidad, con equidad social, crecimiento económico y protección ambiental, basado en valores, conocimientos y uso de tecnología apropiadas (p.29).

También, la Universidad Autónoma de Chile (2024) expone en su MEI una visión de sostenibilidad que establece desafíos para la formación:

«El modelo educativo de la Universidad promueve un cambio de mindset, de ser y enfrentar los desafíos de la sostenibilidad, siendo clave el desarrollo de pensamiento sistémico y crítico, la capacidad de anticipar escenarios futuros, de colaboración para la resolución de problemas complejos, que reconociendo el rol de cada ciudadano y de las instituciones de la sociedad se generen soluciones innovadoras de impacto local y global para abordar la agenda de desarrollo sostenible» (p.31).

En virtud de lo expuesto anteriormente, el sello institucional que algunas IES del estudio otorgan al desarrollo sostenible establece una expresión estratégica para dicho enfoque, que lo sitúa como un aspecto bastante transversal para el proceso formativo implementado en dichas universidades anteriormente destacadas.

Otra categoría de análisis que se observa en el examen de los MEI de las universidades chilenas dice relación con intersección entre el desarrollo sostenible y la vinculación con el medio o el entorno. Así, la Universidad de las Américas (2021) señala que mediante dicha función misional pretende:

«Generar un impacto positivo en su entorno relevante, de tal manera de contribuir al desarrollo sostenible de las regiones y del país en su conjunto, así como también en la formación de los estudiantes, desplegándose transversalmente, en todas las facultades y sedes de la Universidad» (p.10)

Por otra parte, la Universidad Católica Silva Henríquez (2023) establece que en las acciones de Vinculación con el medio «...deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país (p.7). En concordancia con lo anterior, la Universidad del Bio-Bío (2024) establece en su MEI que:

«Fortalece la relación bidireccional con el territorio bajo un enfoque de desarrollo sostenible y respetuoso de su patrimonio cultural, social y natural. Esto implica, que en la formación de los estudiantes de pregrado y postgrado los conocimientos, procedimientos y valores que reciban transversalizarán el desarrollo sostenible, fortaleciendo la noción de desarrollo territorial, junto con el equilibrio armónico entre el medio ambiente y el desarrollo económico y social» (p.32)

Así, los MEI examinados establecen una importante interacción entre la educación para el desarrollo sostenible y la implementación de acciones que impacten los territorios en los cuales las universidades despliegan su quehacer, especialmente para aquellas que poseen su sede central en regiones, según lo expuesto previamente en la Tabla 1.

3.2 Derechos Humanos

De acuerdo con la Tabla 1, dentro de las 27 universidades chilenas que incluyen al enfoque de derechos humanos en sus MEI, el 52 % corresponde a instituciones estatales, el 56 % de los casos identificados son universidades de tipo metropolitanas y solamente el 22 % posee una acreditación institucional de excelencia (6-7 años) otorgada por la CNA.

En lo relativo a la representación de las universidades pertenecientes al CRUCH, del total de 30 instituciones universitarias adscritas a dicho ente, el 60 % incorpora alguna declaración relaciona con el enfoque de derechos humanos en sus MEI.

Así, el perfil de las universidades chilenas que declaran al enfoque de derechos humanos en sus MEI se caracteriza por incluir mayoritariamente a universidades estatales, con sede principal en la Región Metropolitana y con un nivel de acreditación básico (3 años) o Avanzado (4-5 años).

En el análisis cualitativo de los MEI, uno de los aspectos que está presente en algunos documentos examinados son las referencias al significado de la EDH, como por ejemplo la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2024) afirma que:

«Es fundamental para la formación ciudadana, la inclusión y el respeto de la diversidad, crítica de las injusticias sociales y compromiso con el fortalecimiento de la democracia. La formación en derechos humanos se aborda como un componente de la calidad de la educación que considera el conocimiento vinculado al desarrollo de la disposición ética frente a derechos y deberes de construir prácticas pedagógicas respetuosas de los mismos, fomentando el desarrollo de capacidades que permitan la promoción efectiva de su respeto, goce, exigibilidad y protección» (p.23).

