



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA
EL DESARROLLO**

TESIS

**COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DEL NOVENO Y
DÉCIMO SEMESTRE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO - 2024**

**PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL
DESARROLLO**

AUTOR:

Br. RUTH COTRADO PAURO

ASESOR:

Dra. JUSTINA MAYORGA CONTRERAS

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-6093-310X

CUSCO-PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

ANEXO 1 INFORME DE SIMILITUD

El que suscribe, el Asesor Justina Mayoiga Contreras, quien aplica el software de detección de

similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: Competencia para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - 2024

presentado por: Ruth Cotrado Paura con DNI Nro.: 46428617

presentado por: - con DNI Nro.: -

para optar el Título Profesional/ Grado Académico de Maestro en Marketing Social y Comunicación para el Desarrollo

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el software similitud, conforme al Artículo 6° del Reglamento para Uso del Sistema de Detección de Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 7 % de similitud.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	☒
Del 11 al 30%	Devolver al usuario para las subsanaciones.	☐
Mayores a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a ley.	☐

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 07 de Setiembre de 2026

Firma

Post firma: Justina Mayoiga Contreras

Nro. de DNI: 2.3904280

ORCID del Asesor: 0000 - 0001 - 6093 - 310X

Se adjunta:

1. Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Detección de Similitud:
tin:oid:27259:620591748

Ruth Cotrado Pauro

COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES D...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:old:::27259:620591748

201 páginas

Fecha de entrega

4 sep 2026, 6:22 p.m. GMT-5

45.061 palabras

269.001 caracteres

Fecha de descarga

5 sep 2026, 5:55 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN EST....docx

Tamaño del archivo

11.8 MB

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DEL NOVENO Y DÉCIMO SEMESTRE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO - 2024** de la Br. RUTH COTRADO PAURO. Hacemos de su conocimiento que la sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **DOCE DE AGOSTO DE 2026**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO.

Cusco, 24 de agosto de 2026

Dr. GABINO ALBERTO GARCÍA CAMPANA
Primer Replicante

Dr. PAULINO MAX CÁCERES HUAMBO
Segundo Replicante

Dr. COSME WILBERT MEDINA SALAS
Primer Dictaminante

Dr. CESAR AUGUSTO MOSQUEIRA ARAGON
Segundo Dictaminante

Presentación

Dr. Leoncio Solís Quispe

Director de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

*El Reglamento para optar al grado académico de maestro o doctor de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, aprobado por Resolución Nro. CU-0356-2017-UNSAAC de 05.10.2017; estipula que es necesaria la sustentación de tesis para acceder al grado académico de maestro o doctor; en ese sentido, presento el trabajo de investigación titulado *Competencias para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024*, para optar al grado académico de maestro en Marketing Social y Comunicación para el Desarrollo de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.*

Este estudio ha sido desarrollado con la finalidad de determinar la relación entre las variables competencias para la sostenibilidad y educación superior universitaria, y se consolide como un referente para la transformación social desde un espacio educativo universitario.

Br. Ruth Cotrado Pauro

Dedicatoria

A Taniel, a quien amo con todo mi ser.

Br. Ruth Cotrado Pauro

Agradecimiento

A Virginia, mi gratitud infinita; porque nunca habrá tiempo suficiente para agradecer todo su apoyo, sus enseñanzas y, sobre todo, su amistad.

Br. Ruth Cotrado Pauro

Índice general

Presentación.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice general.....	iv
Índice de tablas	vii
Índice de figuras.....	viii
Glosario de siglas y acrónimos	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Introducción	1
CAPÍTULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Situación problemática.....	3
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos	6
1.3. Justificación de la investigación	7
1.3.1. Justificación teórica	7
1.3.2. Justificación metodológica.....	8
1.3.3. Justificación social	8
1.3.4. Justificación práctica.....	9
1.4. Objetivos de la investigación.....	9
1.4.1. Objetivo general.....	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II.	12
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	12
2.1. Bases teóricas.....	12
2.1.1. Competencias para la sostenibilidad.....	12
2.1.1.1. Competencia	12

2.1.1.2.	Sostenibilidad	23
2.1.1.3.	Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible	30
2.1.1.4.	Competencias para la sostenibilidad.....	33
2.1.2.	Educación superior universitaria.....	48
2.1.2.1.	Universidad.....	50
2.1.2.2.	Procesos de licenciamiento y acreditación	52
2.1.3.	Abordaje de dimensiones e indicadores.....	59
2.2.	Marco conceptual.....	67
2.3.	Antecedentes de la investigación	70
2.3.1.	Antecedentes internacionales.....	70
2.3.2.	Antecedentes nacionales	73
2.3.3.	Antecedentes locales.....	75
CAPÍTULO III.....		78
HIPÓTESIS Y VARIABLES.....		78
3.1.	Hipótesis general.....	78
3.2.	Hipótesis específicas.....	78
3.3.	Identificación de variables e indicadores.....	80
3.4.	Operacionalización de variables	80
CAPÍTULO IV.....		83
METODOLOGÍA.....		83
4.1.	Ámbito de estudio	83
4.2.	Método y enfoque de investigación	86
4.2.1.	Método	86
4.2.2.	Enfoque.....	86
4.3.	Tipo, nivel y diseño de investigación	87
4.3.1.	Tipo.....	87
4.3.2.	Nivel.....	87
4.3.3.	Diseño	88
4.4.	Unidad de análisis	88
4.5.	Población de estudio	89
4.6.	Tamaño de muestra	90

4.7.	Técnicas de recolección de información.....	91
4.8.	Validez de contenido y confiabilidad del instrumento	92
4.9.	Técnicas de interpretación de información	93
4.10.	Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas	95
4.11.	Consideraciones éticas	95
CAPÍTULO V.....		96
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		96
5.1.	Características de la unidad de estudio	96
5.1.1.	Edad	97
5.1.2.	Género.....	98
5.1.3.	Estado civil.....	99
5.2.	Análisis de la variable competencias para la sostenibilidad	100
5.3.	Análisis de la variable educación superior universitaria.....	113
5.4.	Prueba de hipótesis	141
5.4.1.	Prueba de normalidad	141
5.4.2.	Prueba de hipótesis general.....	141
5.4.3.	Prueba de hipótesis específicas.....	143
5.5.	Discusión.....	152
Conclusiones		159
Recomendaciones		163
Referencias.....		166
Anexos		179
Anexo 1. Matriz de consistencia		180
Anexo 2. Ficha de evaluación de instrumento mediante juicio de expertos		183
Anexo 3. Instrumento de investigación: cuestionario		185
Anexo 4. Ficha de consentimiento informado		188
Anexo 5. Fotografías del trabajo de campo.....		189

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Enfoque de competencias según Tobón</i>	13
Tabla 2 <i>Dimensiones de las competencias según Murga-Menoyo</i>	17
Tabla 3 <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible-Agenda 2030</i>	32
Tabla 4 <i>Competencias para la sostenibilidad planteadas por Murga-Menoyo</i>	44
Tabla 5 <i>Competencias planteadas por Wiek, Withycombe y Redman</i>	45
Tabla 6 <i>Competencias planteadas por la CRUE</i>	47
Tabla 7 <i>Condiciones Básicas de Calidad para el licenciamiento de universidades</i>	54
Tabla 8 <i>Matriz de operacionalización de variables</i>	81
Tabla 9 <i>Áreas curriculares de la E.P. de Ciencias de la Comunicación</i>	86
Tabla 10 <i>Asignaturas del noveno semestre de la E.P. de Ciencias de la Comunicación</i>	89
Tabla 11 <i>Asignaturas del décimo semestre de la E.P. de Ciencias de la Comunicación</i>	90
Tabla 12 <i>Confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach</i>	93
Tabla 13 <i>Lineamientos estratégicos de la EPCC y de la UNSAAC</i>	115
Tabla 14 <i>Competencias por áreas curriculares EPCC-UNSAAC</i>	121
Tabla 15 <i>Asignaturas por áreas en las que se evalúan el progreso de competencias</i>	125
Tabla 16 <i>Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de la EPCC-UNSAAC</i>	127
Tabla 17 <i>Prueba de normalidad</i>	141
Tabla 18 <i>Prueba de hipótesis general</i>	142
Tabla 19 <i>Prueba de hipótesis específica 1</i>	143
Tabla 20 <i>Prueba de hipótesis específica 2</i>	144
Tabla 21 <i>Prueba de hipótesis específica 3</i>	145
Tabla 22 <i>Prueba de hipótesis específica 4</i>	146
Tabla 23 <i>Prueba de hipótesis específica 5</i>	148
Tabla 24 <i>Prueba de hipótesis específica 6</i>	149
Tabla 25 <i>Prueba de hipótesis específica 7</i>	150
Tabla 26 <i>Prueba de hipótesis específica 8</i>	151
Tabla 27 <i>Resumen pruebas de comprobación hipótesis</i>	152

Índice de figuras

Figura 1 <i>Triángulo de Peter Nijkamp</i>	28
Figura 2 <i>Competencias para la sustentabilidad planteados por Brundiers et al.</i>	46
Figura 3 <i>Mapa de ubicación geográfica de la EPCC- UNSAAC</i>	84
Figura 4 <i>Edad de los encuestados</i>	97
Figura 5 <i>Género de los encuestados</i>	98
Figura 6 <i>Estado civil de los encuestados</i>	99
Figura 7 <i>Competencia de pensamiento sistémico</i>	100
Figura 8 <i>Competencia de anticipación</i>	101
Figura 9 <i>Competencia normativa</i>	103
Figura 10 <i>Competencia estratégica</i>	104
Figura 11 <i>Competencia de colaboración</i>	106
Figura 12 <i>Competencia de pensamiento crítico</i>	108
Figura 13 <i>Competencia de autoconciencia</i>	109
Figura 14 <i>Competencia integrada de resolución de problemas</i>	111
Figura 15 <i>Lineamientos estratégicos</i>	113
Figura 16 <i>Plan de estudios</i>	118
Figura 17 <i>Áreas curriculares de la E. P. de Ciencias de la Comunicación</i>	120
Figura 18 <i>Asignaturas que integran el desarrollo sostenible, bloque 1</i>	123
Figura 19 <i>Asignaturas que integran el desarrollo sostenible, bloque 2</i>	124
Figura 20 <i>Perfil profesional</i>	125
Figura 21 <i>Dimensiones del profesional en comunicación</i>	129
Figura 22 <i>Dominios del egresado de la E. P. de Ciencias de la Comunicación</i>	130
Figura 23 <i>Formación docente</i>	132
Figura 24 <i>Investigación</i>	135
Figura 25 <i>Tesis de pregrado que han incorporado la sostenibilidad</i>	137
Figura 26 <i>Incorporación del desarrollo sostenible en los proyectos FEDU</i>	138
Figura 27 <i>Responsabilidad social</i>	139

Glosario de siglas y acrónimos

Siglas/Acrónimos	Descripción
CBC	Condiciones Básicas de Calidad
CREES	Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
EPCC	Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación
FCSEI	Facultad de Comunicación Social e Idiomas
FEDU	Fondo Especial de Desarrollo Universitario
MINEDU	Ministerio de Educación
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
SAC	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNSAAC	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Resumen

La casa común está experimentando una acelerada transformación que debe ser atendida de manera urgente si se quiere vivir un futuro más justo y habitable. Esta investigación analiza la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria. Para ello se administró una encuesta presencial ($n=118$) a estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; bajo un diseño no experimental y transversal. Mediante el software SPSS 25.0, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) y pruebas correlacionales (coeficiente de Spearman) para evaluar la relación entre las variables. Los resultados revelan que las competencias para la sostenibilidad: anticipación ($r=0.019$), normativa ($r=0.003$), estratégica ($r=0.001$), de colaboración ($r=0.000$), pensamiento crítico ($r=0.001$), autoconciencia ($r=0.015$) y resolución de problemas ($r=0.001$) se encuentran en proceso de desarrollo, lo que indica que aún no están completamente consolidadas. Respecto a la variable educación superior universitaria, los estudiantes reconocen que la sostenibilidad aún no está plenamente integrada. Asimismo, se halló una relación significativa de grado medio entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria; a excepción de la competencia de pensamiento sistémico ($r=0.151$); estas correlaciones, mayoritariamente moderadas, revelan que las competencias no emergen únicamente en la formación académica. Se concluye que existe una relación directa y significativa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria, es decir, que a medida que se fortalece una variable, la otra también se desarrolla.

