



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes
preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una
universidad privada, 2021.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Trejo Hernandez, Danna Betzabe del Rosario (ORCID: 0000-0001-7058-7394)

ASESOR:

Mgtr. Llanos Castilla, José Luis (ORCID: 0000-0002-0476-4011)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dary y Moms.

Agradecimiento

A mi gran amigo Rubén, a quien aprecio mucho, por su ayuda incondicional, y asesoría estadística. A mi amor Adrián por las risas, las aventuras, por todo su cariño en los momentos de estrés y ser mi fan número 1.

Índice

Carátula

Dedicatoria

Agradecimiento

Índice de contenidos

Índice de tablas

Resumen

Abstract

I.	INTRODUCCIÓN	01
II.	MARCO TEÓRICO	06
III.	METODOLOGÍA	16
	3.1. Tipo y diseño de investigación	16
	3.2. Variables y Operacionalización	17
	3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, Unidad de análisis	18 19
	3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
	3.5. Procedimientos	21
	3.6. Método de análisis de datos	21
	3.7. Aspectos éticos	21
IV.	RESULTADOS	23
V.	DISCUSIÓN	30
VI.	CONCLUSIONES	36
VII.	RECOMENDACIONES	37
	REFERENCIAS	
	ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual</i>	23
Tabla 2	<i>Nivel de logro de la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual</i>	24
Tabla 3	<i>Nivel de logro de la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual</i>	25
Tabla 4	<i>Nivel de logro de la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual</i>	26
Tabla 5	<i>Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía</i>	27
Tabla 6	<i>Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía</i>	27
Tabla 7	<i>Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía</i>	28
Tabla 8	<i>Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía</i>	29

RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo comparar el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. Asimismo, buscó identificar el nivel de logro de las tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. La metodología usada fue de tipo básica, con un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, con un diseño no experimental, de corte transversal, siendo a su vez de tipo comparativo. La población estuvo conformada por 442 practicantes pre profesionales, el muestreo fue probabilístico estratificado, integrado por 206 practicantes pre profesionales. Se encontró que no existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual con un p valor (sig.) de $,592 > \alpha=0.05$, es decir, se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación. De la misma manera, tampoco se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones.

Palabras Clave: Competencia, responsabilidad social, ciudadanía, educación virtual.

ABSTRACT

The main objective of this research was to compare the level of achievement of the social responsibility and citizenship competence in pre-professional practitioners of face-to-face and virtual modality in a private university, 2021. Likewise, it sought to identify the level of achievement of the three dimensions: conceptual, procedural and attitudinal. The methodology used was of a basic type, with a quantitative approach, of a descriptive level, with a non-experimental, cross-sectional design, being in turn of a comparative type. The population consisted of 442 pre-professional practitioners, the sampling was stratified probabilistic, made up of 206 pre-professional practitioners. It was found that there are no significant differences between the level of achievement of the social responsibility and citizenship competence in pre-professional practitioners of face-to-face and virtual modality with a p value (sig.) Of $.592 > \alpha = 0.05$, that is, the hypothesis was accepted null and the research hypothesis was rejected. Likewise, no significant differences were found in any of the dimensions.

Key Words: Competence, social responsibility, citizenship, virtual education.

I. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible denominado “Educación de Calidad” propuso que para el año 2030, los países adscritos a esta organización deben asegurar la enseñanza universitaria de calidad. Asimismo, afirmó que, en este proceso, la adquisición de competencias profesionales es fundamental para acceder al trabajo decente y fortalecer el desarrollo sostenible (2021a). Sumado a ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostuvo que la principal fuente de conocimiento para lograr las habilidades laborales es el aprendizaje basado en el trabajo, con miras a responder a los desafíos sociales globales (2015).

Por otro lado, ONU también advirtió sobre las grandes desigualdades sociales existentes en los grupos más vulnerables como niños, personas con discapacidad, mujeres, entre otros. Y en base a ello, planteó el décimo objetivo de desarrollo sostenible: “Reducción de Desigualdades” que pretende garantizar la igualdad de oportunidades y vida digna a través de políticas de gestión gubernamental y organizaciones en general. (2021b). En relación con lo descrito, UNESCO afirmó que la educación permite reducir las desigualdades (2016), y en este contexto, surgió la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), ya que, por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, los estudiantes promueven el desarrollo sostenible (ONU, 2021a).

La Responsabilidad Social Universitaria engloba cuatro procesos: participación social, gestión organizacional, cognición y formación, los cuales se encuentran detallados en 12 metas, según la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). La presente investigación se enmarcó en el proceso denominado “Formación” que contempla la meta 4: aprendizaje basado en desafíos sociales, la meta 5: inclusión curricular de los objetivos de desarrollo sostenible, y la meta 6: mallas diseñadas con actores externos (URSULA, 2019).

En relación con las metas antes descritas por URSULA (2018) para el ejercicio de la RSU, la universidad en la que desarrolla la presente investigación incluyó la competencia transversal Responsabilidad Social y Ciudadanía como parte de su currículo (meta 5) ya que se relaciona directamente con los objetivos de desarrollo

sostenible. Adicionalmente, la institución educativa promueve el logro de la competencia mencionada en los cursos de práctica preprofesionales de todas las carreras a través de la modalidad de “voluntariado especializado”, donde los estudiantes participan en proyectos sociales vinculados a su formación profesional (meta 4). A fin de cumplir con estos lineamientos, la universidad cuenta con centros de voluntariado que sirven como sede de prácticas pre profesionales en alianza con actores externos (meta 6).

Cabe mencionar que el enfoque por competencias es respaldado históricamente por el Proyecto Tuning, el cual incluyó a la competencia genérica responsabilidad social y compromiso ciudadano, en la lista de las 27 competencias universitarias para los países latinoamericanos (2007).

En el ámbito nacional, la Ley General de Educación N.º 28044 en el artículo 9º planteó que el fin de la educación es la formación de personas para el “ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno” (Congreso de la República del Perú, 2003, p. 3). Y, en la educación superior, el artículo 124º de la Ley Universitaria N.º 30220 sostuvo que “la responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad” (Congreso de la República del Perú, 2014, p. 54). Por ende, se afirma que el impacto social positivo es inherente a la educación en todos sus niveles.

La realidad universitaria peruana ha sido descrita por primera vez después de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), mediante la Ley Universitaria N.º 30220 en el 2014. A la fecha se han publicado dos informes bienales. El primer informe (2017) fue resultado de la evaluación que hizo SUNEDU sobre la situación universitaria desde el año 2000 al 2015 y cabe resaltar que la frase “responsabilidad social” no se encontró en ninguna parte del documento. En el segundo informe bienal, se mencionó una sola vez la frase “responsabilidad social” para resaltar la necesidad de incluir la responsabilidad universitaria en las políticas universitarias ya que es un área de importancia para el desarrollo del país (SUNEDU, 2019).

En el año 2020, las restricciones por la pandemia COVID-19 ocasionaron el incremento de los programas de educación superior a distancia que ya mostraban un aumento gradual en los países iberoamericanos desde el año 2015 (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2021a).

La universidad seleccionada para el presente estudio no fue la excepción, e implementó las prácticas preprofesionales en modalidad virtual. Teniendo en consideración que la competencia transversal (CT) Responsabilidad social y ciudadanía debe ser adquirida por los estudiantes en el curso de prácticas preprofesionales (de acuerdo con el currículo), se empezaron a gestionar estrategias pedagógicas para el logro de la nombrada competencia, en modalidad virtual. Sin embargo, también existen estudiantes que realizan prácticas preprofesionales en modalidad presencial. En base a ello, surgió la pregunta: ¿Existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021? Ambos grupos deben desarrollar la CT Responsabilidad social y ciudadanía para cumplir con el perfil de egreso, por lo que la presente investigación comparó el nivel de logro de esta competencia en ambas modalidades, con énfasis en las dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal, con las preguntas: ¿Existen diferencias significativas en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?; ¿Existen diferencias significativas en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?, y ¿Existen diferencias significativas en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?, respectivamente. Todo ello con el objetivo de describir y comparar el nivel de logro por cada dimensión.

En base a lo descrito se planteó el siguiente objetivo general: Comparar el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. Y, los siguientes objetivos específicos: Comparar la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. También, comparar la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. Y, por último, comparar la

dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

Según el Congreso de la República del Perú (2003), la modalidad de educación a distancia puede reemplazar a la educación presencial. En vista a ello, se planteó la hipótesis nula que indica que no existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. En contraste, la hipótesis general consiste en que existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

En relación con las hipótesis específicas se planteó que: existen diferencias significativas en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. Además, que existen diferencias significativas en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021. Y, finalmente que existen diferencias significativas en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

El aporte teórico se centró en el fortalecimiento de la teoría de las competencias según las dimensiones: saber ser, saber hacer y saber conocer (Tobón, 2005). Se evaluó el componente actitudinal enmarcado en el “saber ser” que propone Tobón (2013), el cual servirá para medir aspectos volitivos y afectivos; el segundo componente es conceptual (saber conocer), donde el mismo autor afirma que involucra contar con herramientas necesarias para aprender; y; para finalizar, el componente procedimental que engloba el desenvolvimiento eficiente para la resolución de problemas (Tobón, 2013). Asimismo, se generó un nuevo antecedente científico donde se evaluaron las competencias tanto en modalidad virtual como presencial. Otro aporte relevante fue la contrastación de las diferencias

en el nivel de logro de la CT Responsabilidad social y ciudadanía, según la modalidad de estudio.

A nivel metodológico, la investigación propuso una rúbrica de evaluación de la competencia transversal Responsabilidad social y ciudadanía, la cual es válida y confiable para su posterior uso dentro de la institución educativa. Sumado a ello, a nivel práctico los resultados permitieron conocer el nivel de logro real de CT Responsabilidad social y ciudadanía a fin de plantear iniciativas pedagógicas para homologar el logro de la mencionada competencia en modalidad presencial y virtual.

Por último, la importancia de la presente investigación radicó en la necesidad de fortalecer la CT Responsabilidad social y ciudadanía en los estudiantes, de acuerdo con los estándares de aseguramiento de la calidad educativa universitaria que solicitan los diferentes organismos regulatorios a nivel nacional e internacional (Accreditation Board of Engineering and Technology ABET, 2019; Accreditation Council for Business Schools and Programs ACBSP, 2016; Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho CONAED, 2021; Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología, 2020; Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad IAC-CINDA, 2019; Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE, 2016; SUNEDU, 2021).