En complemento de las declaraciones anteriores sobre EDH, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (s/f) describe en su MEI una serie de opciones formativas, entre las que destaca para los fines de este estudio aquella denominada «Promoción de los Derechos Humanos y la Democracia» la cual:

«Se expresa en distintos niveles. El primero como escenario de actuación de los procesos formativos; el segundo el reconocimiento del otro/a como sujeto de derecho, que participa activamente en la construcción del conocimiento y tercer nivel, de tipo conceptual como un conocimiento enseñable concreto en actividades curriculares específicas y transversal para diversas acciones formativas» (p.4)

Además, la Universidad del Bío-Bío (2024) declara un énfasis específico de la educación en derechos humanos, acorde con las características del territorio en el que despliega su quehacer:

«Considera la 'interculturalidad' como uno de los enfoques críticos de los derechos humanos y donde se refleja ampliamente el rol como universidad estatal, pública y birregional (Ñuble y Bío-Bío) en su compromiso por una educación para la paz y una convivencia democrática» (p.33).

Un aspecto en común que tienen las definiciones expuestas anteriormente es su orientación hacia la promoción de acciones y comportamientos que consoliden un proceso formativo guiado por un marco normativo ético de respeto de un conjunto de deberes y derechos que poseen las personas a nivel global.

Asimismo, otra de las categorías de análisis que se observa en los textos codificados en la investigación es el «Sello Institucional», que en varios casos se relaciona con competencias laborales genéricas, pero también con la identificación de asignaturas específicas. Por ejemplo, la Universidad de Valparaíso (2024) señala en su MEI que «...las asignaturas sello deben abordar la transversalización de género y derechos humanos considerando la progresión de los niveles de dominio explicitados en los desempeños claves» (p.14).

En el caso de las «competencias sello», es posible destacar a la Universidad de Chile (2021) y la formación orientada hacia el «Compromiso ético y responsabilidad social y ciudadana», entendida como la:

«Capacidad de actuar responsablemente en la vida personal y profesional y de participar activamente en la vida social y ciudadana de acuerdo con los principios y valores democráticos fundamentales, el respeto irrestricto a los derechos humanos, al bien común y la justicia social. Implica tanto el desarrollo de la responsabilidad sobre sí, el propio actuar y sus consecuencias respecto de las demás personas, el entorno y la sociedad en su conjunto, así como el desarrollo de la capacidad de agencia personal y colectiva para la transformación social» (p.40).

Otro ejemplo de lo anterior proviene del MEI de la Universidad Tecnológica Metropolitana (2023), quien relaciona a los derechos humanos con las denominadas «competencias ciudadanas»:

«Se identifican con aquellas habilidades y conocimientos necesarios para actuar crítica y constructivamente en la sociedad, construir convivencia, participar democráticamente, ser responsable socialmente y valorar el pluralismo. Su desarrollo en el estudiantado representa una contribución para el bienestar social, expresada en el respeto a valores universales y el compromiso con los derechos humanos, ambientales, desarrollo social y procesos democráticos. Son ejemplos en esta línea los temas relacionados con Ciudadanía, Familia y Desarrollo Social, Derechos Humanos, Equidad de Género e Inclusión, entre muchos otros» (p.30-31).

También, en el contexto del sello formativo observado en los MEI examinados en el estudio, es posible destacar el caso de la Universidad de O'Higgins (2022) relacionado con el logro del «Compromiso con la convivencia democrática y la cohesión social»:

«Los procesos formativos incorporan y promueven la valoración y promoción de la paz, la diversidad –de género, cultural, social, ideológica, disciplinar, profesional, etc.– la deliberación plural y la democracia, equitativa y libre de violencias; el diálogo, la solidaridad, la justicia, la colaboración y la cooperación, en un marco de respeto y observancia irrestricta de los Derechos Humanos» (p.11).

Los tres ejemplos de declaraciones extraídas de los MEI expuestos anteriormente, establecen un nexo importante entre el enfoque de los derechos humanos y el logro de un aspecto diferenciador en la formación universitaria proporcionada al estudiantado chileno, que busca favorecer un perfil profesional que se comprometa con la construcción de una ciudadanía respetuosa de la otredad como base para alcanzar sociedades más justas e inclusivas.