Palabras clave: *Competencias para la sostenibilidad, Educación superior universitaria, Universidad, Desarrollo sostenible.*

Abstract

Our shared home is undergoing rapid transformation that must be addressed urgently if we are to achieve a more just and livable future. This study analyzes the relationship between sustainability competencies and higher education. To this end, a face-to-face survey (n=118) was administered to ninth- and tenth-semester students at the School of Communication Sciences at the National University of San Antonio Abad in Cusco, using a non-experimental, cross-sectional design. Using SPSS 25.0 software, descriptive analyses (frequencies and percentages) and correlational tests (Spearman's coefficient) were conducted to evaluate the relationship between the variables. The results reveal that the competencies for sustainability are: anticipation ($r=0.019$), normative ($r=0.003$), strategic ($r=0.001$), collaborative ($r=0.000$), critical thinking ($r=0.001$), self-awareness ($r=0.015$), and problem-solving ($r=0.001$) are in the process of development, indicating that they are not yet fully established. Regarding the variable of university higher education, students acknowledge that sustainability is not yet fully integrated. Furthermore, a moderate-to-strong relationship was found between sustainability competencies and university higher education, with the exception of the systemic thinking competency ($r=0.151$); these correlations, mostly moderate, reveal that competencies do not emerge solely from academic training. It is concluded that there is a direct and significant relationship between sustainability competencies and university higher education; that is, as one variable strengthens, the other also develops.

Keywords: *Competencies for sustainability, University higher education, University, Sustainable development.*

Introducción

A través de su historia, la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) ha sido testigo de los diversos cambios socioculturales que se han dado en el país debido a los procesos de movilidad social, el avance tecnológico, los sistemas de valores, cambio climático, entre otros. En ese contexto, la formación exclusivamente académica no es la única tarea de las universidades, sino también, contribuir al entendimiento de estos entornos dinámicos y a la generación de cambios en bien de la sociedad.

Ante el complejo contexto global, instituciones de educación superior han adaptado e innovado sus modelos pedagógicos. Estos modelos han permitido a los estudiantes desarrollar, no solo competencias académicas, sino también competencias para la sostenibilidad que les permitan enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Entre ellas se destacan, las competencias de pensamiento crítico, sistémico y estratégico, normativa, de anticipación, de autoconciencia y de resolución integrada de problemas, que son cruciales para lograr una sociedad sostenible.

La Constitución Política del Perú (1993) precisa que la educación superior universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística, así como la investigación científica y tecnológica. Siendo el Estado el responsable de garantizar el acceso equitativo a este nivel educativo. En este sentido, la universidad se consolida como un pilar fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad.

El presente trabajo de investigación titulado *Competencias para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024*, está estructurado de la siguiente manera:

En el primer acápite, se aborda la situación problemática, la formulación de los problemas, la justificación y los objetivos de investigación.

El segundo apartado contiene el marco teórico, en el que se desarrollan las variables de estudio, el marco conceptual con la definición de términos básicos, y los antecedentes de investigación a nivel internacional, nacional y local.

En el tercer acápite se presenta el sistema de hipótesis y la operacionalización de las variables.

En la cuarta sección se especifican las consideraciones metodológicas, como el enfoque, el ámbito, tipo, nivel y diseño de investigación; asimismo, incluye la población, la muestra, las técnicas de recolección de información, de análisis e interpretación y de comprobación de las hipótesis planteadas.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, fuentes bibliográficas empleadas y anexos.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

En la actualidad, la sostenibilidad se ha convertido en uno de los principales desafíos para la sociedad debido a problemas como la contaminación ambiental, el cambio climático, la pobreza extrema, desigualdad económica, crisis de los sistemas de salud, etc. Frente a esta situación, las universidades cumplen un papel fundamental en la formación de profesionales capaces de responder a estas problemáticas desde una perspectiva sostenible. En este contexto, las competencias para la sostenibilidad, incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivación y compromiso, que permiten comprender y abordar los desafíos ambientales, sociales y económicos, así como actuar de manera responsable para contribuir al desarrollo sostenible (Rieckmann y Barth, 2022). Por ello, la educación superior universitaria representa un espacio estratégico para promover dichas competencias y fortalecer la formación integral de los futuros profesionales.

A nivel internacional, diversos organismos e instituciones, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han destacado la importancia de incorporar la sostenibilidad en los sistemas educativos, especialmente en la educación superior. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible promueven una educación de calidad orientada al desarrollo sostenible, enfatizando la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan enfrentar problemas complejos de carácter ambiental, social y económico. Sin embargo, diferentes estudios realizados evidencian que, aunque se haya avanzado en la integración de la sostenibilidad, en la investigación de los ODS, y que existan centros especializados, y políticas institucionales implementadas, todavía persisten

limitaciones en el desarrollo de las competencias sostenibles entre los estudiantes universitarios.

En el contexto nacional, el Perú ha asumido compromisos relacionados con el desarrollo sostenible y la mejora de la calidad educativa, principalmente a partir de la Ley Universitaria 30220. Las universidades peruanas han venido incorporando progresivamente la dimensión ambiental en la formación profesional, la investigación, la proyección social, gobierno y gestión ambiental (Red Ambiental Interuniversitaria, 2025). No obstante, diversas investigaciones señalan que la integración de la sostenibilidad aún presenta dificultades debido a la limitada transversalización de estos contenidos, la escasa promoción de experiencias prácticas y la insuficiente evaluación de las competencias para la sostenibilidad en los estudiantes. Esta situación genera desafíos para la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades actuales del país en materia de sostenibilidad.

En el ámbito regional, el Cusco enfrenta desafíos relacionados con la conservación de los recursos naturales, la gestión de residuos sólidos, la contaminación ambiental, el crecimiento urbano desordenado y los efectos del cambio climático sobre las actividades económicas y sociales. Estas problemáticas requieren profesionales con capacidades para analizar, prevenir y proponer soluciones sostenibles. A pesar de que las universidades de la región han incorporado contenidos en su formación académica, implementado acciones e institucionalizado prácticas sostenibles, este esfuerzo no es suficiente para formar estudiantes capaces de afrontar los retos ambientales y sociales de su entorno.

En el caso de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, la formación universitaria se basa en competencias, ética y responsabilidad social y ambiental, ejes transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNSAAC, 2016), aspectos relevantes para responder a las demandas del entorno regional y global. De manera específica, en la

Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, si bien el *Plan Curricular (2024)* incorpora principios relacionados con la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad, aún resulta necesario fortalecer el desarrollo transversal de competencias para la sostenibilidad mediante experiencias formativas, proyectos de investigación y actividades de vinculación con la comunidad, que permitan a los estudiantes fortalecer y aplicar estos conocimientos en situaciones reales. Además, se observa que las acciones formativas relacionadas con la sostenibilidad suelen desarrollarse de manera aislada y no necesariamente forman parte de una estrategia institucional integral.

Ante esta realidad, surge la necesidad de realizar estudios que permitan comprender cómo la educación superior universitaria se asocia al desarrollo de competencias para la sostenibilidad en los estudiantes. La generación de conocimiento científico sobre esta relación no se reduce a una cuestión académica, sino se convierte en una respuesta estratégica ante la crisis climática y social. Cuyos beneficios pueden ser aprovechados a nivel institucional, social y pedagógico; principalmente orientado a fortalecer una formación profesional comprometida con la sostenibilidad y el bienestar social.

De no atenderse esta situación, es probable que continúe la formación de profesionales con limitadas capacidades para enfrentar los desafíos ambientales, sociales y económicos que caracterizan al contexto actual. Lo cual podría afectar a la implementación de prácticas sostenibles en diversos sectores y dificultar el logro de los objetivos de desarrollo sostenible a nivel local, regional y nacional. Por el contrario, fortalecer las competencias para la sostenibilidad desde la educación superior universitaria contribuirá a formar ciudadanos y profesionales que promuevan la paz universal, el acceso a la justicia y el equilibrio en el crecimiento económico, la inclusión social y el cuidado del medio ambiente, tanto para las generaciones actuales como para las futuras.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo es la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

1.2.2. Problemas específicos

PE1. ¿Cómo es la relación entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE2. ¿Cómo es la relación entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE3. ¿Cómo es la relación entre la competencia normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE4. ¿Cómo es la relación entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Facultad de Comunicación Social e Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE5. ¿Cómo es la relación entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE6. ¿Cómo es la relación entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE7. ¿Cómo es la relación entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

PE8. ¿Cómo es la relación entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

Esta investigación se justifica teóricamente en la necesidad de generar conocimiento y llenar un vacío en el campo académico, ya que la temática de las competencias para la sostenibilidad está casi ausente en los estudios a nivel local y nacional; más aún cuando se relaciona con la educación superior universitaria. El estudio busca conocer el nivel de logro de las competencias en los estudiantes universitarios, la incorporación del desarrollo sostenible en la formación universitaria y la relación entre ambas variables.

La formación de profesionales con estas competencias es crucial para enfrentar la actual crisis social, económica y ambiental, por lo que este estudio se centró en los estudiantes universitarios de la EPCC que se encuentran cursando los últimos semestres académicos y están en la etapa de transición entre la formación académica y el mundo laboral. Momento ideal para evaluar si han desarrollado las competencias necesarias para contribuir a una cultura universitaria comprometida con el desarrollo sostenible.

1.3.2. Justificación metodológica

El enfoque cuantitativo y el nivel correlacional permitieron analizar las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria y, mediante el procesamiento estadístico de la información recopilada, determinar la relación entre ambas variables. Para garantizar la calidad de los datos obtenidos, el instrumento fue sometido a un proceso de validación mediante el juicio de expertos y su confiabilidad fue determinada a través del coeficiente alfa de Cronbach. Estos procedimientos permitieron verificar la pertinencia de los ítems y la consistencia interna del cuestionario, asegurando que el instrumento fuera adecuado para la recolección de información. De manera complementaria, se realizó una revisión documental que permitió ampliar la información obtenida mediante el cuestionario, contribuir a la comprensión del contexto de estudio e identificar cómo se aborda el desarrollo sostenible en la educación superior universitaria.

1.3.3. Justificación social

Desde una perspectiva social, el presente estudio es relevante porque es un primer acercamiento que podría motivar la apuesta por una educación basada en competencias para la sostenibilidad, de este modo, la universidad podría fortalecer la cultura de la sostenibilidad mediante la formación de profesionales con habilidades necesarias para reflexionar y tomar decisiones, responsables y comprometidas tanto con la sociedad del presente y del futuro.

De esta manera, se podría asumir el desafío de responder a los cambios que está experimentando la sociedad y que van generando nuevas dinámicas en los ámbitos: social, ambiental, económico, educativo, laboral y político.

1.3.4. Justificación práctica

Desde un enfoque práctico, los resultados de este estudio permiten comprender que la formación de estudiantes universitarios en competencias de sostenibilidad es fundamental para preparar profesionales responsables que enfrenten la crisis ambiental global que hoy se vive. Estas competencias pueden convertir a los estudiantes en agentes activos de cambio a partir de una nueva mentalidad; asimismo, les permiten adoptar hábitos sostenibles en su vida cotidiana, desarrollar acciones de protección ambiental, reflexionar críticamente sobre las problemáticas reales de su contexto, en suma, mayor conciencia ambiental y contribuciones prácticas a los ODS.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

1.4.2. Objetivos específicos

OE1. Establecer la relación entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE2. Establecer la relación entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE3. Establecer la relación entre la competencia normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE4. Establecer la relación entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE5. Establecer la relación entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE6. Establecer la relación entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE7. Establecer la relación entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

OE8. Establecer la relación entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo se aborda el marco teórico de la literatura más significativa acerca de las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria. Al inicio se exponen las bases teóricas, elemento fundamental de toda investigación, pues permite situar al estudio dentro de un cuerpo de conocimiento. A continuación, se presenta el marco conceptual, en el que se definen y delimitan los conceptos clave que han guiado el trabajo de investigación. Finalmente, se detallan los antecedentes de la investigación, correspondientes a trabajos previos relacionados con las variables analizadas, los cuales permiten conocer los avances existentes, la metodología aplicada, los objetivos propuestos, los resultados obtenidos, entre otros aspectos.

2.1. Bases teóricas

2.1.1. Competencias para la sostenibilidad

2.1.1.1. Competencia

Competencia es un término que posee una pluralidad de sentidos; se utiliza en distintas áreas como la administración, psicología, sociología, pedagogía y la gestión organizacional. García & Tobón (2008, citado por Huamán Rojas, 2018, p. 103) señalan que el término puede ser entendido a partir de tres significaciones:

- “Pertener o incumbir”, ejemplo: esta actividad es de su competencia.
- “Pugnar con o rivalizar con”, por ejemplo: en la competencia deportiva, a Juan le fue mejor”, competición y competitivo.
- “De apto o adecuado”, ha dado origen a términos tales como competente, en sentido de idóneo, eficiente y cualificado.