II. MARCO TEÓRICO

Mayor-Paredes y Guillén-Gámez (2021) estudiaron la influencia del Aprendizaje de Servicio (ApS) en el incremento de la competencia responsabilidad social del estudiantado universitario. El ApS se caracterizó por generar espacios formativos y colaborativos en ambientes reales para que el estudiante aplique el conocimiento, reflexione y diseñe proyectos con el objetivo de mejorar las condiciones sociales. La metodología fue cuantitativa, de diseño no experimental ex post facto. Además, no se hallaron diferencias significativas según sexo o tipo de carrera, concluyendo que la participación de los estudiantes en proyectos de ApS aumentan su responsabilidad social.

Peralta (2021) investigó la formación académica estudiantil para la praxis de la RSU. El ámbito metodológico se caracterizó por ser cuantitativo, descriptivo, no experimental y transeccional. Los resultados indicaron que, en esa población, los estudiantes evidencian una formación deficiente en relación con el enfoque de responsabilidad social y se recomienda que se generen estrategias para que los discentes se involucren en los problemas de la comunidad y se articule el trabajo con las organizaciones sociales para potenciar sus competencias.

Severino-González et al. (2020) investigaron la responsabilidad social en la educación superior universitaria en contexto COVID-19, comparando a dos países del continente americano. La metodología fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y transaccional. Considerando la actual crisis sanitaria, es de suma importancia la implementación de estrategias que conduzcan al desarrollo de la conciencia y responsabilidad social de los futuros profesionales. Entre los resultados, se señala que existe diferencia entre la valoración de las responsabilidades sociales que poseen los universitarios salvadoreños y chilenos.

Bernate et al. (2020) diseñaron una investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva y con corte transversal para analizar las competencias ciudadanas en discentes de la licenciatura de educación física. La muestra estuvo comprendida por 264 estudiantes del último ciclo académico. Se usó como instrumento una encuesta para medir el desarrollo de las competencias ciudadanas, conformada por 29 ítems divididos en tres dimensiones: habilidades integradoras, comunicativas, emocionales y cognitivas. Se concluyó que las competencias

ciudadanas presentan un fin ético, moral y profesional que permite formar ciudadanos con valores, sentido de pertenencia institucional y principios.

Guevara et al. (2020) ejecutaron una investigación cuantitativa, no experimental y transversal para determinar la relación entre la responsabilidad social (RS) y las competencias transversales (CT): compromiso social con los demás, descubrimiento de valores, conciencia social, conocimiento de la realidad y compromiso social; pertenecientes a la universidad estudiada. Los resultados confirmaron la hipótesis, es decir, existe una relación positiva entre la RS y las CT (Chi cuadrado de 169.568 con una significancia asintótica de 0.000). Adicionalmente, evidenció una relación directa y moderada con un Rho Spearman de 0.45 entre ambas variables.

Paucar (2019) investigó la relación entre las competencias académicas y la responsabilidad social en universitarios de la carrera de psicología. La metodología fue cuantitativa, con diseño no experimental y de tipo correlacional. Se concluyó que hay relación significativa entre ambas variables, con un coeficiente de correlación Spearman de 0.8. Por último, se identificó la importancia de incorporar acciones socio productivas para el desarrollo de competencias en las dimensiones: participación social, actitud responsable e investigación social.

Ulloa (2018) diseñó una investigación cuantitativa, descriptiva correlacional, de tipo no experimental y corte transversal para conocer la relación entre las competencias académicas y la responsabilidad social universitaria. En el estudio se encontraron evidencias estadísticas de relación significativa entre ambas variables ($r=0.454$ y $p=0.00$). Se concluyó que es necesario articular las actividades de formación académica con la competencia responsabilidad social.

Zavaleta (2021) desarrolló una investigación correlacional, cuantitativa, descriptiva y transversal para determinar la relación existente entre las competencias de estudiantes de ingeniería y la responsabilidad social universitaria. Se dio a conocer la correlación directa positiva y moderada entre las variables mencionadas (Rho Spearman=0.67) con un nivel de significancia de 0.01. Finalmente, recomendaron comprometer a la académica para que adopten un rol protagónico en las intervenciones sociales con el objetivo de garantizar el logro de las competencias profesionales.

Mescua et al. (2020) desarrollaron una investigación de nivel descriptivo, con diseño no experimental y de corte transversal; con el objetivo de identificar los niveles y predominancia de las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios del área de ciencias de la salud. La muestra estuvo conformada por 210 estudiantes peruanos de Lima Metropolitana. El instrumento fue un cuestionario tipo Likert. Como resultado se destaca que la mitad de la muestra se ubica en el nivel medio, el resto, en los niveles alto y bajo. A modo de conclusión se identifica que las competencias emocionales son predominantes, en contraste con las competencias cognitivas, comunicativas, y de conocimiento ciudadano, que necesitan fortalecerse en las programaciones curriculares.

Negrini (2021) realizaron una investigación básica de enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. Se investigó la relación entre las competencias ciudadanas y los comportamientos socialmente responsables en discentes de cuarto y quinto año de la facultad de Administración en una universidad pública en Lima. La muestra, conformada por 246 estudiantes entre hombre y mujeres, respondió el Cuestionario de Autopercepción de Competencias para la Ciudadanía y el Cuestionario de Auto atribución de Comportamientos Socialmente Responsables. El procedimiento estadístico (ρ de Spearman= 0.470, $p < 0.01$) demostró que ambas variables se relacionan directa y significativamente. Cabe resaltar que se identificó que las competencias ciudadanas y el comportamiento socialmente responsable son percibidos en niveles aceptables por la mayoría de los estudiantes universitarios participantes en el estudio.

En la actualidad, los currículos universitarios no se crean bajo un solo enfoque, sino, toman en cuenta las contribuciones de cada uno de ellos. Sin embargo, el objetivo de diseñar un currículo bajo el enfoque complejo es gestionar la calidad del aprendizaje por medio de un proyecto educativo que involucre a toda la comunidad universitaria, usando estrategias para fortalecer la formación integral de los discentes, con ética, compromiso con los desafíos sociales, vocación por investigar, y un óptimo perfil de egreso. Todo ello bajo la óptica del desarrollo de las competencias generales y específicas (Tobón, 2007).

Las competencias son definidas como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006). Y el mismo autor, describe los términos usados en la definición. Se entiende como

“proceso” porque son acciones que tienen un inicio y fin, para lo cual se usan diversos recursos y se adaptan a las demandas del entorno. Las competencias son “complejas” porque involucran distintas dimensiones del ser humano, enfrentándose en muchas ocasiones a la incertidumbre. También se refiere a “desempeño” porque se actúa directamente en la realidad, resolviendo problemas y articulando la dimensión cognoscitiva, actitudinal y la dimensión del hacer. Las competencias representan la “idoneidad” porque deben cumplir indicadores de eficiencia, eficacia, pertinencia y efectividad. La diferencia entre “ser competente” con “ser hábil” es el criterio de idoneidad. Los “contextos” donde se demuestran las competencias son amplios y diversos (social, cultural, disciplinar, laboral, científico, educativo, entre otros) Y, por último, involucra a la “responsabilidad” porque se deben analizar las consecuencias de los actos, reparar errores lo más pronto posible y la ética debe estar presente en todo momento.

Las competencias en la educación superior, según Tobón en el 2008, son planteadas desde el Sistema Complejo, y presenta tres componentes: criterios, problemas y competencias. Este modelo se caracteriza porque permite que las competencias sean el eje central del perfil de egreso y presenta los siguientes principios: las competencias deben determinarse desde la identificación de problemas sociales, disciplinares, profesionales actuales y del futuro; los problemas son considerados retos que orientan la formación profesional; todas las competencias representan un desempeño integral e íntegro respondiendo a la pregunta “¿Para qué?”; las competencias deben tener criterios de evaluación para su posterior certificación; y ; por último, estos criterios unidos componen los tres saberes de la competencias (saber ser, saber conocer y saber hacer).

Los tres saberes (ser, hacer y conocer) deben articular procesos, estrategias e instrumentos (Tobón, 2013). El mismo autor disgrega cada uno de estos tres componentes y define el “saber ser” a través de la resolución de problemas con un criterio de idoneidad, interés por desempeñarse correctamente, cumplir metas propuestas, trabajar adecuadamente con otras personas y obtener productos de valor en el contexto donde se desenvuelve el estudiante. Por otro lado, el “saber conocer” hace referencia al conocimiento del contexto, comprensión de los problemas por medio de categorías y conceptos existentes. Finalmente, el “saber

hacer” orienta al estudiante a tomar acción usando procedimientos específicos a fin de resolver problemas, tomando en consideración los cambios en el contexto. Los componentes anteriormente mencionados poseen instrumentos (Tobón, 2013). El “saber ser” está compuesto por instrumentos afectivo-emocionales: normas, actitudes y valores. Además, el “saber conocer” contempla como instrumentos fundamentales las proposiciones, nociones, categorías y conceptos. Y, por último, el “saber hacer” está constituido por técnicas y procedimientos.

En el ámbito universitario, son denominadas “competencias transversales” a aquellas competencias que aportan al desarrollo y ejecución de las competencias específicas (las cuales dependen de la carrera profesional) dándole identidad a la formación estudiantil (Tejada, 2016).

Las competencias transversales son las que se relacionan con el desarrollo personal del estudiante, estas no dependen de la disciplina específica (carreras), sino que tienen impacto en todos los dominios académicos y de actuación profesional (González y Wagenaar, 2003, citado en Tejada, 2016).

La competencia transversal responsabilidad social y ciudadanía consiste en “establecer relaciones con sus iguales y adultos, respetando las normas de convivencia y diversidad” (La Serna, 2016, p. 37). Otros autores definen la responsabilidad social como la capacidad del estudiante para difundir diversos valores y principios, con una conducta ética y transparente, en favor de la misma universidad y la sociedad donde se desenvuelve para dar solución a los problemas (Arana, 2014, citado en Paucar, 2019).