Otro ámbito interesante con el que los MEI explícitamente relacionan a los derechos humanos es con la importancia que debe tener la igualdad de género en la formación universitaria:

«La Universidad ha expresado su voluntad de transformar las relaciones de género en los distintos ámbitos de la vida institucional, con fundamento no solo en los procesos sociales y académicos que han llevado al cuestionamiento de las relaciones de género dentro y fuera del aula, sino también en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)» (Universidad de Chile, 2021, p.23)

«La Universidad cuenta con un Modelo Institucional para la Incorporación de la Perspectiva de Género (Res. Ex.VRA N° 0.166/2021), que se sostiene en tres pilares: género como derecho humano en la educación superior, educación no sexista e inclusiva como principio orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje, y equidad de género para la democracia» (Universidad de Tarapacá, 2021, p.11)

«Se concibe una formación que integre transversalmente el enfoque de género en todos sus niveles de formación y que compromete a todas y todos quienes desempeñan roles de docencia y de gestión de esta, implementando acciones de sensibilización y actividades formativas acordes a los principios de igualdad de género, educación no sexista y derechos humanos» (Universidad Alberto Hurtado, 2023, p.38)

En las tres declaraciones institucionales es posible observar un marco normativo claro que orienta y regula la aplicación de la perspectiva de género en el quehacer universitario, lo que otorga un sustento fundamental para avanzar en el propósito de desarrollar procesos formativos respetuosos de la igualdad entre todos los géneros al interior de las IES.

Finalmente, en la revisión de los MEI es posible observar que cuatro universidades incluidas en la muestra del estudio asocian explícitamente a la EDH con la denominada «Formación Integral o General» según sea el caso, lo que se expone en la Tabla 2:

Tabla 2.
Declaraciones sobre derechos humanos y Formación Integral o General

Institución	Declaración
Universidad de Los Lagos (2020)	A través de [la formación integral] busca asegurar un proyecto formativo que aporte a la sociedad personas integrales y competentes que puedan participar de una ciudadanía inclusiva, que valora y promueve el respeto a la democracia, a los derechos humanos, los derechos de los pueblos originarios y de las personas, independientes de su lugar de origen y/o de su género (p.13)
Universidad SEK (2022)	Aquellas asignaturas [de Formación General] que desarrollan desempeños transversales a los principales de la profesión y/o disciplina, destinadas a la entrega de herramientas para una buena convivencia social, tales como temáticas referidas a ciudadanía, derechos humanos y género, entre otras (p.18)
Universidad Autónoma de Chile (2024)	Al centrarse en la formación integral del estudiante y estos ser considerados como agentes principales de su propio desarrollo, la Universidad, intenciona que la experiencia de aprendizaje se dé en condiciones de igualdad, de respeto a las personas, como seres libres e iguales en dignidad y derechos, lo que determina que la organización de actividades de aprendizaje promueva, la participación equitativa y el reconocimiento de toda la población estudiantil sin distinción de su sexo, género y orientación sexual (p.23)
Universidad Católica Silva Henríquez (2023)	Buscan el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo tanto el desarrollo de competencias genéricas del Perfil de Egreso como la comprensión de la realidad en el horizonte trascendente y social, la valoración de los derechos humanos y la promoción humana desde una concepción cristiana y se articulan en tres ámbitos: Desarrollo Humano Integral; Humanidades y Cultura; y Competencias Comunicacionales y Digitales (p.15)

Fuente: elaboración propia, basado en los MEI de las universidades individualizadas

Las declaraciones expuestas en la Tabla 2 extraídas desde los MEI, dan cuenta de un posicionamiento de la EDH en algunas universidades chilenas mayormente como un ámbito complementario en el desarrollo de aquellas competencias genéricas que proveen una mejor comprensión del contexto social para cada perfil profesional declarados por los programas de pregrado en el SUCH.

4. Discusión

En relación con los hallazgos generales del presente estudio que evidencian que a lo menos el 50 % de las universidades chilenas incluidas en la muestra declaran simultáneamente a la educación en derechos humanos y en desarrollo sostenible en sus MEI, dicho hallazgo establece una base importante para que el SUCH pueda contribuir de manera consistente al logro de una sociedad más inclusiva e igualitaria, respetuosa de los derechos de las personas en Chile, como una expresión concreta del cumplimiento de la misión institucional de las IES en cuanto a desarrollar una ciudadanía más activa en la defensa de los derechos individuales y la sostenibilidad de la sociedad, enmarcado en una mayor responsabilidad social universitaria a nivel global (Contreras y Cortina, 2021; Coronel y Bardales, 2025; Gaete-Quezada, 2020; Magendzo, 2015; Rodríguez, 2024).

En lo relativo específicamente a la EDS, los resultados del estudio evidencian una mayor frecuencia de las declaraciones en los MEI, comparada con la EDH, relacionada con diferentes aspectos curriculares y prácticas formativas propias de dicho enfoque, especialmente en universidades privadas y de carácter regional, lo que puede relacionarse con el mayor impacto de los procesos de ambientalización curricular implementados en

las universidades chilenas, especialmente a partir de los compromisos emanados de la Agenda 2030 y otros acuerdos interuniversitarios de carácter nacional e internacional (Alba, 2017; Mendoza-Cavazos (2016).