Las tres concepciones planteadas giran en torno a la noción de hacer algo, pero algo bueno, positivo, entendiéndose la competencia, como la capacidad de hacer algo. Asimismo, Tobón (2007) propone diversos enfoques para entender las competencias:

Tabla 1

Enfoque de competencias según Tobón

Enfoque	Definición	Epistemología
Enfoque conductual	Las competencias como comportamientos clave para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista
Enfoque funcionalista	Las competencias como conjunto de atributos para cumplir con los objetivos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo
Enfoque constructivista	Las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo

Nota. Adaptado de *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*, por Tobón, 2007.

Posteriormente, este autor define competencia como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (Tobón, 2013, p. 93); además, refiere que el propósito de formar a las personas en competencias desde la formación humana integral es:

Hacer realidad la autorrealización personal desde el proyecto ético de vida; contribuir al equilibrio ambiental; desempeñar alguna ocupación con pertinencia, idoneidad y ética; trabajar en el tejido social buscando el desarrollo socioeconómico; y emprender proyectos sociales, económicos, comunitarios y/o científicos con base en la creatividad, el sentido crítico-propositivo y la flexibilidad. (Tobón, 2013, p. 95)

De manera tal que se logre reivindicar la humanidad en la educación, la gestión del talento humano y se pueda contribuir a la persona, a la sociedad y al ambiente; esto indica que su propuesta se enmarca en una visión colectiva (cooperación y solidaridad) y no individual (egoísmo, consumismo y materialismo).

Desde la mirada de Tobón (2013), las competencias, conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes se diferencian de la siguiente manera:

- Conocimiento: son representaciones mentales sobre diferentes hechos, mientras que las competencias se basan en esos conocimientos, pero a su vez implica la puesta en práctica con autonomía, autocrítica, creatividad y fines específicos.
- Capacidades: son desempeños cognitivos, afectivos y/o psicomotrices generales, a partir del desarrollo de aptitudes. Son también uno de los elementos de las competencias; sin embargo, el hecho de tenerlas no implica que se actúe con idoneidad y ética; en cambio, las competencias sí.
- Habilidades: son desempeños cognitivos-afectivos y/o procedimentales mediante los cuales se realizan actividades para alcanzar un objetivo. Se consideran parte de las capacidades; y a su vez, constituyen un componente de las competencias. A diferencia de las habilidades, las competencias incluyen aspectos como la comprensión de la situación, mirada crítica, la disposición para afrontar desafíos, la responsabilidad sobre las propias acciones y la actuación de acuerdo con criterios de calidad.
- Destrezas: son habilidades motoras que se necesitan para desarrollar determinadas actividades con precisión. En educación se conciben como desempeños muy concretos para tareas específicas (puesta en acción de las habilidades), mientras que, las competencias tienen como base las destrezas en la actuación, y son actuaciones generales con idoneidad y ética.

- Actitudes: son disposiciones afectivas a la acción, impulsan el comportamiento humano, inducen a la toma de decisiones acorde a las circunstancias. Mientras que las competencias se componen tres saberes: saber ser (integra valores, estrategias y actitudes), saber conocer y saber hacer.

A partir de estas precisiones argumentadas por Tobón, se puede concluir que, desde el enfoque socioformativo, los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes son elementos constitutivos de las competencias; su articulación contextualizada permite la transformación social; sin embargo, de manera individual no configuran competencias por sí solos.

De similar manera, Arévalo Coronel & Juanes Giraud (2022) refieren que,

Es importante el aceptar el término competencia no sólo asociado a un conjunto de saberes, sino asociado también a un conjunto de valores y comportamientos que determinan el desempeño y actuación de la persona y que, además, como aspecto bien importante, no son obtenidas de una vez y por todas, sino a través de un proceso de continuo perfeccionamiento y adaptación durante toda la vida laboral del individuo. (p. 519)

Además, considerando el contexto educativo, en su estudio, estos autores mencionan dos perspectivas. La primera inclinada hacia la pedagogía, es decir, las competencias se logran mediante “la formulación de saberes necesarios y la forma de inculcarlos en los educandos” (p. 521). Y la segunda, más relacionada a la educación superior “aborda el tema a partir de las necesidades de satisfacer tanto las aspiraciones individuales de los educandos en este tipo de enseñanza como las del entorno en el cual desarrollarán su actuación como profesionales más específicamente” (p. 521).

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) sostiene que “una competencia es más que conocimientos y destrezas.

Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3).

Esta organización desarrolló el proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO)”, el cual tuvo como finalidad identificar y definir las competencias clave que necesitan las personas para contribuir a los resultados valiosos para la sociedad, ayudar a las personas a enfrentar demandas de los diferentes contextos y ser relevantes para los individuos y especialistas. En ese sentido, la OCDE propone las competencias clave que van más allá del marco académico, y que deben estar al servicio de las metas colectivas centradas en el desarrollo humano, la ciudadanía activa y el aprendizaje, dividiéndolas en las siguientes categorías:

- a) Usar las herramientas de forma interactiva: la sociedad actual demanda dominio de herramientas socioculturales para la interacción con conocimiento (lenguaje, información y conocimiento); asimismo, requieren herramientas físicas (computadoras), las competencias son: “La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva; Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva, Capacidad de usar la tecnología de forma interactiva” (OCDE, 2001, p. 9)
- b) Interactuar en grupos heterogéneos: las personas siempre están en relación permanente con otros que no necesariamente son iguales a su grupo, es necesario el manejo adecuado de las relaciones interpersonales, en esta categoría están las competencias: “Habilidad de relacionarse bien con otros; Habilidad de cooperar; y la habilidad de manejar y resolver conflictos” (OCDE, 2001, p. 11)
- c) Actuar de manera autónoma: comprender el mundo que nos rodea y las dinámicas sociales y roles. Para ello, es necesario que las personas se empoderen y manejen sus

vidas de manera autónoma, responsable y controlando sus condiciones de vida y de trabajo para su participación en la sociedad. En esta categoría se encuentran las siguientes competencias: “Habilidad de actuar dentro del gran esquema; Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales; Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades” (OCDE, 2001, p. 13)

Misari (2023) desde un enfoque más concreto manifiesta que competencia es un “conjunto de capacidades que utiliza un individuo para desempeñarse asertivamente en un área y contexto determinado” (p. 540). Mientras que Murga Menoyo & Patta Tomás (2020), consideran que “es un concepto multidimensional que implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se traducen en una formación integral del alumnado, susceptible de evaluación” (p. 94), que se desarrollan o fortalecen en un proceso de formación. La autora identifica tres dimensiones:

Tabla 2

Dimensiones de las competencias según Murga-Menoyo

Dimensiones	Finalidad del desempeño
<i>Conocer y comprender</i> (conocimiento teórico)	Para resolver problemas
<i>Saber actuar</i> (aplicación de conocimiento y valores)	Para mejorar y optimizar una situación
<i>Saber ser</i> (los valores orientan cómo vemos a los demás y cómo convivimos en sociedad)	Para evitar o prevenir una evolución negativa

Nota. Adaptado de *Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015* (p. 67), por Murga-Menoyo, 2015.

Es importante destacar que para diversos autores la concepción sobre competencia implica la integración de diversos elementos constitutivos. Si bien estos componentes pueden

ser analizados de manera individual, separados no se configuran en una competencia. En este sentido, la esencia de una competencia radica en el dominio y la articulación efectiva de la totalidad de los elementos que la conforman.

En el Perú se comienza a hablar de competencias a fines del siglo XX, cuando los países miembros de las Naciones Unidas se reúnen para evaluar la educación en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos del año 1990 en Tailandia*. Como resultado, se llegó a un consenso de cambio, de no seguir arrastrando la herencia educativa al siglo XIX, pues el mundo había cambiado y los retos que los estudiantes iban a enfrentar eran diferentes. A consecuencia de ello, muchos países iniciaron reformas curriculares como respuesta al contexto cambiante; es en ese marco que surge el enfoque por competencias, el cual vincula la teoría con la práctica, la sociedad con la escuela, redefine roles, metodologías, entre otros aspectos educativos.

El Perú empezó su reforma curricular con el Programa Articulación Inicial Primaria en el año 1995, que trajo consigo el enfoque por competencias y la organización curricular por áreas y ciclos. Ya en 1997 se amplía a toda la primaria y en el año 2000 se extiende al nivel secundario con varias modificaciones al currículo. En el 2005 se formula el *Diseño Curricular Nacional*, un único currículo orientado por el enfoque por competencias para toda la educación básica (inicial, primaria y secundaria). Posteriormente, se hacen ajustes al documento y, finalmente, en el 2016, se plantea el *Currículo Nacional de Educación Básica*.

En este documento, el Ministerio de Educación (2017) establece que la competencia “es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 29); asimismo, declara que el desarrollo de las competencias es una construcción permanente, deliberada y consciente, de modo que ser competente implique la

combinación de habilidades personales y socioemocionales para la comprensión de una determinada situación y el planteamiento de posibles soluciones.

A nivel de la educación superior en el Perú, el término competencias se hace presente en la Ley 28044 Ley General de Educación (2003), en la que se reconoce a la educación superior como segunda etapa del sistema educativo, y está “destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país” (Ley 28044, 2003, artículo 29)

Por otro lado, la promulgación de la Ley Universitaria Ley N° 30220 en el año 2014, marcó un hito importante en el proceso de reforma educativa de la educación superior universitaria, pues se buscó garantizar la calidad académica, la transparencia institucional y la responsabilidad social de las universidades públicas y privadas del país. Esta norma “promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura” (Ley 30220, 2014, artículo 1).

Con esta ley que se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) “como Organismo Público Técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa, para el ejercicio de sus funciones” (Ley 30220, 2014, artículo 12), y con la finalidad de ser la institución responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, de fiscalizar que los recursos públicos y los beneficios generados se orienten a fines educativos y al fortalecimiento de la calidad, y para supervisar la calidad del servicio educativo universitario, entre otras funciones.

Tanto en la educación superior universitaria como en la educación básica en el Perú, el enfoque por competencias fue integrando de manera gradual. Sin embargo, a nivel de la educación superior universitaria se adoptó oficialmente este enfoque a partir de la Ley 30220 promulgada el año 2014, aunque no de manera explícita, pues la ley establece que la formación universitaria tiene como uno de sus fines “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país” (Ley 30220, 2014, artículo 6).

En el 2015 se implementa la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, y se convierte en el documento guía del proceso de reforma educativa universitaria buscando:

Garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permiten una reflexión académica del país, a través de la investigación. (Minedu, 2015, p. 25)

Esta política tiene los siguientes pilares de reforma:

- *Información confiable y oportuna*: información al alcance de todos los actores del sistema universitario
- *Fomento para mejorar el desempeño*: promover y fortalecer una cultura de calidad, así como la mejora continua en el conjunto del sistema universitario.
- *Acreditación para la mejora continua*: reconocimiento que brinda el Estado respecto a la calidad de una institución, programa o carrera profesional. Su obtención es de carácter voluntario.
- *Licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad*: proceso mediante el cual se verifica el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad necesarias para

autorizar la prestación del servicio de educación superior universitaria. Su cumplimiento es de carácter obligatorio.

Con este antecedente, en el 2016, la UNSAAC elabora su *Modelo Educativo*, “instrumento, por excelencia, que orienta el quehacer académico (currículo, calidad académica, perfil del egresado, perfil del ingresante, estrategias de enseñanza aprendizaje, responsabilidad social universitaria, investigación, evaluación del aprendizaje, etc.) y todas las actividades para su puesta en práctica y su mejora” (Angulo et al., 2016, p. 165). En este documento, la formación basada en competencias se convierte en el eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, refiere que las competencias profesionales del perfil del ingresante, egresado y del docente pueden ser de dos tipos: las genéricas y las específicas. Las primeras son transversales a toda profesión, mientras que las segundas, están relacionadas con la profesión.

Igualmente, en el *Plan Estratégico Institucional 2021-2025*, la UNSAAC (2020) establece como primer objetivo estratégico institucional (OEI.01): “mejorar la formación profesional de los estudiantes universitarios” (UNSAAC, 2020, p. 8); y para lograrlo se formulan seis acciones estratégicas institucionales, siendo la segunda (AEI.01.02): “programas curriculares actualizados, con enfoque de competencias para los estudiantes universitarios” (UNSAAC, 2020, p. 8). Y su indicador (IAE1.02): “porcentaje de escuelas profesionales que cuentan con planes de estudio rediseñados aprobados por la autoridad competente” (UNSAAC, 2020, p. 8), siendo responsable la Dirección de Calidad y Acreditación.