La Universidad de Cambridge (2020) afirma que la competencia responsabilidad social facilita el reconocimiento y descripción de los distintos roles y responsabilidades en un grupo variado de personas para comprender la problemática global y cultural. Adicionalmente, divide la responsabilidad social en tres áreas principales: comprensión y cumplimiento personal y social de responsabilidades como parte de un grupo social, demostración de la conciencia intercultural (de la propia cultura, de otras culturas y la interacción entre ambas) y, la comprensión de asuntos globales (analizando críticamente los problemas y posibles soluciones globales y reconociendo el impacto personal en los mismos). La educación superior debe responder a tres demandas sociales: la demanda económica, la demanda cognitivo científica y la demanda socioambiental

(Vallaey, 2021). Cada demanda está alineada con los objetivos de desarrollo sostenible, es decir, la educación universitaria socialmente responsable debe promover la investigación y el aprendizaje en favor de la economía para generar sociedades justas, inclusivas, equitativas, sostenibles y ecológicas para construir el contexto donde se desarrolla y no, destruirlo.

El modelo URSULA para la gestión de las universidades socialmente responsables cuenta con cuatro ámbitos de acción divididos en doce metas (Vallaey, 2021):

El primer ámbito de acción, gestión organizacional, involucra el buen clima laboral, equidad, campus sostenible, transparencia, inclusión y ética. El segundo ámbito de acción es la participación social y engloba la participación en la agenda de desarrollo local nacional e internacional, los proyectos de formación e investigación y los proyectos de impacto. El tercer ámbito de acción, cognición, involucra la investigación en y con la comunidad, la interdisciplinariedad y la producción y difusión de conocimientos útiles. Finalmente, el ámbito de acción denominado formación, lleva como metas establecer el aprendizaje centrado en desafíos sociales, mallas curriculares diseñadas con agentes externos y el alineamiento curricular con los ODS.

El Aprendizaje y Servicio Social (AYSS), es una propuesta pedagógica que parte del principio de solidaridad. No consiste solo en realizar actividades solidarias, sino que estas actividades son fuente de aprendizaje de calidad por sí mismas. Esta propuesta permite que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades en la práctica del servicio solidario hacia la comunidad. La intervención del AYSS debe satisfacer necesidades reales de la comunidad, y son actividades planificadas en la misma institución educativa, integradas con el programa de estudio para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes (Nieves, 2021).

Por otro lado, las prácticas preprofesionales están diseñadas para formar un capital humano con habilidades, conocimientos y competencias adicionales a las adquiridas en las aulas a fin de aumentar la empleabilidad y remuneración (De la Flor, 2018).

La Ley sobre modalidades formativas laborales N.º 28518 en el artículo 12º, afirma que la modalidad de prácticas preprofesionales permite a las personas potenciar

su formación profesional mientras son estudiantes, aplicando sus conocimientos, habilidades y aptitudes en el desempeño de una situación de trabajo real (Congreso de la República del Perú, 2005, p. 3).

Adicionalmente, la modalidad virtual es una forma de aprender usando herramientas y recursos de la red a fin de facilitar la comunicación síncrona y asíncrona. No consiste solo en transferir la modalidad presencial o física a un medio virtual, por el contrario, se debe desarrollar un diseño propio para la virtualidad que responda efectivamente a los requerimientos académicos y exigencias de la educación en línea; por ende, involucra un diseño pedagógico innovador (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021b)

La educación virtual está relacionada con las competencias digitales, las cuales son imprescindibles para el desarrollo del ciudadano a lo largo de su vida dentro de la sociedad, para acceder a un trabajo digno, ser empleables, tener la habilidad de resolución de problemas, creatividad, colaboración, entre otros objetivos (Silva y Lázaro, 2020).

Además, el Congreso de la República del Perú sostiene que la educación a distancia es “aplicable a todas las etapas del sistema educativo” (2003, p. 12), incluso afirma que puede reforzar, complementar o reemplazar la educación presencial.

El modelo educativo basado en competencias presenta como base el desarrollo del estudiante en relación con su pensamiento crítico y al reconocimiento, definición y resolución de diferentes situaciones que guarden relación con su perfil profesional, donde debe recoger datos, analizarlos e interpretar los resultados de forma original. (Álamo y Manríquez, 2020).

Tobón (2013, citado en Álamo y Manríquez, 2020) planteó cinco ejes para la formación de competencias, y afirma que este logro es responsabilidad de las instituciones educativas, la sociedad, el sector laboral y empresarial, la persona humana y familia; cuyo rol se detalla a continuación:

Las instituciones educativas implementan procesos pedagógicos, de calidad con un componente didáctico, invirtiendo en recursos necesarios para la capacitación de docentes y directivos. La sociedad promueve una formación humana basada en valores, con los principios de cooperación y solidaridad, buscando la influencia

de medios de comunicación e invirtiendo en sus propósitos. Por otro lado, el sector empresarial, laboral y económico fortalece la participación en la formación de competencias a través de la integración del sistema social y educativo. La familia cumple su rol de formación de los miembros, con valores de convivencia, habilidades de pensamiento y respeto. Por último, la persona humana basa su responsabilidad en la autogestión de un proyecto ético de vida (Tobón 2013, citado en Álamo y Manríquez, 2020).

El currículo basado en competencias centra sus contenidos en la promoción de la ciudadanía, guiándose del contexto cultural y social de los estudiantes Montes y Parada (2016, citado en Evia, et al, 2017). Esta modificación surge del cambio del enfoque tradicional de la educación cívica a una visión amplia que va más allá de la transmisión de conocimientos, si no, más bien se refiere al desarrollo de las competencias ciudadanas (Evia, et al, 2017). Para ello, las competencias actitudinales deben integrarse con los componentes científico-técnicos y formar parte de la formación profesional (León, 2020).

Las rúbricas de evaluación son guías de valoración de aprendizajes y productos elaborados; estas desglosan los niveles de desempeño en un determinado ámbito, usando criterios de rendimiento específicos (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012). También, una rúbrica o matriz de valoración es un grupo de criterios utilizados para identificar el nivel de desempeño al que llega un estudiante durante la ejecución de una determinada actividad (Finkelstein, 2016, citado en Arias – Marín et al, 2020).

Todas las rúbricas deben denotar coherencia con los objetivos educativos, deben ir alineadas con el nivel de desarrollo de los discentes, u usar términos claros (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012).

Cabe mencionar que existen dos tipos de rúbricas según su estructura: analíticas y holísticas (Velasco-Martínez y Tójar, 2018). Las rúbricas holísticas establecen criterios a observar en el desempeño del discente de forma general e inclusiva, sin embargo, no define los niveles de desempeño alcanzado (Frade, 2012). Por el contrario, la rúbrica analítica identifica los criterios que se demostrarán en el desempeño del discente, considerando los distintos elementos que los conforman, definiendo los niveles a alcanzar y describiendo cada una de sus partes (Frade, 2012).

Asimismo, a nivel temático existen rubricas genéricas, como su nombre lo indica, sirven para evaluar competencias genéricas, es decir, mide el logro de las competencias transversales. Y, las rubricas específicas miden competencias específicas, por ende, se centran en habilidades, capacidades y actitudes, de una determinada disciplina, profesión o materia de estudio (Velasco-Martínez y Tójar, 2018).

Las partes de una rúbrica son: constructo (es lo que se está evaluando, el aprendizaje esperado que se plasma en un producto), criterios (lo que se busca observar en el producto) y otros elementos como fecha de entrega, lugar, restricciones, condiciones, entre otros (Frade, 2012).

Las rúbricas de evaluación se caracterizan por ser integrales, es decir, incluye las áreas de la persona a nivel afectivo, cognitivo, motriz, cultural y social. Además, son completas porque involucran a todos los constructos que se deben evaluar. El instrumento descrito es relacional porque evalúa al evaluado y evaluador y el impacto que tiene uno sobre el otro. También las rúbricas son significativas porque revela información relevante para todos los actores involucrados (docentes y estudiantes). Son dialógicas porque se centra en el fondo y la forma de lo evaluado y es recursiva porque favorece la evaluación continua. Cabe mencionar que las rúbricas son hologramáticas porque las situaciones, instrumentos y problemas empleados explican lo que sucede en la misma evaluación. Finalmente, las rúbricas son transparentes y rendidoras debido a que explica que se hizo, quienes lo lograron, como lo lograron, las lecciones aprendidas adquiridas, y oportunidades de mejora (Frade, 2012).

La filosofía griega fue fundamental para la creación del enfoque por competencias debido a que se planteó interrogantes acerca del saber y la realidad, se contextualizó los problemas sociales y no se consideró que los fenómenos ocurrieran al azar; por ende, los filósofos griegos sentaron las bases para la resolución de problemas con sentido a través de las personas (Tobón, 2005).

Tobón (2007) afirma que existen cuatro enfoques para abordar las competencias: conductual, el enfoque funcionalista, constructivista y el enfoque complejo:

El primer enfoque fue diseñado con bases neopositivistas y describe a las competencias como conductas claves para lograr competitividad; asimismo, usa métodos curriculares como entrevistas, análisis de casos, registros de observación, entre otros. La propuesta funcionalista amplía la visión enfatizando

en que las competencias son atributos que cumplen las personas para lograr determinados propósitos (laborales, profesionales, educativos, entre otros), su base epistemológica es funcionalista y aplica el método de análisis funcional. El tercer enfoque denominado constructivista plantea que las competencias son habilidades, conocimientos y destrezas para resolver problemas en diversos ámbitos, está respaldado por el constructivismo y emplea la metodología curricular de Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica (ETED). Finalmente, el enfoque complejo asume que las competencias son procesos de desempeño complejos para la ejecución de actividades y solución de problemas con ética e idoneidad, a fin de buscar la realización de cada persona, mejorar su calidad de vida, así como impactar en el desarrollo económico, social, sostenible y ambiental. La epistemología se fundamenta en el pensamiento complejo y la metodología curricular es el análisis de procesos e investigación acción pedagógica.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo básica debido a que buscó desarrollar el conocimiento científico en función de la realidad, por medio de teorías preexistentes (Carrasco, 2005). Además, se caracterizó por producir nuevo conocimiento para fortalecer postulados teóricos (Arias, 2012), como es la teoría de las competencias, en el campo de la docencia universitaria y educación en general.

Enfoque de investigación

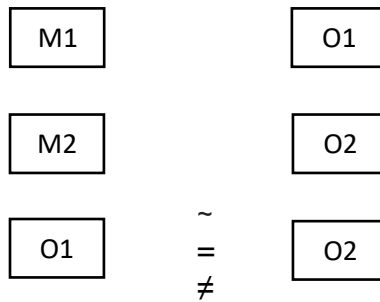
La investigación fue de enfoque cuantitativo ya que permitió conocer la realidad de forma imparcial y analizar datos objetivos de los fenómenos (Abero et al, 2015). También porque se recolectó información para probar las hipótesis usando el análisis estadístico y mediciones numéricas con el fin de probar teorías (Hernández et al., 2014). En relación con lo descrito, se pudo comprobar la teoría del enfoque por competencias de Sergio Tobón y la base teórica de la Responsabilidad social y ciudadana, a través del programa estadístico SPSS 26.