Así, las IES chilenas incluidas en el presente estudio mediante diferentes acciones formativas fortalecen la vinculación con el entorno y el uso de metodologías activas, que intentan desarrollar competencias genéricas de carácter transversal para diferentes perfiles de egreso de diversos campos disciplinares, los que desde sus respectivos ámbitos profesionales contribuirán más efectivamente a la generación de una mayor conciencia social relacionada con el desarrollo más sostenible de las sociedades en el siglo XXI (Alba, 2017; Bohne *et al* (2019).

En cuanto a los resultados relativos a la EDH, la investigación establece una menor frecuencia en los MEI examinados, comparado con lo observado para la EDS, a pesar de que la legislación relacionada con el funcionamiento del SUCH promueve el respeto de los derechos humanos en las IES chilenas, así como reconoce al acceso a la educación superior como un derecho humano garantizado por el Estado chileno (CRUCH, 2023; Magendzo, 2015; Ministerio de Educación, 2018a y 2018b).

No obstante, especialmente las universidades estatales y aquellas universidades privadas con sede central ubicadas en la Región Metropolitana concentran las mayores frecuencias en las declaraciones sobre la EDH en los MEI. Así, dichos documentos institucionales reconocen a los derechos humanos como un sello institucional y como una competencia genérica, lo que se asocia especialmente con la implementación de una formación más integral en los programas de pregrado, con el claro propósito de avanzar hacia el fortalecimiento de una cultura ciudadana respetuosa de los derechos de las personas en Chile (Becerra, 2018; Becerra y Namor, 2025; Carabantes y Contreras, 2017).

Asimismo, uno de los resultados emergentes observados en los MEI se relaciona con la conexión de la EDH con el concepto de «formación integral» declarado por algunas universidades chilenas en la tabla 2. Sin embargo, tal y como advierten Hernández-Rodríguez *et al* (2024), comúnmente el uso de dicho concepto presenta una «hiperintensionalidad» restándole mayor significatividad, por lo que resulta recomendable que las IES se orienten hacia la formación de pensadores críticos, especialmente desde la perspectiva de la aplicación de una perspectiva crítica y controversial para abordar los procesos formativos (Magendzo y Pavéz, 2015).

5. Conclusiones

Una de las interrogantes que buscaba responder el presente estudio corresponde al papel que desempeñan actualmente las universidades chilenas en la implementación de acciones formativas vinculadas con Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible. Al respecto, si bien un porcentaje mayoritario de las IES de la muestra incluyen alguno de esos enfoques, existe una orientación preferente hacia la sostenibilidad, especialmente de tipo medioambiental, lo que plantea desafíos importantes para incorporar explícitamente al proceso formativo declarado en los MEI aspectos relacionados con la EDH, que den un fundamento ético concreto para la importancia contemporánea de los ODS en la educación superior.

Además, lo planteado anteriormente es un aspecto especialmente relevante para el caso específico de la submuestra de las 30 universidades adscritas al CRUCH como instancia formal encargada de la política pública de educación superior en Chile, pero

también para el caso de las IES de carácter estatal, las que se encuentran obligadas por el reconocimiento otorgado por el Estado chileno a dar acceso a la educación superior como un derecho humano, ratificado por la firma de diversos tratados internacionales suscritos por Chile y manifestado también explícitamente en la Ley 21.094 sobre universidades estatales.

Lo anterior, con el propósito de garantizar un mayor alcance dentro del estudiantado que recibe formación universitaria orientada por ambos enfoques y, por ende, aumenta el impacto para desarrollar una ciudadanía más concientizada y comprometida con la relevancia de dichos valores y principios en el funcionamiento de la sociedad chilena en el siglo XXI.

Además, el estudio intentaba identificar los aspectos curriculares o las prácticas formativas presentes en los MEI de las universidades chilenas. En dicho contexto, especialmente mediante los resultados cualitativos del presente estudio, es posible reconocer que ambos enfoques convergen en su consideración como un sello institucional y competencia genérica, pero muestran divergencia en cuanto a su implementación concreta, lo que en el caso de la EDH en algunas universidades se encuentra relacionada con la Formación Integral, mientras que en lo relativo a la EDS se orienta más hacia la vinculación con el medio.