En el proyecto Tuning América Latina¹, el abordaje de las competencias en el ámbito educativo está relacionado con la formación integral de los ciudadanos desde nuevos enfoques como el aprendizaje significativo en sus tres áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes) y afectiva (saber ser, actitudes y valores). Por lo tanto, no se reduce al desempeño laboral ni únicamente a la apropiación de conocimientos, sino implica la combinación de un conjunto de capacidades para resolver un problema en un determinado contexto. Bajo esa perspectiva, Gonzáles & Wagenaar (2003) en el proyecto Tuning Europa definen a las competencias, académicas y profesionales, como:

Una combinación dinámica de atributos, con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (p. 280)

De acuerdo con Autor (Beneitone et al, 2017, p. 44), las competencias generales consideradas son las siguientes:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.

¹ Espacio que permitió acordar, templar y afinar las estructuras educativas de los programas de formación profesional, de manera que estas puedan ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el contexto europeo, y principalmente para mejorar la educación superior universitaria en América Latina y Europa.

10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

2.1.1.2. Sostenibilidad

El término sostenibilidad hoy en día es bastante utilizado en diversos aspectos de la vida social, uno de ellos está relacionado con el medio ambiente en el contexto global de crisis ecológica, siendo en diferentes organizaciones un principio orientador para construir un futuro que no comprometa a las próximas generaciones. En ese sentido, Bianchi et al. (2022) indican que es la “priorización de las necesidades de todas las formas de vida y del planeta, procurando que la actividad humana no supere los límites planetarios” (p. 12); siendo la relación hombre-medio ambiente el eje principal de la sostenibilidad (Jerez Mesa & Oliva Quesada, 2011).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1987) afirma que el desarrollo sostenible es “asegurar que se satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (p. 23) haciendo referencia a la necesidad de administrar adecuadamente los recursos naturales para que las generaciones que están por venir puedan tener las mismas oportunidades para su calidad de vida.

Este enfoque surge a partir de la preocupación por el medio ambiente en los años 70 y se establece como una agenda a nivel global. En el año 1968, diferentes personajes, entre ellos, economistas, educadores, y funcionarios fueron convocados con la finalidad de discutir sobre el presente y futuro de las personas. Organización internacional conocida como el Club de Roma, en la que se abordaron diversos problemas como la pobreza, la degradación del medio ambiente, el crecimiento urbano desordenado, el empleo inestable, la inflación, la alienación juvenil, entre otros aspectos, llegando a la conclusión de que la continuidad de las tendencias de crecimiento poblacional, la contaminación, el consumo excesivo de recursos e industrialización superarían los límites del planeta.

Si en cambio, esas tendencias se modificaran, sería necesario buscar la estabilidad de esas a nivel ecológico y económico con el fin de prolongar la vida de modo sostenible del futuro, buscando un equilibrio global que permita satisfacer necesidades en igualdad de oportunidades para el aprovechamiento de su potencial. El diálogo y análisis del Club de Roma se concretó en la publicación del libro *Los límites del crecimiento*, en el que se estudiaron la producción agrícola, los recursos naturales, la producción industrial, la población y la contaminación como principales factores que determinan el crecimiento en el planeta Tierra.

Por otro lado, en junio de 1972 se desarrolló en Suecia la primera conferencia internacional de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente denominada: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, conocida como la Conferencia de Estocolmo. En este encuentro participaron 113 representantes de los Estados miembros de las Naciones Unidas con el propósito de preservar y mejorar el medio humano. Para ello se elaboró la *Declaración y el Plan de acción de Estocolmo para el medio humano*, documento que contiene principios y recomendaciones para la conservación y el cuidado del medio ambiente para el “bienestar de los pueblos y el desarrollo económico de todo el mundo” (ONU, 1972, p. 3).

Del mismo modo, en junio del año 1987 el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) presentó el Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo denominado *Nuestro futuro común*, también conocido como *Informe Brundtland*, en reconocimiento a Gro Harlem Brundtland, quien en aquel entonces fue presidenta de la Comisión. Este documento significó una propuesta global para el cambio con base en lo siguiente:

- Estrategias ambientales a largo plazo para alcanzar un desarrollo sostenido para el año 2000.
- Recomendaciones para que la preocupación por el medio ambiente se traduzca en una mayor cooperación entre los países en desarrollo y países en diferentes niveles de desarrollo.
- Analizar los modos de solución de la problemática ambiental global.
- Ayudar a definir las percepciones medioambientales a largo plazo, compartidas para la protección y mejoramiento del medio ambiente a través de un programa de acción global.

En este informe se habla del desarrollo duradero, y se establece que es responsabilidad de las personas hacer que el desarrollo sea sostenible, es decir, que asegure la satisfacción de necesidades del presente sin perjudicar las del futuro. Lo cual permite tener una vida mejor e implica “una nueva era de crecimiento económico... donde las personas en situación de pobreza tengan los recursos necesarios para sostener el crecimiento” (ONU, 1987, p. 23). Además, destaca que el desarrollo duradero no es estático sino dinámico, está en constante cambio y se adecúa a las necesidades del contexto, por eso, este proceso complejo necesita estar acompañado de voluntad política.

Posteriormente, en junio de 1992 se desarrolló otra Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro, Brasil, conocida como Cumbre para la Tierra, la cual congregó a líderes políticos, científicos, representantes de medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales de 179 países, con la finalidad de formular un plan de acción de alcance internacional sobre el desarrollo y las cuestiones ambientales. En este marco se elabora la *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, el *Programa 21* y la *Declaración de Principios para un Consenso Mundial respecto de la Ordenación, la Conservación y el Desarrollo Sostenible de los Bosques de todo tipo* (ONU, 1993, p. 1).

En su informe, las Naciones Unidas (1993) señala en su tercer y cuarto principio que:

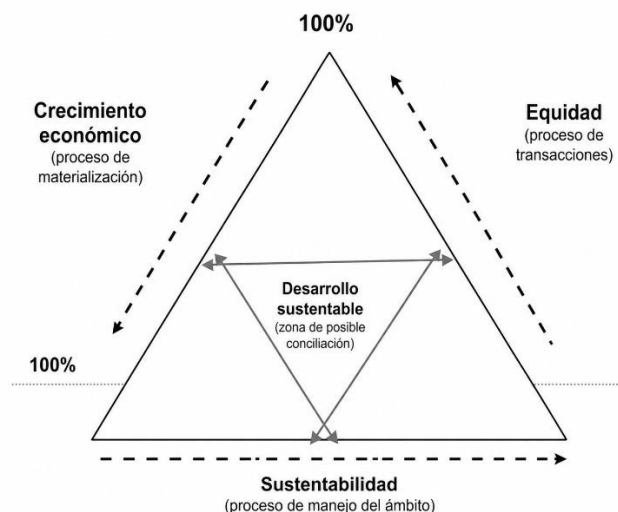
El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras... A fin de alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente deberá constituir parte integrante del proceso de desarrollo y no podrá considerarse en forma aisladas” (pp. 2-3)

Asimismo, conviene en su octavo principio que, “para alcanzar el desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida para todas las personas, los Estados deberían reducir

y eliminar las modalidades de producción y consumo insostenibles y fomentar políticas demográficas apropiadas” (ONU, 1993, p. 3).

Por otro lado, el Programa 21 o Agenda 21 propone, sobre la base del análisis de la problemática de aquellos años, los fundamentos para la acción, los objetivos, las actividades y los medios para lograr un desarrollo sostenible en sintonía con las diversas realidades y capacidades de cada país. Esta reunión representa el compromiso sobre el desarrollo y la alianza internacional para la conservación del medio ambiente y consolida el desarrollo sostenible como un principio orientador.

Cabe destacar que antes de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) más conocida como Cumbre para la Tierra, en 1990 se desarrolló en Washington la Conferencia Anual sobre Desarrollo Económico del Banco Mundial, reunión en la que Peter Nijkamp propone la concepción de sustentabilidad basada en tres aspectos: el crecimiento económico, la equidad social y la sustentabilidad ambiental, en la presentación de su trabajo denominado *Desarrollo regional sustentable y el uso de recursos naturales*. A su propuesta se le conoce como el Triángulo de Nijkamp, el cual se presenta a continuación:

Figura 1*Triángulo de Peter Nijkamp*

Nota. De *Desarrollo sostenible y sustentable para una economía con enfoque ambiental*, por Barrios Vera, 2010. <https://www.gestiopolis.com/sostenibilidad-economica-social-prioridad-sustentabilidad-ambiental/>

Consecutivamente, en el año 2000 se llevó a cabo la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, reunión en la que diversos países ratificaron su compromiso de trabajo colectivo para el bien común, buscando principalmente erradicar la pobreza, lograr el empleo pleno y productivo, y reducir el hambre para el año 2015. Este compromiso se tradujo en ocho objetivos de desarrollo; si bien estos no se cumplieron completamente, hubo avances y mejoras significativas en diversas áreas, aunque persistieron desafíos como el acceso a la educación, la salud y el cambio climático. Este primer esfuerzo a nivel internacional fue la base para el diseño de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) formulados en 2015 como parte de la Agenda 2030 que tiene como enfoque central el desarrollo sostenible económico, social y ambiental.

En junio de 2012 se celebró la Conferencia Río+20, Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, en Río de Janeiro, Brasil. Esta reunión fue antesala para la adopción de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible posteriores a 2015, con diversos líderes y representantes políticos que renovaron el compromiso político con el desarrollo sostenible. La Conferencia giró en torno a dos temas principales: la construcción de una economía verde y el establecimiento de un marco institucional para la gobernanza del desarrollo sostenible, siendo su documento final *El futuro que queremos*, en el que se reconoce a la persona como el elemento central del desarrollo sostenible.

En el marco de la Agenda 2030, el desarrollo sostenible posee tres pilares fundamentales: la dimensión de promoción del desarrollo económico inclusivo, la protección del medio ambiente y el impulso de la inclusión social de manera integral. Al igual que la definición de Cumbre para la Tierra de 1990, en el primer *Informe Mundial sobre el Desarrollo Sostenible El futuro es ahora: la ciencia al servicio del desarrollo sostenible* de las Naciones Unidas (2019) se destaca que “el desarrollo sostenible no puede hacerse realidad sin que haya paz y seguridad, y que la paz y la seguridad corren peligro sin el desarrollo sostenible” (p. 210). Asimismo, declara que este necesita:

Pautas de consumo y producción y uso de todos los recursos naturales sean sostenibles; un mundo en el que el desarrollo sea sensible al clima y respete la diversidad biológica, donde restablezcamos y conservemos y utilicemos de manera sostenible todos los ecosistemas y fortalezcamos nuestra cooperación para impedir la degradación del medio ambiente, y promovamos la resiliencia y la reducción del riesgo de desastres. (p. 211)

Considerando estos importantes hitos de la historia, se puede afirmar que el desarrollo sostenible es un proceso integral, dinámico, evolutivo y multidimensional (integra la inclusión social, el crecimiento económico y la protección ambiental) que requiere un compromiso colectivo a nivel global.

Por otro lado, en el Perú, la Red Ambiental Interuniversitaria (RAI) agrupa a 85 universidades peruanas comprometidas con la sostenibilidad ambiental. Estas instituciones, incluida la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), buscan integrar la perspectiva y la ética ambiental en sus funciones y operaciones. El *Reporte de sostenibilidad ambiental en universidades peruanas 2024* (RAI, 2025) evalúa cómo las universidades incorporan la dimensión ambiental en la formación profesional, la investigación, la proyección social, gobierno y gestión ambiental. La lista nacional está encabezada por la Universidad Científica del Sur, seguida de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Nacional del Altiplano, la Universidad César Vallejo y la Universidad Cayetano Heredia, universidades que tienen un desempeño sobresaliente a nivel de sostenibilidad.

Este reporte destaca la labor de las universidades que han logrado implementar acciones de sostenibilidad ambiental en sus funciones sustantivas (formación, investigación y proyección social) y en sus funciones operativas (gobierno y gestión ambiental), las cuales han sido institucionalizadas y perduran en el tiempo. En cuanto a la región Cusco, figuran en el ranking la Universidad Andina del Cusco y la Universidad Continental (desempeño consistente), y la Universidad Intercultural de Quillabamba (desempeño medio). Sin embargo, la UNSAAC no aparece en la lista.

2.1.1.3. Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible

El 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Este plan de acción global se centra en el bienestar de las personas, la prosperidad, la paz y la protección del planeta. Dentro de sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se destaca uno fundamental “garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida” (Naciones Unidas, 2015, ODS 4).