Nivel de investigación

El estudio fue de nivel descriptivo porque identificó las características o rasgos del objeto de estudio (Bernal, 2010). Sumado a ello, el fenómeno evaluado fue medido por medio de sus distintas dimensiones (Abero et al, 2015). En el caso de la competencia Responsabilidad social y ciudadana, fue dividida (descrita) en tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal.

Diseño y esquema de investigación

El presente estudio fue de diseño no experimental, transversal y descriptivo comparativo, en armonía con lo que afirma Hernández et al. (2014), puesto que evaluó la situación (logro de las competencias) en la institución educativa superior en un momento determinado, sin modificar variables y comparando el nivel de la competencia Responsabilidad social y ciudadana en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual. Se representa a través del siguiente esquema:



En donde:

M1: Muestra de estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales de carrera de psicología en modalidad presencial.

M2: Muestra de estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales de carrera de psicología en modalidad virtual.

O1: Nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial.

O2: Nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad virtual.

3.2. Variables y operacionalización

El estudio fue univariable, es decir, midió el comportamiento de la variable de manera individual (Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya, s.f.). En este caso, el logro alcanzado de la Competencia Responsabilidad social y ciudadanía es una variable cuantitativa que fue dividida en dimensiones e indicadores para operacionalizar los ítems (anexo 2).

Variable

Competencia Responsabilidad social y ciudadanía

Definición conceptual

La competencia responsabilidad social y ciudadanía, según Escamilla en el 2008, es el conjunto de destrezas y habilidades para la búsqueda y construcción de la identidad personal y comunitaria, teniendo en cuenta el conocimiento del entorno, valores, normas, principios, deseos, necesidades, derechos, sentimientos e

intereses individuales y grupales. Lo mencionado supone el desarrollo de conductas equilibradas, solidarias y corresponsables para la defensa de valores democráticos a través de la valoración crítica y comprensión de la misma persona y de los que la rodean para garantizar la vida en común (Escamilla, 2008)

3.3. Población muestra y muestreo

Población

La población de la investigación estuvo conformada por 442 practicantes preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial y virtual. Este número representó el total de unidades de estudio con una determinada característica medible y relacionada con los objetivos de la investigación (Ñaupas, et al. 2017).

Criterio de inclusión

Se consideró como criterio de inclusión a los estudiantes matriculados en el semestre académico 2021-II, asimismo, se incluyó a los que estaban inscritos en el curso de prácticas preprofesionales en el mismo semestre académico.

De la misma manera se incluyeron a los estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales en modalidad de “voluntariado especializado” a cargo del Área de Responsabilidad Social de la universidad.

Criterio de exclusión

Estudiantes que se retiraron del curso de prácticas pre profesionales.

Muestra

La muestra es el segmento de población que se selecciona para recoger la información en función de las variables de estudio, es un número que representa al universo (Muñoz, 2016). En la presente investigación se escogió la muestra a través del muestreo probabilístico estratificado. La muestra estuvo conformada por 206 practicantes preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial o virtual (anexo 7).

Muestreo

El muestreo fue estratificado porque seleccionó una cantidad de individuos divididos por estratos (Otzen y Manterola 2017).

Se identificaron los estratos según la región del Perú donde se encontraban las sedes de estudio: en Lima, 150 estudiantes; en Cajamarca, 32 estudiantes; y; finalmente, en La Libertad, 24 estudiantes (anexo 7).

Unidades de análisis

Cada estudiante que realizó prácticas preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial o virtual.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de investigación

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta. Yuni y Urbano (2014) sostienen que la mencionada técnica consiste en integrar un conjunto de preguntas, o ítems, cuyo fin primordial consiste en recoger información.

Instrumento de investigación

Con el fin de consolidar los objetivos de investigación, se usó como instrumento de medición una Rúbrica de evaluación de la competencia responsabilidad social y ciudadanía ad hoc (anexo 3). La rúbrica está constituida por nueve criterios de evaluación: conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía, mecanismos de búsqueda información, mecanismos de medición de impacto, realización de diagnóstico descriptivo, trabajo con stakeholders, gestión de proyectos sociales con impacto, postura frente a normas, reconocimiento de derechos y deberes, y, responsabilidad. Según Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012) las rúbricas deben contener niveles de desempeño, los cuales, para el instrumento mencionado son: inicial, intermedio y avanzado. Por otro lado, la dimensión actitudinal contiene los indicadores: postura frente a normas, reconocimiento de derechos y deberes y responsabilidad. De la misma manera, la dimensión conceptual cuenta con tres indicadores: conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía, mecanismos de búsqueda información y mecanismos de medición de impacto. Por último, la tercera dimensión denominada procedimental involucra a los indicadores: realización de diagnóstico descriptivo, trabajo con stakeholders y gestión de proyectos sociales con impacto.

Validez

Cabe resaltar que la validez es fundamental al momento de elaborar o seleccionar el instrumento para una investigación; como lo afirma Carrillo et al. (2020), la validez se refiere a la relación entre el instrumento y lo que se busca medir al momento de ser aplicado. En el presente estudio se realizó la validez de contenido, la cual, según Guerrero en el 2018, se refiere al nivel en el que el instrumento incluye el dominio del contenido para el proceso de medición. La investigación presentada contempló realizar la validez por medio del juicio de expertos (anexo 5), y se eligió a profesionales con formación académica y experiencia laboral en temas relacionados a la responsabilidad social; ellos fueron: la Mg. Zoila Mercedes Cáceres Oyarce, el Mg. Mauro Héctor Cerón Salazar y el Mg. Luis Ronald Luyo Pachas. Los tres expertos calificaron como aplicable el instrumento evaluado, considerando los criterios de relevancia, claridad y pertinencia. En conclusión, se afirma que el instrumento si mide efectivamente la competencia responsabilidad social y ciudadanía.

Confiabilidad

La confiabilidad es la característica de un instrumento mediante el cual, se generan resultados parecidos a pesar de ser aplicado en grupos diferentes, pero con similares condiciones (Manterola et al., 2018). Aunado a ello, Ventura et al. (2017) sostienen que el alfa de Cronbach es uno de los coeficientes más utilizados para medir confiabilidad. Para hallar el nombrado coeficiente estadístico, en la presente investigación se desarrolló un estudio piloto a estudiantes con características parecidas a la población real. Dicho estudio piloto se realizó con una muestra de 204 estudiantes que también habían realizado practicas preprofesionales en modalidad presencial y virtual. Cabe mencionar que la muestra escogida también cumplió con los criterios de inclusión y exclusión planteados en la investigación. En el análisis de ítems, se presentó una correlación positiva, es decir, no se tuvo la necesidad de modificar u omitir alguno de ellos (anexo 4). Asimismo, se encontró un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.772 (anexo 4), lo cual indica que el instrumento es confiable.

3.5. Procedimientos

Se generó una solicitud de investigación al directivo encargado del área de Responsabilidad Social Universitaria de la institución educativa superior (anexo 6), donde se incluyó el nombre de la investigación, se explicaron los fines del recojo de información y se expresó el compromiso de dar a conocer los resultados del estudio al área mencionada cuando se haya concluido la investigación.

Después, el área de Responsabilidad Social Universitaria autorizó el desarrollo de la investigación y vía correo electrónico se coordinaron las fechas de aplicación del instrumento (rúbrica de evaluación de la competencia Responsabilidad Social y Ciudadanía ad hoc). Posteriormente, se les explicó a los docentes de la modalidad presencial y virtual la importancia de la investigación, los objetivos propuestos, y su rol dentro de la misma. También fueron capacitados con relación al uso de la rúbrica. Luego, ambos docentes evaluaron el nivel de logro de la competencia Responsabilidad Social y Ciudadanía en los estudiantes participantes en el estudio (practicantes pre profesionales de la carrera de Psicología).

Para finalizar, se diseñó la base datos en SPSS 26 para los análisis correspondientes según los objetivos planteados a nivel descriptivo e inferencial y según los baremos establecidos en el instrumento de recolección de datos. Y, por último, se realizó la interpretación por cada resultado, terminando con la discusión, conclusiones y recomendaciones.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis de datos para la investigación se realizó a través de la estadística descriptiva (Rendón-Macías et al, 2016), debido a que se buscó resumir se manera sencilla y clara los datos recogidos en el estudio. Asimismo, se usó la estadística inferencial para el análisis y prueba de las hipótesis, como lo indica Acosta et al, (2021) la estadística inferencial pretende llegar a conclusiones útiles para tomar decisiones a partir de la interpretación de la información recolectada en la muestra.

3.7. Aspectos éticos

El componente ético de la investigación se respalda a través del absoluto anonimato de la institución, los docentes involucrados y los estudiantes participantes en el estudio. Asimismo, a todos ellos se les brindó información relacionada con la investigación antes de participar (Asociación Americana de Psicología, 2010). Asimismo, se respeta la propiedad intelectual citando correctamente según APA séptima edición los artículos científicos, libros, manuales, compendios, y la bibliografía en general usada en la presente investigación.

Además, se respetó el principio ético de beneficencia debido a que se buscó el bienestar de los participantes del estudio y la sociedad en general (Martín, 2013), ya que, los resultados permitieron conocer el nivel de logro de la competencia Responsabilidad social y ciudadana en los estudiantes, y con ello, se abre la posibilidad de implementar acciones de mejora, para que, al egresar, sean profesionales que impacten de manera positiva en la comunidad donde se desenvuelvan. También se consideró el principio de no maleficencia porque en ningún momento de la investigación se realizaron acciones que afecten de manera negativa a los estudiantes (Martín, 2013). El docente fue objetivo al momento de usar la rúbrica de evaluación y las calificaciones fueron confidenciales para no divulgar los resultados de los estudiantes en general, y en especial, de los que no alcanzaron el logro esperado de la competencia.

Finalmente, se hizo efectivo el principio de autonomía y justicia porque la investigadora respetó los resultados obtenidos en el estudio sin modificarlos por ningún conflicto de interés (Mazo, 2011).