Asimismo, los resultados del estudio permiten establecer orientaciones para reconocer oportunidades de mejora significativa para que las universidades chilenas fortalezcan la incorporación de ambos enfoques tanto en la formación integral como en la vinculación con el entorno. Esto, especialmente si se establece como una proyección importante de esta investigación relacionar los hallazgos con la implementación de los nuevos criterios de acreditación institucional de la CNA vigentes desde el año 2021, específicamente lo relativo a la «Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión», así como respecto de los «Resultados e impacto de la vinculación con el medio», para explorar la relevancia de los avances de cada universidad en un contexto de evaluación externa.

Finalmente, una limitación importante del estudio está relacionada con la focalización en los MEI para la recolección y análisis de los datos, lo que excluye otro tipo de documentos institucionales relevantes tales como planes estratégicos institucionales o de Unidades Académicas específicas, políticas institucionales de funciones misionales, cuentas de gestión, etc., en los cuales existan declaraciones relacionadas con los enfoques de educación en derechos humanos o en desarrollo sostenible.

6. Referencias

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie730197>
- Alcalá del Olmo, M., Rodríguez-Jiménez, C., Santos-Villalba, M. y Gómez-García, G. (2021). Educar para el desarrollo sostenible en el contexto Universitario: un análisis bibliométrico. *Formación Universitaria*, 14(3), 85-94. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n3/0718-5006-formuniv-14-03-85.pdf>
- Alhaddi, H. (2015). Triple Bottom Line and Sustainability: A Literature Review. *Business and Management Studies*, 1(2), 6-10. <https://redfame.com/journal/index.php/bms/article/view/752/697>

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338/4564456556683>
- Atencio-González, R. E., Echeverría Guzmán, Ángel Y., Cajías Vanegas, M. X., & Pozo Estupiñan, C. A. (2025). Responsabilidad social universitaria frente a los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 224-236. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.43997>
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Becerra, K. (2018). Aprendizaje-Servicio: Desarrollo de habilidades valóricas en competencias ciudadanas para los Derechos Humanos en estudiantes de Derecho. *Revista Educación y Derecho*, 17, 1-22. <https://doi.org/10.1344/re&d.voi17.21859>
- Becerra, K. y Namor, G. (2025). Educación en Derechos Humanos con Perspectiva Crítica y Actitudes Éticas: Un caso en pedagogía jurídica en Chile. *Revista Educación y Derecho*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2025.31.45907>
- Bohne, A., Bruckmann, M. y Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n5.a3>
- Carabantes, E. y Contreras, S. (2017). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de Formación en Derechos Humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de Pedagogía de una Universidad estatal de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 83-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005>
- Consejo de Rectoras y Rectores de las universidades chilenas (2023). Sistema de Dirección Estratégica 2023-2030 SDE CRUCH 2023. Santiago de Chile: CRUCH. <https://bit.ly/3Iu3euD>
- Contreras, H. y Cortina, M. (2021). Responsabilidad social universitaria: el respeto de los Derechos Humanos en las instituciones de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(edición especial), 1-16. <https://bit.ly/4eO91at>
- Coronel, E., y Bardales, V. (2025). Relación entre responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(4), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14796956>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks – Triple bottom line of 21st century business*. Stoney Creek, CT: New Society Publishers.
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14531006006.pdf>
- Gaete Quezada, R. (2020). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 63-88. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27884>

- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hernández-Rodríguez, J. C., Castaño-Trujillo, C. V., Quiñones-Bermúdez, S. y Marín-Cardona, P. F. (2024). ¿“Formación integral”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>
- Huerta-Riveros, P., y Gaete-Feres, H. (2018). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 120–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.252>
- Leal, W., Sierra, J., Price, E., Pires, J., Novikau, A., Kirrane, M., Pimienta, M. y Salvia, A. (2024). The role of universities in accelerating the sustainable development goals in Europe. *Scientific Reports*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Magendzo, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 27(70), 47-69. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/881>
- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavez.pdf
- Mendoza-Cavazos, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en instituciones de educación superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v11n1/2007-7858-cuat-11-01-00065.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). Ley 21.091 sobre educación superior. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Ministerio de Educación (2018b). Ley 21.094 sobre universidades estatales. <https://bcn.cl/25ixt>
- Ministerio de Educación (2021). Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior en Chile. <https://bcn.cl/2rhez>
- Núñez, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-307. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/588661549016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2022a). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://bit.ly/4kEqkMA>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2022b). El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>
- Ramírez, G. (2007). El saber de los derechos humanos y la democracia en la Universidad. En G. Ramírez (Coord.) *La Educación Superior en Derechos Humanos: Una contribución a la democracia* (pp.19-35). Universidad Nacional Autónoma de México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.
- Ramón Ruffner de Vega, J., & Oré León, A. (2022). El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe: propuestas para su cumplimiento efectivo. *Universidades*, 73(94), 55-68. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.660>
- Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., Landaeta, L. y Lamig, P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile? *Calidad en la Educación*, 56, 135-173. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-135.pdf>
- Rodríguez, A. (2024). Educación en valores: la responsabilidad social universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Rodríguez-Donoso, M., Quezada, C. y Cárcamo-Solar, E. (2024). Educar para la sostenibilidad a través de una propuesta de experimentación curricular en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 48-73. <https://enfouqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/75070/77155>
- Silva-Jiménez, D. y Vera, F. (2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica Transformar*, 4(2), 15-26. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/90>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda edición). Madrid: Morata.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2023). Modelo Educativo. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/09/4.a.-Modelo-Educativo-UAHC.pdf>
- Universidad Alberto Hurtado (2023). Proyecto Formativo Modelo Pedagógico. <https://www.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2024/10/PFMP-actualizacion-digital.pdf>
- Universidad Autónoma de Chile (2024). Modelo Educativo. <https://www.uaautonoma.cl/content/uploads/2025/03/Modelo-Educativo-UA-2024-OCTUBRE.pdf>
- Universidad Bernardo O'Higgins (2024). Modelo Educativo. Vicerrectoría Académica. <https://www.ubo.cl/wp-content/uploads/Modelo-Educativo-Actualizado-2025.pdf>
- Universidad Católica Silva Henríquez (2023). Modelo de Formación. https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2023/07/Modelo_Formacion_UCSH_2023.pdf
- Universidad Central de Chile (2023). Resolución N°6244 que promulga Acuerdo de la H. Junta Directiva que aprueba ajustes al Proyecto Educativo Institucional. <https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20120904/20120904111323/pei2023.pdf>

- Universidad de Chile (2021). Modelo Educativo. <https://uchile.cl/dam/jcr:fdb5b2e3-d3c8-437d-824a-5d4703ddff91/Instrumentos-ModeloEducativo.pdf>
- Universidad de las Américas (2021). Modelo Educativo. Adecuación y Revisión. https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2022/08/01_Modelo-Educativo.pdf
- Universidad de Los Lagos (2020). Modelo Educativo Institucional. Decreto Universitario N°778. <https://acreditacion.ulagos.cl/wp-content/uploads/2024/03/Modelo-Educativo-2020.pdf>
- Universidad de O'Higgins (2022). Modelo Educativo Institucional. Lineamientos para la formación de pre y postgrado. https://www.uoh.cl/wp-content/uploads/2022/11/Modelo-Educativo-Institucional-UOH_2022-1.pdf
- Universidad del Bio-Bío (2024). Modelo Educativo Actualización. Vicerrectoría Académica. https://www.ubiobio.cl/w/subidas/files/descargas/Modelo_Educativo_UBB_2024.pdf
- Universidad Mayor (s/f). Modelo Educativo UM 2030. <https://www.umayor.cl/transparenciaumayor/descargas/modelo-educativo-UM.pdf>
- Universidad de Tarapacá (2021). Modelo Educativo. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2022/06/Modelo-Educativo-2021.pdf>
- Universidad de Valparaíso (2024). Modelo Educativo. Decreto Exento N°900. <https://www.uv.cl/images/descargas/Modelo%20Educativo%20UV%202024.pdf>
- Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2024). Actualización Modelo Educativo. Decreto Exento N°1652. https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2025/08/decretoexento1652-2024_aprueba-modeloeducativoapartirde2024.pdf
- Universidad SEK (2022). Actualización Modelo Formativo. <https://usek.cl/wp-content/uploads/2022/08/MODELO-FORMATIVO-USEK.pdf>
- Universidad Tecnológica Metropolitana (2023). Modelo Educativo actualizado. https://www.utem.cl/wp-content/uploads/2024/04/ME_UTEM_2023.pdf
- Van Ginkel, H. (1998). La educación superior y el desarrollo sostenible: debate temático. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París: Asociación Internacional de Universidades. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113689_spa
- Vega-Gutiérrez, A.M. y Navaridas-Nalda, F. (2018). Formación en derechos humanos en la Educación Superior. Trabajo Social Global –Global Social Work, 8, N° extraordinario, 35-56. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51337>