Este objetivo no actúa de forma aislada, es un pilar que se conecta con otros ODS como la igualdad de género, la salud y el bienestar, la acción por el clima, la producción y el consumo responsables, el trabajo decente y el crecimiento económico; pues al fortalecer la educación, se impulsa el progreso en todas estas áreas. Sus principios son:

- La educación es un derecho fundamental y rehabilitador: debe aspirar a la plena realización de la personalidad humana, y para ello, las naciones deben garantizar el acceso en igualdad de condiciones.
- La educación es un bien público: el Estado es responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación y es también, el ente que debe establecer los parámetros y la normativa respecto al sistema educativo.
- La igualdad de género está íntimamente ligada al derecho a la educación para todos: para garantizar el derecho a la educación, es necesario lograr la igualdad de género, de manera tal que, los niños, niñas, hombres y mujeres tengan acceso equitativo a la educación.

Respecto a los compromisos en materia de enseñanza, en la siguiente tabla se presentan las metas específicas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) al año 2030 (Unesco, 2016, pp. 11-15).

Tabla 3*Objetivos de Desarrollo Sostenible-Agenda 2030*

ODS 4. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”	
Meta 4.1	“Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”.
Meta 4.2	“Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”.
Meta 4.3	“Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.
Meta 4.4	“Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”.
Meta 4.5	“Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”.
Meta 4.6	“Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.”
Meta 4.7	“Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.
Meta 4.a	“Construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”.
Meta 4.b	“Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo”.
Meta 4.c	“Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”.

Nota. Los contenidos de las columnas fueron reproducidos textualmente de *Desglosar el*

objetivo de desarrollo sostenible 4 Educación 2030, por Unesco, 2016, pp. 11-15.

2.1.1.4. Competencias para la sostenibilidad

Las competencias para la sostenibilidad se han convertido en una tendencia global en las últimas décadas. Muchos países las han implementado con el fin de empoderar a los ciudadanos para que puedan contribuir al desarrollo sostenible en beneficio de la casa común. En ese sentido, Geli et al. (2004) sostienen que:

Es el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad. (Citado por Ull Solís, 2014, p. 50)

En esa misma línea, Bianchi et al., (2022, citado por Cebrián Bernat et al., 2024) entienden por competencias en sostenibilidad “la combinación de conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas y valores y actitudes éticas que empoderan a individuos y comunidades para contribuir a la sostenibilidad” (p. 68). Y justamente la Educación Ambiental para la Sostenibilidad tiene el propósito de que las personas adquieran todos esos elementos mencionados por Bianchi et al., y permitan “contribuir a la sostenibilidad y tomar decisiones informadas y acciones responsables para la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones presentes y futuras” (Alcántara Rubio et al., 2022, p. 17).

En 2014, Unesco aprobó el Programa Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. Este programa busca alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo 1: “Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible” (Unesco, 2014a, p. 14).

Objetivo 2: “Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible” (Unesco, 2014a, p. 14).

En 2017, este organismo internacional, declaró la urgencia de que los ciudadanos globales comprendan el complejo escenario ambiental y replanteen sus decisiones y acciones hacia la sostenibilidad. Por ello, instó a desarrollar “capacidades para manifestarse y actuar hacia un cambio positivo” (p. 10), con el objetivo de formar una ciudadanía para la sostenibilidad. En ese sentido, propuso un conjunto de competencias clave para la sostenibilidad, las cuales:

Representan lo que los ciudadanos sostenibles necesitan específicamente para lidiar con los desafíos complejos de la actualidad. Son relevantes para todos los ODS y también permiten a los individuos vincular los distintos ODS entre sí, con el objeto de tener una visión global de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (Unesco, 2017, p. 11)

En ese entender, la Unesco (2017) propone ocho competencias transversales clave para la sostenibilidad, las cuales son pertinentes a todos los ODS y deben ser logradas por todos los estudiantes a nivel global, sin importar su edad. Estas competencias son “transversales, multifuncionales e independientes al contexto” (Unesco, 2017, p. 10) y no reemplazan a las competencias específicas que se desarrollan en situaciones y contextos determinados. A continuación, se detallan las competencias clave para la sostenibilidad propuestas por Unesco:

- a) Competencia de pensamiento sistémico:** se refiere a la capacidad de comprender que los problemas de sostenibilidad están relacionados entre sí y que no pueden analizarse de manera aislada. Wiek et al. (2011) sostienen que esta competencia permite comprender sistemas complejos considerando las relaciones entre sus componentes, sus diferentes niveles y escalas. Desde esta perspectiva, un problema de sostenibilidad no debe abordarse como un hecho aislado, sino

como parte de un sistema en el que las decisiones pueden generar diferentes efectos y consecuencias.

Según la UNESCO (2017) implica las “habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre” (p. 10).

Rieckmann (2012) también identifica el pensamiento sistémico como una de las competencias más relevantes para la sostenibilidad. Por lo que considera necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender la complejidad y las relaciones existentes entre diferentes fenómenos. Asimismo, Borderías (2019) señala que la competencia de pensamiento sistémico supone:

El estudio de los fenómenos como un todo y que estos se asuman desde una perspectiva global, holística e integradora. Una de sus principales manifestaciones es la percepción de la realidad como una total integración y entender el mundo de una forma interrelacionada, dinámica, sujeta a variaciones e incertidumbres, intercambiando información para mantener la estabilidad (p. 11).

En ese sentido, esta competencia implica reconocer y comprender relaciones, analizar sistemas complejos, identificar cómo estos se encuentran vinculados con diferentes ámbitos y escalas, así como desenvolverse frente a situaciones de incertidumbre.

- b) Competencia de anticipación:** está relacionada con la capacidad de pensar en el futuro y analizar las posibles consecuencias de las decisiones que se toman en el presente. Wiek et al. (2011) consideran que esta competencia permite construir y evaluar diferentes escenarios futuros relacionados con los problemas de sostenibilidad. Por tanto, no consiste únicamente en intentar predecir lo que

sucedirá, sino en analizar diferentes posibilidades y valorar cuáles de ellas pueden conducir a condiciones más sostenibles.

La UNESCO (2017) plantea que esta competencia incluye “habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros - el posible, el probable y el deseable; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios” (p. 10).

Por su parte, Rieckmann (2012) encontró que el pensamiento anticipatorio se encuentra entre las competencias más valoradas, puesto que la capacidad de pensar en diferentes escenarios futuros constituye un elemento importante para que los estudiantes puedan responder a los cambios y desafíos de la sociedad.

La importancia de esta competencia se encuentra en que muchas decisiones actuales producen efectos que pueden manifestarse posteriormente. En consecuencia, una actuación responsable requiere considerar no solamente los beneficios inmediatos, sino también las consecuencias que pueden producirse a mediano y largo plazo. Asimismo, es importante porque promueve una visión de responsabilidad intergeneracional, ya que la sostenibilidad supone satisfacer las necesidades actuales sin perjudicar las posibilidades de quienes vivirán en el futuro.

- c) **Competencia normativa:** se relaciona con la capacidad de analizar los valores, principios y normas que orientan las decisiones relacionadas con la sostenibilidad. Wiek et al. (2011) consideran que esta competencia permite identificar, analizar y negociar valores, principios, objetivos y metas relacionados con la sostenibilidad e integrar los conceptos de justicia, equidad, integridad social y

ética. Esto resulta necesario porque los problemas sociales y ambientales suelen involucrar diferentes intereses y, en algunos casos, posiciones contradictorias.

La UNESCO (2017) señala que esta competencia involucra las “habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones” (p. 10).

La sostenibilidad no depende únicamente de determinar qué acción es técnicamente posible, sino también de reflexionar sobre qué acción resulta socialmente justa y ambientalmente responsable. Por ello, la competencia normativa incorpora una dimensión ética, ya que permite cuestionar los criterios utilizados para determinar qué se considera deseable, justo o sostenible.

- d) Competencia estratégica:** se refiere a la capacidad de pasar del análisis y la reflexión a la acción. Wiek et al. (2011) plantean que esta competencia permite formular y poner en práctica estrategias orientadas a resolver problemas de sostenibilidad como la intencionalidad, las dependencias en las rutas de acceso, las posibles barreras y alianzas, conocimientos sobre la viabilidad, factibilidad, eficacia, eficiencia de las intervenciones sistémicas, así como el potencial de consecuencias imprevistas. Asimismo, requiere conocimiento metodológico de diseño, implementación, evaluación de políticas y esquemas estratégicos.

Por ello, no es suficiente identificar una problemática o reconocer que es necesario generar un cambio; también es necesario establecer cómo se puede alcanzar dicho cambio. Por su parte, la UNESCO (2017) define esta competencia

como las “habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá” (p. 10).

Esta competencia implica formular objetivos, identificar alternativas, organizar acciones y valorar los recursos y condiciones necesarios para alcanzar determinados resultados. En otras palabras, permite transformar una intención relacionada con la sostenibilidad en una propuesta concreta de actuación.

- e) **Competencia de colaboración:** la competencia de colaboración se relaciona con la capacidad de trabajar con otras personas para alcanzar objetivos comunes. Wiek et al. (2011) denominaron originalmente a esta dimensión competencia interpersonal y la consideraron una de las competencias fundamentales para abordar problemas de sostenibilidad. Debido a que los problemas complejos difícilmente pueden ser resueltos de manera individual y requieren la participación de diferentes actores, conocimientos y perspectivas.

La UNESCO (2017) señala que la competencia de colaboración comprende las “habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa” (p. 10).

La colaboración implica mucho más que trabajar conjuntamente. Requiere escuchar a otras personas, comprender diferentes perspectivas, establecer relaciones de respeto, afrontar conflictos y construir acuerdos. Por ello, incorpora aspectos relacionados con la comunicación, la empatía y la participación.

Brundiers et al. (2010) también resaltan la importancia del contacto con situaciones reales y con diferentes actores para desarrollar competencias

relacionadas con la sostenibilidad. Esto demuestra que la colaboración puede fortalecerse cuando el aprendizaje universitario incorpora experiencias participativas y vinculadas con problemas concretos.

- f) Competencia de pensamiento crítico:** el pensamiento crítico es la capacidad de analizar información, cuestionar ideas y evaluar diferentes posiciones antes de asumir una determinada postura. En el marco de la sostenibilidad, esta competencia permite cuestionar prácticas, normas y decisiones que pueden estar contribuyendo a problemas sociales o ambientales.

Rieckmann (2012) considera el pensamiento crítico como una de las competencias más importantes para el desarrollo sostenible. El autor destaca su relevancia debido a que los estudiantes necesitan examinar críticamente los problemas de la sociedad y reflexionar sobre las diferentes perspectivas que existen frente a ellos.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no significa rechazar las ideas existentes, sino comprenderlas y valorar los argumentos que las sustentan. Una persona que desarrolla esta competencia puede comparar la información que recibe, identificar las posibles contradicciones, reconocer intereses involucrados y construir una posición propia fundamentada.

La UNESCO (2017) establece que el pensamiento crítico comprende la “habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad” (p. 10). Asimismo, para Borderías (2019) esta competencia permite:

Analizar cualquier información con el fin de valorarla objetivamente y eliminar los posibles sesgos que puedan comprometer la objetividad de los datos investigados. Se trata de un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones. (p. 10)

- g) Competencia de autoconciencia:** la autoconciencia constituye una competencia relacionada con el conocimiento y la reflexión sobre uno mismo y sobre el papel que cada persona desempeña dentro de la sociedad. La UNESCO (2017) señala que la autoconciencia implica la “habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales” (p. 10).

Esta competencia complementa las capacidades cognitivas relacionadas con la sostenibilidad, porque una persona puede conocer ampliamente los problemas ambientales o sociales y, sin embargo, no modificar sus propias prácticas. Por ello, la sostenibilidad también requiere una dimensión personal que permita reconocer las propias responsabilidades, limitaciones y posibilidades de actuación.

Brundiers et al. (2021) no plantean la “competencia de autoconciencia” como tal, sino la competencia intrapersonal; sin embargo, ambas guardan una estrecha relación, ya que la autoconciencia constituye un aspecto importante de la dimensión intrapersonal. La competencia intrapersonal según Brundiers et al. (2021) se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos, deseos y comportamientos, así como de regularlos y mantener la motivación para mejorar continuamente.

En el ámbito de la sostenibilidad, esta competencia permite que las personas sean conscientes de su propia forma de actuar y desarrollen recursos personales para afrontar los desafíos relacionados con la construcción de sociedades sostenibles.

- h) Competencia integrada de resolución de problemas:** la resolución integrada de problemas constituye una competencia de carácter integrador, debido a que reúne diferentes capacidades necesarias para afrontar problemas complejos de sostenibilidad. La UNESCO (2017) la presenta como la “habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas” (p. 10).