IV. RESULTADOS

Tabla 1

Nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual

		Modalidad de estudio			
		Presencial		Virtual	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Logro de la competencia RSYC	Nivel inicial	32	31,1%	43	41,7%
	Nivel intermedio	35	34,0%	40	38,8%
	Nivel avanzado	36	35,0%	20	19,4%
Total		103	100,0%	103	100,0%

En la Tabla 1 se observa la frecuencia y porcentaje de estudiantes que lograron la competencia en los tres niveles estimados: nivel inicial, nivel intermedio y nivel avanzado.

Con relación al nivel inicial de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, se identifica que el 41,7% de los estudiantes en modalidad virtual alcanzaron este nivel, a diferencia de los que estudiaron en modalidad presencial, que representan el 31,1%. En el nivel intermedio, se observa que existe una diferencia de cuatro puntos porcentuales entre los estudiantes de modalidad presencial (34%) y virtual (39%). Y, por último, el 35% de los estudiantes presenciales alcanzaron el nivel avanzado, en contraste con los virtuales, representados por el 19,4%.

Tabla 2

Nivel de logro de la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual

		Modalidad de estudio			
		Presencial		Virtual	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Dimensión de la competencia RSYC	Nivel inicial	10	9,7%	6	5,8%
	Nivel intermedio	47	45,6%	67	65,0%
	Nivel avanzado	46	44,7%	30	29,1%
Total		103	100,0%	103	100,0%

Asimismo, en la Tabla 2 se observa la frecuencia y porcentaje de estudiantes que lograron la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, de la misma manera, clasificados en los tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Como se evidencia, para la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, el 9,7% de estudiantes presenciales lograron el nivel inicial, en comparación con el 5,8% conformado por estudiantes de modalidad virtual.

Con relación al nivel intermedio de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, se encontró una diferencia de diecinueve puntos porcentuales entre los estudiantes de modalidad presencial (45,6%) y modalidad virtual (65%).

Finalmente, en el nivel avanzado, el 44,7% pertenece a estudiantes presenciales y el 29,1% a estudiantes virtuales, es decir, se halló una diferencia de dieciséis puntos porcentuales entre ambas modalidades.

Tabla 3

Nivel de logro de la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual

		Modalidad de estudio			
		Presencial		Virtual	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Dimensión de la competencia RSYC	Nivel inicial	10	9,7%	4	3,9%
	Nivel intermedio	47	45,6%	60	58,3%
	Nivel avanzado	46	44,7%	39	37,9%
	Total	103	100,0%	103	100,0%

De la misma manera, en la Tabla 3 se observa la frecuencia y porcentaje de estudiantes que lograron la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, igualmente, clasificados en los tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. El nivel inicial de la dimensión procedimental en estudiantes presenciales es de 9,7%, en contraste con los estudiantes virtuales, 3,9%. Es decir, se diferencian por seis puntos porcentuales. Para el nivel intermedio de la dimensión descrita, el 45,6% está conformado por estudiantes de modalidad presencial y el 58,3% representa a los estudiantes de modalidad virtual; lo que significa una diferencia de trece puntos porcentuales entre ambas modalidades. Además, en el nivel avanzado de la dimensión procedimental, se identifica que el 44,7% pertenece a los estudiantes que realizaron prácticas presenciales y el 37,9% a los que hicieron sus prácticas virtuales. Encontrándose una diferencia de siete puntos porcentuales aproximadamente.

Tabla 4

Nivel de logro de la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual

		Modalidad de estudio			
		Presencial		Virtual	
		Recuento	% de N columnas	Recuento	% de N columnas
Dimensión	Nivel	7	6,8%	6	5,8%
actitudinal	inicial				
de la	Nivel	56	54,4%	60	58,3%
competencia	intermedio				
RSYC	Nivel	40	38,8%	37	35,9%
	avanzado				
	Total	103	100,0%	103	100,0%

Por último, en la Tabla 4, se observa la frecuencia y porcentaje de estudiantes que lograron la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, de la misma forma, clasificados en los tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Como se aprecia, para la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, el 6,8% de estudiantes presenciales lograron el nivel inicial, en comparación con el 5,8% conformado por estudiantes de modalidad virtual, hallándose una diferencia exacta de un punto porcentual.

En el nivel intermedio de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, se identificó una diferencia de cuatro puntos porcentuales entre los estudiantes de modalidad presencial (54,4%) y modalidad virtual (58,3%).

Finalmente, en el nivel avanzado, el 38,8% pertenece a estudiantes presenciales y el 35,9% a estudiantes virtuales, es decir, se halló una diferencia de tres puntos porcentuales entre ambas modalidades.

En el análisis inferencial se realizó la contrastación de hipótesis usando la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Tabla 5

Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía

Variable	Rangos			Estadístico de prueba	
	Modalidad	N	Rango promedio	Prueba	Resultado
Logro de la competencia RSYC	Presencial	103	105,30	U de Mann-Whitney	5119,500
	Virtual	103	101,70	Z	-,536
	Total	206		Sig. (bilateral)	,592

Nota: Variable de agrupación: presencial o virtual

En la Tabla 5, el valor estadístico de prueba U de Mann-Whitney equivale a 5119,500 y $Z = -,536$; con un p valor (sig.) de ,592 > $\alpha = 0.05$, por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, asumiendo que no existen diferencias significativas en el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual. Los resultados se contrastan con los rangos promedios: 105,30 y 101,70; respectivamente.

Tabla 6

Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía

Variable	Rangos			Estadístico de prueba	
	Modalidad	N	Rango promedio	Prueba	Resultado
Dimensión conceptual	Presencial	103	109,62	U de Mann-Whitney	4674,500
	Virtual	103	97,38	Z	-1,668
	Total	206		Sig. (bilateral)	,095

Nota: Variable de agrupación: presencial o virtual

Asimismo, en la Tabla 6, se observa que la prueba U de Mann-Whitney presenta un valor de 4674,500 y $Z=-1,668$. Además, se identifica un p valor (sig.) de $0,09 > \alpha=0.05$, por ende, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, es decir, se afirma que no existen diferencias significativas en el nivel de logro de la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual. Esta afirmación se valida con los rangos promedios: 109,62 (presencial) y 97,38 (virtual).

Tabla 7

Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía

Variable	Rangos			Estadístico de prueba	
	Modalidad	N	Rango promedio	Prueba	Resultado
Dimensión procedimental	Presencial	103	105,00	U de Mann-Whitney	5150,000
	Virtual	103	102,00		
	Total	206		Sig. (bilateral)	,684

Nota: Variable de agrupación: presencial o virtual

Por otro lado, en la Tabla 7, el valor estadístico de prueba U de Mann-Whitney equivale a 5150,000 y $Z=-,407$; con un p valor (sig.) de $0,68 > \alpha=0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, por ende, se afirma que no existen diferencias significativas en el nivel de logro de la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual. Este enunciado se afirma con los rangos promedios: 105,0 (presencial) y 102,00 (virtual).

Tabla 8

Estadístico de contraste para muestras independientes en la variable dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía

Rangos			Estadístico de prueba		
Variable	Modalidad	N	Rango promedio	Prueba	Resultado
Dimensión actitudinal	Presencial	103	104,59	U de Mann-Whitney	5192,000
	Virtual	103	102,41	Z	-,300
Total		206		Sig. (bilateral)	,764

Nota: Variable de agrupación: presencial o virtual

Finalmente, en la Tabla 8, el valor estadístico de prueba U de Mann-Whitney equivale a 5192,000 y $Z=-,300$; con un p valor (sig.) de $0,76 > \alpha=0.05$, en consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, es decir, se concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de logro de la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en estudiantes de modalidad presencial y virtual. Estos resultados se confirman con los rangos promedios: 104,59 (presencial) y 102,41 (virtual).

V. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo comparar el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021, para ello se utilizó una rúbrica de evaluación de competencias ad hoc.

En la prueba de comprobación de hipótesis U de Mann-Whitney se identificó una significancia de ,592, lo cual denota que, no existe diferencia significativa entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual.

Asimismo, se identificó que el 31% de los estudiantes en modalidad presencial alcanzaron el nivel inicial del logro de la competencia, y el 42% en modalidad virtual alcanzaron este nivel; es decir; en este grupo, cada estudiante conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental; busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables; y; mide el impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.

En el nivel intermedio, el 34% de estudiantes que estudiaron en modalidad presencial lograron la competencia responsabilidad social y ciudadanía; y en la modalidad virtual, el 39%. En el mencionado nivel, cada estudiante realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad; y; gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.

Por último, para el nivel avanzado del logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, la diferencia fue de 35% en modalidad presencial y 19% en virtual. En este nivel, cada estudiante establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas comunicándolas efectivamente en su entorno; reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante actuando acorde con ellos, a pesar de las

dificultades; y; se desempeña con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente. comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.

Los descrito va acorde con lo planteado por el Congreso de la República del Perú (2003) quienes concluyeron que la educación a distancia puede reemplazar a la educación presencial.

Además, se corrobora con lo que afirma Ulloa (2018), acerca de la importancia de involucrar actividades académicas para desarrollar las competencias sociales. En su investigación se identificó que el 25% de los estudiantes alcanzaron el nivel bajo de la competencia responsabilidad social, el 46% logró el nivel regular y el 29% un nivel alto; todos ellos en modalidad presencial. Cabe mencionar que la educación superior en modalidad virtual se ha desarrollado con mayor demanda a raíz de la pandemia ocasionada por la COVID – 19, por ende, la literatura científica no es abundante en relación a la medición de la competencia transversal responsabilidad social y ciudadanía en estudiante de modalidad virtual, sin embargo, ahí radica la importancia del presente estudio, debido a que, muestra que a pesar de la virtualidad, los estudiantes lograron desarrollar dicha competencia, en niveles parecidos a los que los que estudiaron en modalidad presencial.

En relación con las dimensiones de la competencia responsabilidad social y ciudadanía (conceptual, procedimental y actitudinal), también se ha desarrollado la medición y comparación en estudiantes de modalidad presencial y virtual, dando como resultado que no existen diferencias significativas en el logro de cada dimensión. Lo que demuestra que el “saber conocer”, el “saber hacer” y el “saber ser” que planteó Tobón en el 2013 se desarrolla de forma muy similar en ambas modalidades de estudio.

En la dimensión conceptual, la prueba de comprobación de hipótesis U de Mann-Whitney denotó una significancia de 0,09, por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre el nivel de logro en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual.

De igual manera, se identificó que el 10% de los estudiantes en modalidad presencial alcanzaron el nivel inicial en la dimensión conceptual de la

competencia, y el 6% en modalidad virtual alcanzaron este nivel; esto significa que; en este grupo, cada estudiante conoce los conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía, los mecanismos de búsqueda información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social; y; los mecanismos de medición de impacto de las intervenciones en comunidad.

En el nivel intermedio, el 46% de estudiantes que estudiaron en modalidad presencial lograron desarrollar la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía; y en la modalidad virtual, el 65%. En el mencionado nivel, cada estudiante conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social; busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social y mide el impacto de las intervenciones en comunidad.

Finalmente, para el nivel avanzado, el logro de la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en modalidad presencial fue de 48% y 29% en virtual. En este nivel, cada estudiante conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental; busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables; y; mide el impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.

Los mencionado se corrobora con la investigación de Zavaleta en el 2021 quien describe que la formación universitaria desde un enfoque conceptual facilita que los estudiantes adopten un rol protagónico en los proyectos sociales con el fin de garantizar el logro de las competencias universitarias.

En la dimensión procedimental, la prueba de comprobación de hipótesis U de Mann-Whitney brindó una significancia de 0,68, por lo que se afirma que no existen diferencias significativas entre el nivel de logro en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual.

En relación a lo anterior, se identificó que el 10% de los estudiantes en modalidad presencial alcanzaron el nivel inicial en la dimensión procedimental de la competencia, y el 4% en modalidad virtual alcanzaron este nivel; esto denota que; en este grupo, cada estudiante realiza un diagnóstico descriptivo de la comunidad

donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles de los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales; y; participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.

En el nivel intermedio, el 46% de estudiantes que estudiaron en modalidad presencial lograron desarrollar la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía; y en la modalidad virtual, el 58%. En el mencionado nivel, cada estudiante realiza un diagnóstico descriptivo y participativo en la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales; y; gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.

Por último, para el nivel avanzado, el logro de la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en modalidad presencial fue de 48% y 38% en virtual. En este nivel, cada estudiante realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad; y; gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.

Los resultados se contrastan con investigaciones como la de Peralta en el 2021 quien afirma que la formación académica desde un enfoque procedimental permite que se generen estrategias para que los discentes formen parte de la solución de los problemas arraigados en la comunidad, por medio del trabajo organizado con diferentes organizaciones sociales.

En la dimensión actitudinal, la prueba de comprobación de hipótesis U de Mann-Whitney denotó una significancia de 0,76, por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre el nivel de logro en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual.

De igual manera, se identificó que el 7% de los estudiantes en modalidad presencial alcanzaron el nivel inicial en la dimensión actitudinal de la competencia, y el 6% en modalidad virtual alcanzaron este nivel; esto significa que; en este grupo, cada estudiante establece su postura frente a normas nacionales e

internacionales de responsabilidad social; reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante; y; actúa con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo.

En el nivel intermedio, el 54% de estudiantes que estudiaron en modalidad presencial lograron desarrollar la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía; y en la modalidad virtual, el 58%. En el mencionado nivel, cada estudiante establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social, reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante actuando acorde con ellos; y; se desempeña con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad.

Finalmente, para el nivel avanzado, el logro de la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en modalidad presencial fue de 39% y 36% en virtual. En este nivel, cada estudiante establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas comunicándolas efectivamente en su entorno; reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante actuando acorde con ellos, a pesar de las dificultades; y; se desempeña con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.

Los resultados de la dimensión actitudinal se complementan con los investigado por Mescua et al. (2020) quienes afirmaron que las competencias emocionales necesitan fortalecerse en las programaciones curriculares.

Una de las fortalezas de la presente investigación se centró en el aporte a la literatura científica acerca del desarrollo de competencias en modalidad virtual, debido a que la rúbrica elaborada para el estudio está diseñada con ítems que se pueden evaluar en un entorno presencial como virtual.

Asimismo, a nivel metodológico, la fortaleza es que ambos grupos de comparación están conformados por casi el mismo número de integrantes, lo que permite, de alguna manera, disminuir las posibilidades de que las diferencias entre ambos grupos estén relacionadas con la cantidad de integrantes.

Otra fortaleza ha sido usar como base teórica a Sergio Tobón, debido a que es un referente importante en el modelo de educación superior peruano.

También, se identifica como fortaleza que la investigación no solo ha tomado muestra de estudiantes limeños, sino también se incluyó a la provincia de La Libertad y Cajamarca.

Una de las debilidades del estudio es que, al ser una investigación transversal descriptiva comparativa, no se ha podido identificar con precisión si los estudiantes desarrollaron la competencia como parte de las prácticas pre profesionales o por alguna otra variable que haya podido intervenir en el proceso, como podría ser la llegada de la pandemia COVID – 19. Si bien es cierto, no es interés del presente estudio indagar sobre lo que haya podido influir para que se desarrolle la competencia; se abren futuras posibilidades de investigación en estudios cuasiexperimentales donde se identifique si el ejercicio de las prácticas pre profesionales influye de alguna manera con la responsabilidad social universitaria.

Otra debilidad ha sido que no se ha usado un instrumento de recolección de datos estandarizado, ya que esto hubiera permitido que se investigue con una rúbrica de evaluación con propiedades psicométricas mayor demostradas.

La investigación fue relevante porque aporta a la comunidad científica evidencia necesaria para seguir impulsando programas de educación virtual que permitan democratizar la educación llegando a diferentes regiones del país; porque se ha demostrado que la calidad educativa (en relación al logro de competencias transversales) tiene diferencias mínimas entre los estudiantes de modalidad presencial y virtual. Y, ha quedado demostrado que la dimensión actitudinal alcanza niveles óptimos de desarrollo a nivel virtual. Esto abre la posibilidad de ofrecer el desarrollo de prácticas pre profesionales presenciales o virtuales con la seguridad de que el estudiante tendrá el mismo perfil de egreso; sobre todo hoy en día que la virtualidad es parte fundamental del desarrollo ciudadano, académico y laboral.

Finalmente, desde el desarrollo deontológico de los estudiantes, la competencia responsabilidad social y ciudadana les permite formarse con un esquema ético encaminando su futuro ejercicio profesional en pro del desarrollo social, teniendo en cuenta los principios democráticos, de equidad, inclusión, y responsabilidad para impactar positivamente en el entorno social y ambiental.

VI. CONCLUSIONES

1. No existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en la universidad privada donde se investigó, p valor (sig.) de ,592 > $\alpha=0.05$, es decir, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.
2. No existen diferencias significativas en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en la universidad donde se desarrolló la investigación, p valor (sig.) de 0,09 > $\alpha=0.05$, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.
3. No existen diferencias significativas en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en la universidad donde se desarrolló la investigación, p valor (sig.) de 0,68 > $\alpha=0.05$, por ende, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.
4. No existen diferencias significativas en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en la universidad donde se desarrolló la investigación, p valor (sig.) de 0,76 > $\alpha=0.05$, en consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los futuros investigadores en educación, continuar investigando el logro de las competencias transversales en un entorno virtual de aprendizaje y con estudiantes de diferentes facultades mediante el uso de rúbricas de evaluación para conocer el nivel y avance en el logro de las competencias profesionales generales.
2. Se recomienda a los investigadores realizar un estudio cuasiexperimental que permita conocer si el desarrollo de las prácticas pre profesionales está relacionado con el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía, y así, medir el impacto de ellas en la formación profesional de los estudiantes.
3. Se recomienda a los directivos académicos de las instituciones educativas superiores promover la medición de las competencias transversales a través de procedimientos estandarizados que contemple el uso de rúbricas de evaluación basadas en las dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal; para asegurar un enfoque global de las competencias profesionales.
4. Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas superiores diseñar políticas que favorezcan la responsabilidad social universitaria como componente inherente de la formación de todas las carreras profesionales para facilitar el desarrollo sostenible alineado con la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas.
5. Se recomienda a los docentes, impulsar el uso de metodologías activas de enseñanza aprendizaje y otras buenas prácticas basadas en evidencia aplicadas en entornos presenciales y virtuales para que no existan diferencias significativas entre los estudiantes que estudian de manera física y remota.

REFERENCIAS

- Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García, S.; Rojas, R. (2015). Educational investigation. Clacso.
- Accreditation Council for Business Schools and Programs. (2016). *ACBSP Standards and Criteria for Demonstrating Excellence in Bachelor / Graduate Degree Schools and Programs*. ACBSP. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/27599/n/estandares-y-criterios-para-la-acreditacion-con-acbsp.pdf>
- Acosta, S., Laines, B. & Piña, G. (2021). *Estadística Inferencial (CE29)*. Universidad Peruana de Ciencia Aplicadas. <http://hdl.handle.net/10757/316022>
- Accreditation Board of Engineering and Technology. (2019). *Accreditation Board of Engineering and Technology*. ABET. <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2020/06/Accreditation-Policy-and-Procedure-Manual-2020-2021.pdf>
- Álamo, G., & Manríquez, P. (2020). In-service learning in the fundamental training program of the University of Talca, Chile. *UCMaule* 58, 59-81. <http://doi.org/10.29035/ucmaule.58.59>
- American Psychological Association (2010). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. (6.ª ed.). Episteme.
- Arias-Marín, L., García-Restrepo, G. & Cardona-Arias, J. (2020). Psychometric Evaluation of a Rubric for the Evaluation of Professional Practices from the Students' Perspective: A Case Study. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. 12(23), 61-84. <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/1713/1784>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3.ª ed.). Pearson.

- Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M. & Romero, E. (2020). Analysis of citizenship competences in students of Physical Education degree. *PODIUM*. 15(2), 202-220. http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v15n2/en_1996-2452-rpp-15-02-202.pdf
- Cambridge University Press. (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework. Social Responsibilities*. Cambridge University. https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLIC/CLCF_Social_Responsibilities.pdf
- Carrasco, D. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. San Marcos.
- Carrillo, B. A., Sánchez, M. & Leenen, I. (2020). The modern concept of validity and its use in medical education. *Metodología de investigación en educación médica*, 9(33), 98-106. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2020/iem2033k.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 28 de julio). *Ley General de Educación N.º 28044*. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0112.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2005, 03 de mayo). *Ley sobre modalidades formativas laborales N.º 28518*. Diario Oficial El Peruano. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28518.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2014, 8 de julio). *Ley Universitaria N.º 30220*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho. (2021). *Marco de Referencia*. CONAED. Consultado el 25 de setiembre de 2021. <http://www.conaed.org.mx/>
- De la Flor, L. (2018). *The importance of pre-professional internships in the transition to employment*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI33.pdf>
- Escamilla, A. (2008). *Basic competences: Keys and proposals for their development in the centers*. GRAÓ.

https://books.google.com.pe/books/about/Las_competencias_b%C3%A1sicas.html?id=24QuEvBl3sMC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Evia, N., Echeverría, R., Carrillo, C. & Quintal, R. (2017). Citizenship in the educational curriculum: An analysis of the University Social Responsibility Model in a public university. *Revista CS*, 23, 77-104. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i23.2377>

Frade, L. (2012). *Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje*. Perseo.

Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya. (s.f.). *Investigación descriptiva: análisis de información*. FUOC.

Gatica-Lara, F. & Uribarren-Berrueta, T. (2012). How to create a rubric? *Inv Ed Med*. 2(1), 61-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>

Guerrero, J. F. (2018). Construct validation of a questionnaire related to the strategic diagnosis of ICT in higher education: Case study. *Acción Pedagógica*, 27(1), 22-33. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46624>

Guevara, H., Flores, J., Bermejo, L. & Vilca, E. (2020). Social responsibility and transversal competences in university students in the Moquegua region. *Revista Ciencia y Tecnología para el Desarrollo - UJCM*, 6(11), 41-51. <http://dx.doi.org/10.37260/rctd.v6i11.166>

Hernández, R. S., Fernández, C.C. & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill.

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=JgYBNSoAAAAJ&citation_for_view=JgYBNSoAAAAJ:mVmsd5A6BfQC

Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología. (2020). *Criterios de Acreditación para Programas de Pregrado*. ICACIT. https://www.icacit.org.pe/web/archivos/2022_ICACIT_Criterios.pdf

Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad IAC-CINDA. (2019). *Criterios Generales de Evaluación Instituciones de Educación Superior*.

La Serna, P. (2016). *Development of social and civic competence through a program of learning and solidarity service in stomatology students*. [tesis de doctorado,

Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25154/laserna_s.p.pdf?sequence=1&isAllowed=y

León, F. (2020). Citizenship skills: critical analysis and guidelines for vocational training. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 369-388.
<https://uy.vlex.com/vid/competencias-ciudadanas-analisis-critico-857513067>

Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. & Quiroz, G. (2018). Reliability, precision or reproducibility of measurements. Assessment methods, utility and applications in clinical practice. *Revista chilena de Infectología*, 35(6), 680-688. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680>

Martín, S. (2013). Application of ethical principles to research methodology. *Revista chilena de Infectología*, (58), 27-30.
https://www.enfermeriaencardiologia.com/wp-content/uploads/58_59_02.pdf

Mayor-Paredes, D. & Guillén-Gámez, F. (2021). Service-learning and social responsibility of university students: a study with univariate and correlational methods. *Revista Aula Abierta*, 50(1), 515-524.
<https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>

Mazo, H. (2011). The Autonomy: A Contemporary Ethical Principle. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132. ISSN: 2216-1201

Mescua, A., Ramos, R., Ramos, P., Ramirez, Y., Cruz, B. & Caycho, F. (2020). Levels of citizen competencies in university students of health sciences. *EDUSER*. 7(1), 69-81. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/312/295>

Muñoz, C. (2015). *Investigation methodology*. Oxford.

Negrini, M. (2021). Citizen competencies and socially responsible behavior in students of a public university in Lima. *Cátedra Villarreal*. 9(1), 38-44.
<https://doi.org/10.24039/cv2021911182>

Nieves, M. (2021). *Educazione e solidarietà: La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario - CLAYSS.

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., Romero, H, H., Valdivia, M., Palacios, J., Romero, H. (2017). *Metodología de la Investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis*. (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *World Education Forum 2015*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc_def_0000243724&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_583a2688-573d-44cc-b92f-4fb6ac020e1b%3F_%3D243724eng.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000243724/PDF/243724eng.pdf#{{%22num%22:40,%22gen%22:0},{%22name%22:%22XYZ%22},0,842,null\]](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc_def_0000243724&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_583a2688-573d-44cc-b92f-4fb6ac020e1b%3F_%3D243724eng.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000243724/PDF/243724eng.pdf#{{%22num%22:40,%22gen%22:0},{%22name%22:%22XYZ%22},0,842,null])

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2021a). *ODS Educación de Calidad*. Organización de las Naciones Unidas. Consultado el 25 de setiembre de 2021. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas. (2021b). *ODS Reducción de Desigualdades*. Organización de las Naciones Unidas. Consultado el 25 de setiembre de 2021. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2021a). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de Red INDICES*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2021b). *Movilidad virtual en Instituciones de educación Superior de América Latina y el Caribe (movesalc): Guía para el diseño, Implementación y Seguimiento de Acciones de movilidad Virtual*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/movilidad-virtual-en-instituciones-de->

[educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-movesalc-guia-para-el-diseno-implementacion-y-seguimiento-de-acciones-de-movilidad-virtual-2021](#)

- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Study Population. *Revista Int. J. Morphol.* 35(1), 227-232.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Paucar, J. (2019). *Competencias académicas y responsabilidad social de los estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana Los Andes de Lima*. [tesis de maestría, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3540>
- Peralta, R. (2021). Student Academic Formation required for the Praxis University Social Responsibility. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 11(2), 279-304.
<https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=23b0aede-6708-4036-8dab-3125b84ac56c%40redis>
- Proyecto Tuning. (2007). *Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. ALFA Europe Aid Co-operation.
http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Rendón-Macías, M., Villasís-Keeve, M. & Miranda-Novales, M. (2016). Descriptive statistics. *Revista Alergia México*. 63(4), 397-407.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755026009>
- Severino-González, P., Romero-Argueta, J.; Villalobos-Antúnez, J. & Garrido-Véliz, V. (2020). Social Responsibility of Higher Education Students. Motivations for its Development in Times of Covid-19 in Chile and El Salvador. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 439-451.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964362052>
- Silva, J. & Lázaro, J. (2020). The Digital Competence of Citizenship, a growing need in a digitized society. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. SINEACE. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2017). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana*. SUNEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5716>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2019). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. SUNEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6911>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2021). *Resolución del Consejo Directivo N° 091-2021-SUNEDU/CD*. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe/resolucion-del-consejo-directivo-no-091-2021-sunedu-cd/>
- Tejada, R. (2016). Transversal competences, their relevance in the integrality of the training of professionals. *Didáctica y Educación*. 7(6), 199-228. https://www.researchgate.net/publication/320133699_LAS_COMPETENCIAS_TRANSVERSALES_SU_PERTINENCIA_EN_LA_INTEGRALIDAD_DE_LA_FORMACION_DE_PROFESIONALES
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones. <http://hdl.handle.net/123456789/1152>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Msesup. https://www.researchgate.net/publication/291353525_ASPECTOS_BASICOS_DE_LA_FORMACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica* (16), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4.ª ed.). ECOE. https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion
- Ulloa, D. (2018). *Academic competences and university social responsibility of the students of Communication Sciences of the César Vallejo University - SJL, 2017*. [tesis de maestría, Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16822>
- Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana - URSULA (2018). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina – 2018*.
- Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (2019). *El Modelo URSULA: Estrategias, herramientas e indicadores*. URSULA. https://www.researchgate.net/publication/343769073_Responsabilidad_Social_Universitaria_el_Modelo_URSULA_estrategias_herramientas_indicadores
- Vallaey, F. (2021). *Hacia una política pública latinoamericana de responsabilidad social universitaria*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana URSULA. https://secureservercdn.net/198.71.233.30/q2w.367.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/06/URSULA-CAF_Policas%20Publicas%20RSU%202021.pdf
- Velasco-Martínez, L. & Tójar Hurtado, J. (2018). Use of rubrics in higher education and assessment of competencies. *Profesorado*. 22(3), 183-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684941>
- Ventura, J. L, Arancibia, M. & Madrid, E. (2017). The importance of reporting the validity and reliability of the measurement instruments: Comments to Arancibia et al.

Revista médica de Chile, 145(7), 955-956. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>

Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Research Techniques: Methodological Resources for the Preparation of Research Projects*. Editorial Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Zavaleta, H. (2021). *University social responsibility and learning by competencies in mechanical engineering students of the National University of Trujillo 2020*. [tesis de maestría, Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64169>

ANEXO 1

Matriz de consistencia

Título: Competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

problema	objetivos	hipótesis	metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Comparar el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>H1 Existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.</p> <p>H0 No existen diferencias significativas entre el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.</p>	<p>Tipo de investigación: Investigación básica</p> <p>Nivel de investigación: Nivel descriptivo</p> <p>Diseño y esquema de investigación: Diseño no experimental, transversal y descriptivo comparativo</p> <p>Variable: Competencia Responsabilidad social y ciudadanía</p> <p>Muestra: 206 estudiantes que realizaron prácticas preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial o virtual</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Rúbrica de evaluación de la competencia responsabilidad social y ciudadanía ad hoc.</p>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
<p>1. ¿Existen diferencias significativas en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?</p>	<p>1. Comparar la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.</p>	<p>H2 Existen diferencias significativas en la dimensión conceptual de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.</p>	

2. ¿Existen diferencias significativas en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?

3. ¿Existen diferencias significativas en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021?

2. Comparar la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

3. Comparar la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

H3 Existen diferencias significativas en la dimensión procedimental de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

H4 Existen diferencias significativas en la dimensión actitudinal de la competencia responsabilidad social y ciudadanía en practicantes preprofesionales de modalidad presencial y virtual en una universidad privada, 2021.