Esta competencia adquiere especial importancia porque los problemas de sostenibilidad no suelen tener una única causa ni una única solución. Por ello, su abordaje requiere integrar diferentes conocimientos, perspectivas y estrategias. En ese sentido, la persona debe comprender el problema, identificar sus causas, valorar alternativas, anticipar consecuencias y considerar los intereses de los diferentes actores involucrados.

Wiek et al. (2011) explican que las competencias para la sostenibilidad deben integrarse dentro de un proceso de investigación y resolución de problemas. Desde esta perspectiva, el pensamiento sistémico permite comprender la situación, la anticipación ayuda a valorar futuros posibles, la competencia normativa permite definir aquello que se considera deseable, la estratégica orienta la acción y la interpersonal facilita el trabajo con diferentes actores.

Por tanto, la resolución integrada de problemas puede considerarse una competencia que articula las demás. No se trata únicamente de encontrar una

solución rápida, sino de desarrollar alternativas que sean viables y que consideren simultáneamente las dimensiones sociales, económicas y ambientales de la sostenibilidad.

La Unesco (2017) también establece objetivos específicos de aprendizaje para cada ODS, los cuales deben lograrse de manera conjunta y están descritos en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual. Estos dominios pueden ser tomados como guía o referencia para promover las competencias en los estudiantes. A continuación, se detallan estos dominios:

- a) **El dominio cognitivo** “El dominio cognitivo comprende el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor los ODS y los desafíos implicados en su consecución” (Unesco, 2017, p. 11).
- b) **El dominio socioemocional** “El dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que facultan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión que les permiten desarrollarse” (Unesco, 2017, p. 11).
- c) **El dominio conductual** “El dominio conductual describe las competencias de acción” (Unesco, 2017, p. 11).

Por otro lado, Murga-Menoyo (2015) señala que es pertinente trabajar en base a competencias ante la actual crisis ambiental. La versatilidad, flexibilidad y el carácter holístico de las competencias permiten que las acciones se adapten a un contexto que está en constante cambio. Además, el enfoque por competencias es fundamental para el

cumplimiento de los ODS, ya que capacita a las personas para abordar los desafíos complejos que estos objetivos plantean.

Unesco (2014, citado por Murga-Menoyo, 2015) presenta los siguientes cuatro prismas desde los cuales se debe abordar la educación para el desarrollo sostenible, estas perspectivas no funcionan de manera aislada, sino deben complementarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Prisma integrador*: acentúa una visión global de todos los factores de la sostenibilidad que se interrelacionan, entre ellos los económicos, ambientales y socioculturales. Este enfoque va más allá de un solo nivel, abarcando lo local, regional y mundial, y conjuga el pasado, presente y futuro para ofrecer una comprensión completa. En este prisma las personas desarrollan un pensamiento relacional e integrador.
- *Prisma contextual*: otorga mayor énfasis al contexto local como punto de partida para impulsar el cambio hacia la sostenibilidad. Esta es una perspectiva endógena, lo que significa que el proceso de identificación de problemas, el planteamiento de soluciones y la toma de decisiones sobre el futuro de la comunidad se originan desde el interior de la propia comunidad.
- *Prisma crítico*: se centra en cuestionar el paradigma dominante y el modelo de producción y consumo actuales a partir de evidencias empíricas y la ética de la equidad. En este prisma se desarrollan las competencias de toma de conciencia, intelectuales y éticas.
- *Prisma transformativo*: da continuidad al prisma crítico, pues las competencias formadas en las anteriores perspectivas se transforman en acciones concretas, cambios y adopción de formas de vida sostenibles.

Las competencias para la sostenibilidad que plantea Murga-Menoyo (2015) son:

Tabla 4

Competencias para la sostenibilidad planteadas por Murga-Menoyo

Competencia	Componentes	Capacidad para:
C1. Reflexión sistémica	- Pensamiento relacional - Pensamiento holístico - Sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida	- Comprender la realidad como un sistema en constante cambio, a nivel global y local - Comprender las interrelaciones entre valores, actitudes, usos y costumbres sociales, estilos de vida; así como su vínculo con las problemáticas socioambientales. - Comprender al ser humano como un ser ecodependiente.
C2. Análisis crítico	- Pensamiento crítico - Compromiso ético - Compromiso intelectual	- Comprender que todo paradigma, enfoque o punto de vista está sujeto a coordenadas temporales, culturales, económicas, etarias, emocionales, etc. - Comprender que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad. - Comprender que todo sistema (conceptual, socioeconómico, etc.) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas.
C3. Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras	- Compromiso ético y social - Pensamiento anticipatorio - Pensamiento sincrónico y diacrónico - Responsabilidad: universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada - Compasión.	- Comprender los efectos que, a mediano y largo plazo, tienen los comportamientos individuales sobre los usos y costumbres sociales y, a través de ellos, sobre grupos humanos de la propia comunidad y de otras. - Comprender las repercusiones de las acciones individuales y colectivas en las condiciones biológicas indispensables para garantizar la vida actual y futura. - Adoptar alternativas posibles a los estilos de vida injustos e insostenibles hoy consolidados. - Establecer relaciones humanas con criterios de equidad y justicia.
C4. Toma de decisiones colaborativa	- Habilidades argumentativas y participativas. - Compromiso democrático y con los derechos humanos universales.	- Poner en juego habilidades de trabajo colaborativo en grupos diversos. - Reconocer el derecho de las personas a participar en todas las cuestiones que les afectan y en los procesos de desarrollo sostenible (procesos endógenos)

Nota. C1: competencia 1, C2: competencia 2, C3: competencia 3, C4: competencia 4.

Adaptado de *Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post 2015* (p. 69), por Murga-Menoyo, 2015.

Por otro lado, Wiek et al. (2011) proponen las siguientes competencias para la sostenibilidad:

Tabla 5

Competencias planteadas por Wiek, Withycombe y Redman

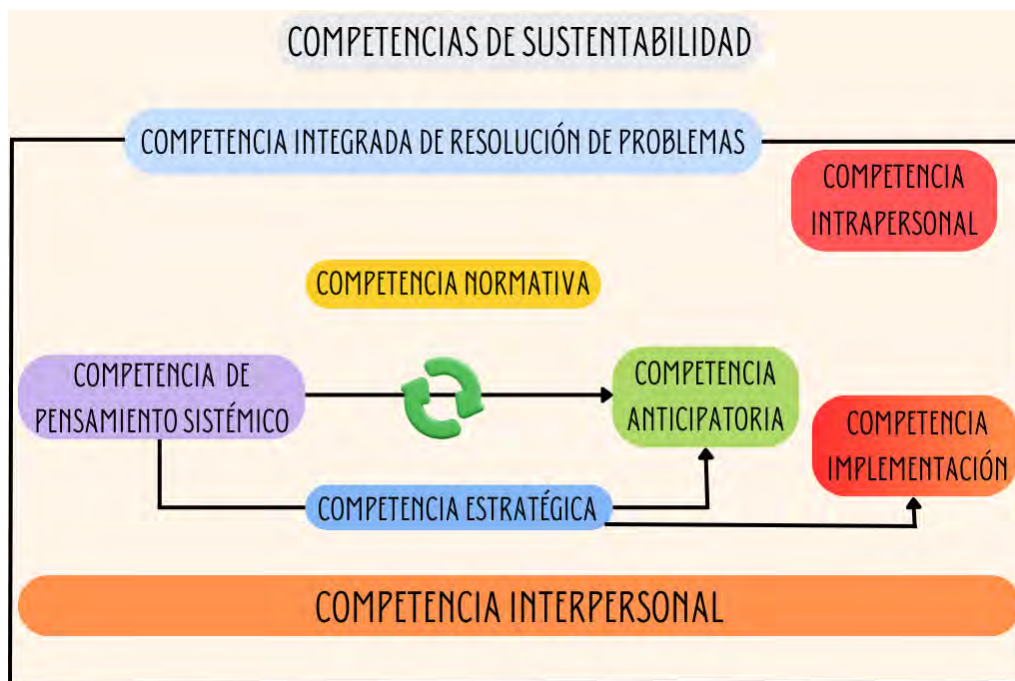
Competencias	Definición
Competencia de pensamiento sistémico	Capacidad de analizar colectivamente los sistemas complejos a través de diferentes ámbitos (sociedad, medio ambiente, economía, etc.) y a través de diferentes escalas (local a lo global), como resultado de un efecto en cascada, de la inercia, los círculos de retroalimentación sistémica y otras características relacionadas con los temas de y resolución de problemas de sostenibilidad.
Competencia de anticipación	Es la habilidad de analizar, evaluar, y desarrollar "imágenes" del futuro relacionado con asuntos de sostenibilidad, su solución y marcos de referencia.
Competencia normativa	Es la habilidad de visualizar, especificar, aplicar, conciliar y negociar valores de la sostenibilidad, principios, metas y objetivos colectivamente. Esta capacidad permite, en primer lugar, evaluar colectivamente los estados actuales y/o futuro de los sistemas socio-ecológicos y, en segundo lugar, crear colectivamente visiones para estos sistemas. Esta capacidad está basada en el conocimiento normativo adquirido, incluyendo los conceptos de la justicia, la equidad, la integridad socio-ecológicos y la ética.
Competencia estratégica	Es la capacidad para diseñar e implementar las intervenciones, las transiciones y estrategias de transformación de gobierno hacia la sostenibilidad en forma colectiva. Esta capacidad requiere una comprensión íntima de conceptos estratégicos tales como la intencionalidad, la inercia sistémica, dependencias de rumbo, las barreras, las alianzas, etc., el conocimiento sobre la viabilidad, la factibilidad, la eficacia, la eficiencia, la eficiencia de intervenciones sistémicas.
Competencia interpersonal	Es la capacidad de motivar, activar y facilitar la colaboración y participación en investigación sobre la sostenibilidad y la resolución de problemas. Esta capacidad incluye avanzadas habilidades de comunicación, deliberación y negociación. Colaboración, pensamiento plural y trans-cultural y la empatía.

Nota. Fuente: *Competencias Clave en Sostenibilidad: Un marco de referencia para el desarrollo de un programa académico*, por Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L., 2011.

Asimismo, Rieckmann (2012) indica que “las competencias clave para la sostenibilidad incluyen conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para contribuir a un desarrollo sostenible” (p. 131). En el 2021, junto a otros autores, exponen el siguiente esquema sobre competencias de sustentabilidad:

Figura 2

Competencias para la sustentabilidad planteados por Brundiers et al.



Nota. Adaptado de *Competencias clave en sostenibilidad en la educación superior: hacia un marco de referencia consensuado*, por Brundiers et al., 2021.

La Comisión para la Calidad Ambiental, el Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos (CADEP) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en el año 2012 determinó que los planes de estudios deberían tener como referente los principios y valores democráticos y los ODS. En ese sentido, las universidades debían formar profesionales preparados para afrontar los retos actuales y del futuro, y no solo en los contextos científicos sino dispuestos a atender las necesidades sociales y ambientales, con criterios sostenibles. Para ello introdujeron cuatro competencias transversales para la formación de los futuros docentes:

Tabla 6*Competencias planteadas por la CRUE*

Competencias	Unidades de competencia
C1 Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con problemas sociales, económicos, ambientales, locales y/o globales.	1.1 Comprende el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos, así como sus interrelaciones y problemas, tanto a nivel local como global. 1.2 Posee pensamiento crítico y creatividad, aprovechando las distintas oportunidades que se presentan (TIC, planes estratégicos, normativas, etc.) en la planificación de un futuro sostenible.
C2 Uso sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el medio ambiente natural y social.	2.1 Diseña y desarrolla acciones tomando decisiones que tengan en cuenta los impactos ambientales, económicos, sociales, culturales y educativos para mejorar la sostenibilidad.
C3 Participación en procesos comunitarios que promueven la sostenibilidad.	3.1 Promueve y participa en actividades comunitarias que fomenten la sostenibilidad.
C4 Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de sostenibilidad en el comportamiento personal y profesional.	4.1 Es coherente en sus acciones respetando y valorando la diversidad (biológica, social y cultural) y se compromete con la mejora de la sostenibilidad. 4.2 Promueve la educación en valores orientada a la formación de ciudadanos responsables, activos y democráticos.

Nota. C1: competencia 1, C2: competencia 2, C3: competencia 3, C4: competencia 4. Fuente:

¿Estamos formando en sostenibilidad en la educación superior? Caso de estudio:

Licenciaturas en Educación en la Universidad de Salamanca, por Muñoz-Rodríguez et al.,

2020.

Posteriormente la CRUE (2023) emitió el informe de aplicación del *Real Decreto 822/2021 sobre la Inclusión de la Sostenibilidad en Planes de Estudio Universitario*. Este documento establece cuatro ámbitos de competencia sobre sostenibilidad que deben ser promovidos en los planes de estudios universitarios:

1. Valores de sostenibilidad: equidad, la libertad, la tolerancia y respeto a la diversidad, la accesibilidad universal, inclusión social, la justicia, la paz, la participación, la igualdad de género.

2. Complejidad de la sostenibilidad, desde un pensamiento sistémico (interacción de elementos) y crítico (cuestionar el statu quo, y contextualizar los problemas) con el propósito de anticiparse o prevenir, así como mitigar y adaptarse a los ya generados.
3. Futuros sostenibles, orientado a cómo lograrlo y cómo gestionar el cambio desde un enfoque inter y transdisciplinar
4. Actuación en favor de la sostenibilidad, comportamiento individual y colectivo que promueva la sostenibilidad.

Por otro lado, Arango Ruiz (2021) indica que para formar en competencias es necesario:

La reorientación de las estrategias didácticas hacia modelos interestructurantes centrados en el rol activo de los alumnos, bajo la orientación de docentes facilitadores que propicien escenarios interactivos de aprendizaje y que paralelamente fortalezcan las competencias en sostenibilidad, así como en competencias que promuevan los estilos de vida sostenibles y la búsqueda de soluciones desde la transdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y, en general, todos aquellos procesos, técnicas y metodologías que motiven o se orienten hacia estas acciones. (p. 197)

2.1.2. Educación superior universitaria

En Perú, la educación superior universitaria no fue una prioridad para los gobiernos hasta la promulgación de la Ley 30220. Las universidades se caracterizaban por su autonomía en un contexto en el que no había mecanismos de fiscalización de la calidad educativa. Durante los años 90, se impulsó la creación de universidades privadas, al respecto, Sumar & Villanueva-Begazo (2023) afirman que “Fujimori inició el camino para la desregulación de la educación universitaria en Perú, permitiendo la creación de “universidades empresa” (con fines de lucro)” (p. 135).

Fue a partir de la aprobación del Decreto Legislativo N.º 882 que se liberalizó el sector educativo, lo que propició la creación de 61 universidades privadas, alcanzando un

total de 91. Asimismo, se crearon 23 universidades públicas adicionales, con lo cual estas llegaron a un total de 51 en 1996 (Sumar & Villanueva-Begazo, 2023). Esta etapa estuvo “caracterizada por los privilegios tributarios y administrativos concedidos a las instituciones de educación privadas, mientras que se estancaba el presupuesto público destinado a la inversión estatal en educación pública” (Maguiña Agüero & Dore Heijmans, 2022, p. 7).

Posteriormente, con el propósito de impulsar la calidad académica, mejorar la infraestructura y fortalecer el desarrollo de la investigación, se promulgó la nueva Ley Universitaria N.º 30220, y el Minedu asumió un rol normativo en la educación superior. “Para ello se fortaleció el sistema de supervisión, control y acreditación de la calidad de la educación universitaria, aunque sin romper con el principio de educación con fines de lucro” (Maguiña Agüero & Dore Heijmans, 2022, p. 9).

Esta nueva función se materializó con la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), establecida como la entidad responsable de desarrollar estas políticas, tal como lo señala el *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana*. En ese marco, la Sunedu es:

Responsable, en el marco de su competencia, de supervisar la calidad del servicio educativo universitario, incluyendo el servicio brindado por entidades o instituciones que, por normativa específica, se encuentren facultadas a otorgar grados y títulos equivalentes a los otorgados por las universidades; así como de fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados por el marco legal a las universidades han sido destinados a fines educativos y al mejoramiento de la calidad. (Ley 30220, 2014, p. 10)

Cabe señalar que la Carta Magna del Perú, en su artículo 13, establece que la educación tiene como finalidad “el desarrollo integral de la persona humana” (Constitución Política del Perú, 1993, artículo 13). Por su parte, en el ámbito de la educación universitaria, establece como fines “la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y

artística y la investigación científica y tecnológica” (Constitución Política del Perú, 1993, artículo 18). En este marco, corresponde al Estado asegurar que ninguna persona sea privada de una educación adecuada debido a su situación económica o a limitaciones mentales o físicas.

2.1.2.1. Universidad

La universidad es “una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural” (Ley 30220, 2014, artículo 3). Además, establece, en su artículo cinco, principios como: “búsqueda y difusión de la verdad”, “calidad académica”, “autonomía”, “libertad de cátedra”, “espíritu crítico y de investigación”, “pertinencia y compromiso con el desarrollo del país”, “pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social”, “rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación”, entre otros (Ley 30220, 2014, artículo 5).

Entre sus funciones está la investigación, la extensión cultural y la proyección social, mostrando claramente que su accionar debería estar ligado a la sociedad y a la investigación. Al respecto, Huaita Alegre (2022) manifiesta que:

Es de suma importancia la contribución de las universidades al desarrollo nacional a través de aportes científicos y tecnológicos, pero también de la formación de recursos humanos. Las universidades, sin duda, tienen una función socializadora con efecto multiplicador, y sus resultados redundan en la competitividad y desarrollo del país como ha sido reconocido en el Perú. (p. 21)

La Unesco (2009) en la *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES* (2008) estipula valores sociales y humanos de la educación superior y considera que “las instituciones de educación superior, y, en particular, las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del

pensamiento, pues esta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones” (pp. 17-18) y que se debe “promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género [...] estos compromisos vitales deben estar expresados en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional” (p. 18).

En esa misma línea, Guijarro de Chávez & Chávez Sánchez (2006) señalan que las instituciones de educación superior, específicamente las universidades, deben modificar sus esquemas gerenciales con la finalidad de alcanzar calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, excelencia, equidad y producción de bienes sociales, que permitan establecer relaciones entre las asignaciones presupuestarias y el cumplimiento de las funciones básicas de las casas de estudios superiores, como: la docencia, la investigación, la extensión y la producción, de acuerdo con los niveles exigidos y demandados por la sociedad.

En 2015, como parte de la reforma educativa, el Minedu formuló la *Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*. Esta política se diseñó para guiar el proceso de reforma, organizar a los actores del sistema educativo superior y asegurar que las universidades cumplan con estándares básicos de calidad. Este objetivo se logra a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que se basa en los siguientes pilares:

- Información confiable, oportuna y accesible para todos promoviendo transparencia, cultura de calidad y una mejor toma de decisiones.
- Fomento para mejorar el desempeño y los resultados en la educación universitaria.

Así como ampliar el acceso, cobertura, pertinencia y la calidad del servicio educativo,

fomentar la investigación, fortalecer la colaboración entre los actores del sistema y orientar la universidad hacia la excelencia.

- Acreditación para la mejora continua, referido a la acreditación, es el reconocimiento público que garantiza la calidad de una universidad, programa o carrera para otorgar grados académicos. Este proceso, que promueve la transparencia y la rendición de cuentas es voluntario y refleja la responsabilidad con la que la universidad ejerce su autonomía. Solo las instituciones o programas con licencia o autorización de Sunedu pueden solicitar esta evaluación externa para obtener o renovar su acreditación, ya sea nacional o internacional.
- Licenciamiento, como un proceso obligatorio a cargo de la Sunedu, mediante el cual se verifica que las universidades cumplan con las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para ofrecer educación superior universitaria. Este proceso autoriza el funcionamiento legal de las universidades y garantiza que los títulos otorgados sean reconocidos públicamente.

2.1.2.2. Procesos de licenciamiento y acreditación

a) Licenciamiento

Según Sánchez (2022) para garantizar el derecho a una educación universitaria de calidad es necesario una superintendencia especializada, imparcial y supervisada por el Estado para evaluar a las instituciones universitarias. Esta necesidad se materializó en la promulgación de la Ley Universitaria 30220, la cual dio lugar a la creación de la Sunedu. Este organismo es el responsable de propiciar y supervisar el proceso de licenciamiento, asegurando que las universidades cumplan con los estándares mínimos de calidad para poder operar.

Asimismo, destaca que, antes de la creación de la Sunedu, la situación del sistema universitario peruano giraba en torno a tres aspectos fundamentales:

- Las universidades tenían dificultades de ordenamiento interno para dar lugar a procesos más claros y eficaces que beneficien a los estudiantes.
- Las condiciones de las sedes y las filiales de una universidad eran desiguales.
- La universidad no desarrollaba actividades de investigación, pese a ser una de sus funciones fundamentales.

Es así que la Sunedu implementó los procesos de licenciamiento y acreditación como mecanismos de evaluación de las universidades. El licenciamiento es un procedimiento de carácter obligatorio que tiene como finalidad verificar si las universidades cumplen con las condiciones básicas para ofrecer el servicio educativo. Asimismo, fiscaliza si los recursos públicos son asignados para propósitos educativos y para la optimización de su calidad. En sus inicios, el licenciamiento otorgado a las universidades tenía carácter temporal, con una vigencia de seis años.

Sin embargo, en agosto de 2024, la Ley 30220 experimentó cambios a partir de la promulgación de la Ley 32105 (2024), que introduce nuevas disposiciones en los artículos 13 y 47 de la Ley 30220. Entre los principales cambios se establece que el licenciamiento tiene carácter permanente; no obstante, las universidades deben demostrar constantemente el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad como requisito para garantizar su continuidad. En este proceso, la Sunedu ejerce funciones de supervisión y fiscalización.

El otro cambio está relacionado a la educación a distancia permanente, la Ley 32105 (2024) incorpora de manera estable la modalidad a distancia o no presencial dentro de la educación superior universitaria, permitiendo a las universidades ofrecer programas virtuales

de forma permanente, y así deja de ser una medida excepcional derivada de la pandemia. Las CBC para el licenciamiento establecidas por la Sunedu (s. f) son las siguientes:

Tabla 7

Condiciones Básicas de Calidad para el licenciamiento de universidades

Condiciones Básicas de Calidad		Descripción
CBC1	Existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio	La acción educativa debe tener objetivos claros. Los procesos que van desde la admisión hasta la graduación deben ser claros. Jerarquía respecto a sus objetivos institucionales.
CBC2	Oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento	Vinculación con la demanda laboral actual. Responder a las necesidades del entorno. Contar con recursos humanos y económicos que le den sostenibilidad en el tiempo.
CBC3	Infraestructura y equipamiento adecuados para cumplir sus funciones	Talleres y laboratorios de enseñanza propios equipados de acuerdo a su especialidad. Ambientes para docentes en cada local. Servicios básicos en todos los locales: agua potable y desagüe, energía eléctrica, líneas telefónicas e internet. Ambiente de uso exclusivo para los fines de la universidad.
CBC4	Líneas de investigación	Políticas que fomenten el desarrollo de la investigación. Proyectos de investigación aprobados. Un código de ética para la investigación. Docentes que realizan investigación. Registro de proyectos y documentos de investigación.
CBC5	Disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25 % de docentes a tiempo completo	Cuenta con grados académicos según el nivel de enseñanza. Trabajan a tiempo completo (mínimo el 25 % del total). Son evaluados y contratados de manera transparente. Son capacitados constantemente.
CBS6	Servicios educacionales complementarios básicos	Servicios de salud (tópico o servicio tercerizado). Disciplinas deportivas. Servicios culturales; sociales (alimentación, transporte); psicopedagógicos. Material bibliográfico (según planes de estudio).
CBC 7	Mecanismos de inserción laboral	Bolsa de trabajo virtual. Convenios y alianzas estratégicas. Oficina y plan de seguimiento al graduado.
CBC 8	CBC complementaria: Transparencia de universidades	Misión y visión. Reglamento de estudiantes y calendario de admisión. Número de postulantes e ingresantes. Tarifas de los servicios prestados. Vacantes y fechas de selección docente. Plana docente y docentes investigadores. Número de estudiantes. Malla curricular .