ANEXO 2

Matriz de operacionalización de la variable Competencia Responsabilidad Social y Ciudadana

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Competencia Responsabilidad social y ciudadanía	Asegurar acciones que producirán impacto positivo en la sociedad y la promoción y protección de los derechos humanos, a fin de fortalecer el desarrollo sostenible (URSULA, 2018).	“Consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en las competencias y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad o resolución de un problema” (Tobón, 2013, p. 249).	Dimensión actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> •Postura frente a normas •Reconocimiento de derechos y deberes •Responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> •Nivel 1 (inicial) •Nivel 2 (intermedio) •Nivel 3 (avanzado)
		“Es la puesta en acción de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa según las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular.” (Tobón, 2013, p. 250).	Dimensión conceptual	<ul style="list-style-type: none"> •Conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía •Mecanismos de búsqueda información •Mecanismos de medición de impacto 	
		“Consiste en desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Tobón, 2013, p. 251).	Dimensión procedimental	<ul style="list-style-type: none"> •Realización de diagnóstico descriptivo •Trabajo con stakeholders •Gestión de proyectos sociales con impacto 	

ANEXO 3

Instrumento de recolección de datos de la variable Competencia Responsabilidad Social y Ciudadana

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CIUDADANA			
Estudiante:			
Fecha de evaluación:			
Criterios	Niveles de logro		
	Nivel 1 (inicial)	Nivel 2 (intermedio)	Nivel 3 (avanzado)
Dimensión conceptual			
Conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía	Conoce concepto básicos de responsabilidad social y ciudadanía.	Conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social.	Conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Mecanismos de búsqueda información	Conoce los mecanismos de búsqueda información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social.	Busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social.	Busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Mecanismos de medición de impacto	Conoce los mecanismos de medición de impacto de las intervenciones en comunidad.	Mide el impacto de las intervenciones en comunidad.	Mide el impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Dimensión procedimental			
Realización de diagnóstico descriptivo	Realiza un diagnóstico descriptivo de la comunidad donde ejecutará su intervención social.	Realiza un diagnóstico descriptivo y participativo en la comunidad donde ejecutará su intervención social.	Realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Trabajo con stakeholders	Reconoce los roles de los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales.	Reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales.	Reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Gestión de proyectos sociales con impacto	Participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.	Gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.	Gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Dimensión actitudinal			
Postura frente a normas	Establece su postura frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social.	Establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas.	Establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas, comunicándolas efectivamente en su entorno.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Reconocimiento de derechos y deberes	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante.	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante y actúa acorde con ellos.	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante y actúa acorde con ellos, a pesar de las dificultades.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
Responsabilidad	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo.	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad.	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.
	1 punto	2 puntos	3 puntos
TOTAL		27 puntos	

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

⚙ Nombre:	Rúbrica de evaluación de la competencia responsabilidad social y ciudadanía
⚙ Objetivo	Medir el nivel de logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía
⚙ Autor:	Lic. Danna Trejo Hernandez
⚙ Adaptación:	-
⚙ Administración:	Individual
⚙ Duración:	20 minutos
⚙ Unidad de análisis:	Un estudiante
⚙ Ambito de aplicación:	Educación superior
⚙ Técnica	Encuesta
⚙ Significación:	Alfa de Cronbach 0,77

NORMAS DE CORRECCIÓN

Descripción de niveles

Dimensión conceptual

Intervalo	Nivel	Descripción
0 - 3	Inicial	El estudiante conoce los conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía, los mecanismos de búsqueda información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social; y; los mecanismos de medición de impacto de las intervenciones en comunidad
4 - 6	Intermedio	El estudiante conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social; busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social y mide el impacto de las intervenciones en comunidad.
7 - 9	Final	El estudiante conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental; busca información sobre la

comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables; y; mide el impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.

Dimensión procedimental

Intervalo	Nivel	Descripción
0 - 3	Inicial	El estudiante realiza un diagnóstico descriptivo de la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles de los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales; y; participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.
4 - 6	Intermedio	El estudiante realiza un diagnóstico descriptivo y participativo en la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales; y; gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno.
7 - 9	Final	El estudiante realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social; reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad; y; gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.

Dimensión actitudinal

Intervalo	Nivel	Descripción
0 - 3	Inicial	El estudiante establece su postura frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad

		social; reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante; y; actúa con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo.
4 - 6	Intermedio	El estudiante establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social, reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante actuando acorde con ellos; y; se desempeña con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad.
7 - 9	Final	El estudiante establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas comunicándolas efectivamente en su entorno; reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante actuando acorde con ellos, a pesar de las dificultades; y; se desempeña con responsabilidad evaluando el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.

BAREMOS

Variable: Logro de la competencia responsabilidad social y ciudadanía

Niveles	Logro total [Intervalos]	Dimensión conceptual [Intervalos]	Dimensión procedimental [Intervalos]	Dimensión actitudinal [Intervalos]
Inicial	9 - 17	0 - 3	0 - 3	0 - 3
Intermedio	18 - 20	4 - 6	4 - 6	4 - 6
Final	21 - 27	7 - 9	7 - 9	7 - 9

ANEXO 4

Estadístico de Confiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elementos</u>
<u>,772</u>	<u>9</u>

	<u>Correlación total de elementos corregida</u>	<u>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</u>
Ítem 1	,515	,741
Ítem 2	,494	,744
Ítem 3	,534	,738
Ítem 4	,512	,741
Ítem 1	,445	,751
Ítem 1	,513	,741
Ítem 1	,493	,744
Ítem 1	,421	,755
Ítem 1	,171	,791

ANEXO 5

Certificado de validez mediante juicio de expertos de la variable Competencia Responsabilidad Social y Ciudadana



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CIUDADANÍA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Dimensión actitudinal								
1	Establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas, comunicándolas efectivamente en su entorno.	x		x		x		
2	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante y actúa acorde con ellos, a pesar de las dificultades.	x		x		x		
3	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Dimensión conceptual								
4	Conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental.	x		x		x		
5	Busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables.	x		x		x		
6	Mide el impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Dimensión procedimental								
7	Realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social.	x		x		x		
8	Reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad.	x		x		x		
9	Gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Considero que las dimensiones planteadas demuestran las suficiencias para la aplicación del instrumento.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Mercedes Cáceres Oyarce

DNI: 41051036

Especialidad del validador: Especialista en Sostenibilidad, Responsabilidad Social y gestión de proyectos sociales

17 de octubre de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Mg. Mercedes Cáceres Oyarce

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CIUDADANÍA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Dimensión actitudinal								
1	Establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas, comunicándolas efectivamente en su entorno.	X		X		X		
2	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante y actúa acorde con ellos, a pesar de las dificultades.	X		X		X		
3	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Dimensión conceptual								
4	Conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental.	X		X		X		
5	Busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables.	X		X		X		
6	Mide de impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Dimensión procedimental								
7	Realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social.	X		X		X		
8	Reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad.	X		X		X		
9	Gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Mauro Héctor Cerón Salazar **DNI: 09749588**

Especialidad del validador: Psicólogo social

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

martes 19 de octubre del 2021



Mg. Mauro Héctor Cerón Salazar

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CIUDADANÍA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Dimensión actitudinal								
1	Establece su postura íntegra frente a normas nacionales e internacionales de responsabilidad social y actúa acorde a ellas, comunicándolas efectivamente en su entorno.	x		x		x		
2	Reconoce sus derechos y deberes ciudadanos como estudiante y actúa acorde con ellos, a pesar de las dificultades.	x		x		x		
3	Actúa con responsabilidad y evalúa el impacto de sus decisiones en sí mismo y en otras personas de la comunidad y el medio ambiente.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Dimensión conceptual								
4	Conoce conceptos básicos de responsabilidad social y ciudadanía y propone estrategias para fortalecer su proyecto social con un enfoque ambiental.	x		x		x		
5	Busca información sobre la comunidad donde ejecuta su intervención social en fuentes confiables.	x		x		x		
6	Mide de impacto de las intervenciones en comunidad comparando con la información recogida en el diagnóstico situacional.	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Dimensión procedimental								
7	Realiza un diagnóstico descriptivo y participativo con resultados estadísticos en la comunidad donde ejecutará su intervención social.	x		x		x		
8	Reconoce los roles y trabaja articuladamente con los diversos stakeholders involucrados en los proyectos sociales, fortaleciendo indicadores de sostenibilidad.	x		x		x		
9	Gestiona y participa en proyectos sociales con impacto positivo en el entorno, tomando en cuenta factores de sostenibilidad.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Luis Ronald Luyo Pachas

Especialidad del validador: Mg. En Gestión de Proyectos Sociales

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Martes 19 de octubre del 2021



Mg. Luis Ronald Luyo Pachas

ANEXO 6

Carta de presentación



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 05 de noviembre de 2021

Carta P. 780-2021-UCV-EPG-SP

MAGISTER
MERCEDES CÁCERES OYARCE
Jefa del Área de Responsabilidad Social
UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **TREJO HERNANDEZ, DANNA BETZABE DEL ROSARIO**; identificado(a) con DNI/CE N° 74716130 y código de matrícula N° 7002549859; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA en modalidad semipresencial del semestre 2021-II quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

**COMPETENCIA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CIUDADANÍA EN PRACTICANTES
PREPROFESIONALES DE MODALIDAD PRESENCIAL Y VIRTUAL EN UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA, 2021.**

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

Ruth Angélica Chicana Becerra
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

ANEXO 7

Calculo del tamaño de la muestra

Se escogió la muestra a través del muestreo probabilístico estratificado:

$$n = \frac{Z^2 \cdot pq \cdot N}{(N-1) E^2 + Z^2 \cdot pq}$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

Z: Porcentaje de confianza 95 %

p: Variabilidad positiva

q: Variabilidad negativa

N: Tamaño de la población

E: Porcentaje de error

Reemplazando:

$$n = \frac{(1.95)^2 (0.5) (0.5) (442)}{(442-1) (0.05)^2 + (1.95)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n = 206$$

La muestra está conformada por 206 practicantes preprofesionales de la carrera de psicología en modalidad presencial o virtual.

Para la ejecución del muestreo estratificado se empezó calculando el coeficiente, dividiendo la muestra entre la población, se obtuvo como resultado 0.466.

Calcular el coeficiente:

$$= n/N$$

$$= 206/442$$

$$= 0.466$$

Posteriormente, se multiplicó la cantidad de estudiantes en cada región por el coeficiente hallado y se consiguió el número de estudiantes por región que deben participar en el estudio: en Lima, 150 estudiantes; en Cajamarca, 32 estudiantes; y; finalmente, en La Libertad, 24 estudiantes.

Hallando el muestreo estratificado:

Estudiantes por región del Perú	Número de estudiantes	Número de estudiantes * 0.466	Muestreo estratificado
Lima	322	$322 * 0.466$	150
Cajamarca	69	$69 * 0.466$	32
La Libertad	51	$51 * 0.466$	24
Total	442	Total, estratificado: 206	