Nota. *CBC: Condiciones Básicas de Calidad. Fuente: *Condiciones básicas de calidad en la universidad peruana*, por Sunedu, s. f. <https://www.sunedu.gob.pe/8-condiciones-basicas-de-calidad/>

Es importante señalar que este proceso tuvo una segunda etapa en la que se crea el procedimiento para el licenciamiento de universidades nuevas, el cual garantiza el servicio educativo que estas instituciones planean brindar a nivel de educación superior universitaria en el Perú (a partir de 2022) mediante otras condiciones básicas de calidad para estar a la altura del sistema educativo superior. Las CBC para universidades nuevas son:

- CBC 1: Modelo educativo de la universidad
- CBC2: Constitución, gobierno y gestión de la universidad (constitución, estructura orgánica y gestión; financiamiento y sostenibilidad; gobierno universitario)
- CBC 3: La oferta educativa propuesta es coherente con sus planes de estudio y con los recursos de la universidad, además de ser sostenible (justificación de la propuesta; propuesta curricular; infraestructura física; infraestructura tecnológica; docentes; personal no docente)
- CBC 4: Propuesta en investigación (estructura orgánica de gestión de la investigación; desarrollo de la investigación; docentes investigadores)
- CBC 5: Responsabilidad social universitaria y bienestar universitario (estructura orgánica para la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y bienestar universitario; desarrollo de la RSU; bienestar universitario)
- CBC 6: Transparencia (transparencia; vigencia de la licencia)

b) Acreditación

El proceso de acreditación de la calidad educativa de las universidades es voluntario, se desarrolla de acuerdo con criterios y estándares a través de los cuales se busca reconocer la excelencia y la mejora continua de las universidades. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) es un organismo adscrito al

Minedu, encargado de garantizar la calidad de la educación superior; aplica a aquellas instituciones o programas que, siendo licenciados, cumplen con estándares de alta calidad.

La acreditación empezó con Sineace el año 2006; sin embargo, el Consejo Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONEAU (órgano operativo del proceso de acreditación universitaria), inició su labor e implementación operativa en 2008 y publicó el primer modelo de calidad en 2009. Posteriormente, con la promulgación de la Ley 30220, la creación de la Sunedu y la implementación del proceso de licenciamiento, el Sineace a través de su Consejo Directivo Ad Hoc, realizó una evaluación sobre su trabajo y concluyó que el modelo requería cambios.

En consecuencia, en 2017 se implementó el nuevo *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*, el cual concibe a la acreditación como “proceso formativo que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer introducir cambios para mejorar de manera progresiva, permanente y sostenida, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua” (Sineace, 2017, p. 24). Este modelo se estructuró en cuatro dimensiones: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados, las cuales se interrelacionan e interactúan con los grupos de interés (estudiantes y docentes).

El nuevo modelo contempló una matriz de estándares que guardó relación entre lo que “se propone el programa de estudios, qué efectivamente realiza, qué obtiene como resultado y qué tiene que hacer para mejorar” (Sineace, 2017, p. 32). Asimismo, tuvo como objetivo “reconocer la calidad del servicio educativo que ofrece una universidad en el marco de la coherencia de su funcionamiento con la propuesta educativa que declara y de los resultados que muestra a través del logro de propósitos e impacto en su entorno” (p. 15). Esta herramienta instó a la autoevaluación y autorregulación, y está compuesta por las

dimensiones: Gestión estratégica, Formación integral, Soporte institucional y Resultados, cada dimensión posee factores y estándares.

En 2022, el Sineace presentó el *Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades*, elaborado con la participación de representantes de la comunidad universitaria y expertos en educación superior. El documento fue validado por la Sunedu y plantea una concepción de la calidad a partir de dos enfoques. El primero entiende la calidad como adecuación a un propósito, la cual se alcanza cuando una institución cumple con los objetivos para los que fue creada, expresados en el cumplimiento de determinados estándares. El segundo concibe la calidad como transformación, perspectiva que no se limita al logro de los objetivos institucionales, sino que también considera los cambios generados en los individuos mediante el empoderamiento y el fortalecimiento de los actores educativos.

Asimismo, en el documento se señala que “el empoderamiento desarrolla la capacidad de ser agentes de la propia transformación a partir de la auto-evaluación, y la generación de instrumentos para que las personas tengan control sobre su aprendizaje, capitalizando sus conocimientos fomentando el pensamiento crítico” (Sineace, 2022, p. 11). Y define acreditación como “un proceso mediante el cual se reconoce altos niveles de calidad de una institución que ofrece educación superior, que previamente se ha sometido a un proceso de evaluación externa para constatar el cumplimiento de los estándares aprobados para la acreditación, por parte de la autoridad nacional” (Sineace, 2022, p. 9).

El periodo de vigencia es desde la denegatoria hasta nueve años, este último solo si se han logrado plenamente todos los estándares de las áreas específicas. Asimismo, el modelo está estructurado en dos conjuntos de dimensiones:

- Dimensiones fundamentales (existentes en todas las universidades): gestión de propósitos institucionales, formación de pregrado, gestión docente y gestión administrativa.
- Dimensiones específicas: investigación, responsabilidad social universitaria, formación de posgrado e internacionalización, que están vinculadas entre sí y con la formación en el pregrado.

Es preciso mencionar que, en agosto de 2025, el Sineace aprobó el *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria del CONEAU*, este modelo está organizado a través de 10 estándares (gestión de programas de estudios; currículo; evaluación de la enseñanza, el aprendizaje y del logro del perfil del egresado; plana docente; recursos para la enseñanza aprendizaje; responsabilidad social universitaria; bienestar y servicios de apoyo al estudiante; gestión de la información; supervisión y revisión del programa de estudios y; gestión de calidad), 53 criterios, 52 medios de verificación y 29 indicadores; a diferencia del modelo del 2017 ya no se estructura en base a dimensiones y factores, sino a estándares y criterios. En este documento se define la acreditación como:

El reconocimiento formal de la calidad demostrada por una institución o programa educativo, otorgado por el Estado, a través del órgano operador correspondiente, según el informe de evaluación externa emitido por una entidad evaluadora, debidamente autorizada, de acuerdo con las normas vigentes. (Sineace, 2025, p. 39)

El Sineace, hasta 2025, registra 67 programas universitarios con acreditación vigente en el Perú, de los cuales 23 corresponden a universidades públicas y 44 a universidades privadas. La UNSAAC cuenta con dos programas acreditados a nivel de pregrado: la Escuela profesional de Ingeniería Metalúrgica e Ingeniería Química.

2.1.3. Abordaje de dimensiones e indicadores

a) Lineamientos estratégicos

También conocido como planeamiento estratégico, tiene como componentes importantes la misión, visión y objetivos, los cuales son pilares fundamentales que guían la dirección, comportamiento y el accionar de una empresa o institución. Siguiendo esa misma idea, Alawneh (2015) refiere que,

Es a través de la declaración de estos componentes se establece el punto de partida para encontrar una nueva definición de estrategia, los planes y las prioridades de las actividades de trabajo; se sientan las bases para el diseño y la estructura de la organización; ayuda a una empresa a distinguirse de sus rivales en términos de identidad, e impulsa a los miembros de la organización a hacer énfasis en los objetivos y a trabajar juntos en la misma dirección. (Citado por Contreras-Pacheco et al., 2020, p. 405)

Por otro lado, Díaz Pérez & Villafuerte Álvarez (2022) señalan que la planificación estratégica educativa es:

La implementación de un conjunto de pasos con un enfoque participativo, que permite a una organización definir su visión y misión a través de un proceso de análisis y una reflexión efectiva y colaborativa de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para abordar las acciones futuras, siempre y cuando determinen cómo se desarrolla un proceso de gestión estratégica para tomar decisiones, evaluar y seleccionar actividades alternativas, las cuales se consideran eficaces y eficientes. (p. 168)

b) Misión

La misión describe la identidad y su finalidad en el tiempo presente. Según el Sineace (2017) es la “expresión de la razón de ser y objetivos esenciales de una institución, fundamentados en sus principios y valores consensuados” (p. 58). Asimismo, Loyo de Falcón (2015) la define como “la formulación de los propósitos de una organización que la distingue de otras; debe ser claramente formulada, difundida y conocida por todo el personal; sus comportamientos deben ser consecuentes con la misma, así como la conducta de todos los

miembros de la institución. La vida de la organización tiene que ser” (p. 62-63). En la misma línea, Calle García et al. (2025) considera que,

La misión de una empresa se refiere a su razón de ser, es decir, al propósito fundamental que justifica su existencia. Esta declaración describe qué hace la organización, para quién lo hace y cómo lo realiza, proporcionando una comprensión clara de su función en el mercado y en la sociedad. (p. 512)

c) Visión

A diferencia de la misión, está enfocada en el futuro y describe el camino para lograr sus propósitos. Es la “proyección de la situación de la institución, en función de metas y objetivos consensuados, que sirve como guía para el desarrollo de sus actividades” (Sineace, 2017, p. 61). Asimismo, “indica cuáles son los objetivos que deben alcanzarse en un tiempo determinado, para orientar a sus miembros en cuanto al futuro que la organización pretende transformar. El concepto de visión remite necesariamente a los lineamientos de objetivos organizacionales” (Loyo de Falcón, 2015, p. 62). De manera similar, Calle García et al. (2025) sostienen que,

La visión empresarial es una proyección aspiracional que establece hacia dónde se dirige la empresa a largo plazo y qué pretende lograr en el futuro. Es una imagen idealizada del estado deseado que la organización busca alcanzar, reflejando sus sueños y ambiciones. (Calle García et al., 2025, p. 512)

d) Objetivos

Los objetivos son aquellos enunciados que orientan la ruta hacia un determinado fin; pueden ser a corto, mediano y largo plazo. En el contexto educativo, Sineace (2017) lo define como los “logros profesionales que se esperan luego de un periodo de tiempo de egreso. Es la descripción de una conducta modificada producto de un aprendizaje logrado y que se evidencia en el desempeño profesional” (p. 61).

Asimismo, Contreras Piedragil et al. (2016) afirman que el objetivo estratégico:

Es el propósito y condición futura deseada, es la dirección, el compromiso y los mecanismos por las cuales la organización construye su futuro con la definición de estrategias específicas. A diferencia de las metas que establecen a corto o mediano plazo, los objetivos estratégicos determinan los resultados que se desean obtener a largo plazo, y son el marco de referencia que dirigirá todos los esfuerzos, proyectos, inversiones, etc. Responde a la pregunta ¿Qué queremos alcanzar? (p. 57)

e) Plan de estudios

Rojo Chávez et al. (2018) lo define como “un documento institucional en el que se define el ideal del profesional a formar. Es un instrumento pedagógico complejo, pues orchestra el quehacer de los alumnos, profesores y autoridades de una institución” (p. 1). Para Aquino Robles et al. (2019) el currículo es “una propuesta construida colectivamente para propiciar experiencias de aprendizaje, que en la mayor parte de los casos se plantea explícita y formalmente, pero de cualquier manera también refleja intencionalidades generalmente ocultas, subyacentes a las prácticas y a los planteamientos formales” (p. 60). Asimismo, el diseño curricular es considerado como “un proceso que debe tener presente la búsqueda de una transformación permanente” (Aquino Robles et al., 2019, p. 64); y una de las “actividades que más innovación demanda, proyectando hacia el futuro planes de estudios novedosos que garanticen la formación integral de los estudiantes” (Llano Zhinin et al., 2019, p. 119).

Por su parte, De La Cruz (2022) precisa que es un “documento de carácter oficial que planifica y organiza tanto contenidos como acciones las cuales serán abordados dentro del proceso formativo orientado a satisfacer las exigencias sociales; además se evidencia la relación de los contenidos y actividades necesarios para atender a la sociedad (p. 1504). Y se sustenta en dos pilares:

El perfil de egreso, que responde a las necesidades y demandas sociales y la malla curricular, que responde a la construcción de las competencias en el perfil de egreso. Un problema

fundamental que todo plan de estudio presenta está en cómo desarrollar las competencias que atiendan las exigencias sociales. (De La Cruz Rioja et al., 2022, p. 1511)

Por otro lado, el Sineace (2017) lo define como “un documento académico producto del análisis filosófico, económico y social que contiene criterios, métodos, procesos e instrumentos estructurados para el desarrollo de un programa de estudios” (p. 54). Y la Ley 30220 (2014) establece que:

Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país. Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, de manera tal que a la conclusión de los estudios de dichos módulos permita obtener un certificado, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para la obtención de dicho certificado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada. Cada universidad determina en la estructura curricular el nivel de estudios de pregrado, la pertinencia y duración de las prácticas preprofesionales, de acuerdo a sus especialidades. (p. 22)

Igualmente, esta norma recomienda que su actualización debe ser cada tres años, aunque por los avances tecnológicos y científicos puede darse antes de ese periodo. Respecto a pregrado se tienen los estudios generales (orientados a la formación integral), específicos (conocimientos propios de la profesión) y los de especialidad, los cuales se desarrollan en cinco años y en cada año se realizan dos semestres como máximo.

f) Investigación

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4). Asimismo, este proceso está “orientado a conocer, interpretar y comprender una realidad que, dentro de las necesidades del investigador, se pueda intervenir con el objeto de poder lograr su transformación” (García-González & Sánchez-Sánchez, 2020, p. 161).

Por su parte, Navarro Valdez et al., (2024) señalan que la investigación “despierta la curiosidad humana y promueve el avance en diversos campos, fomentando habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el análisis” (p. 67).

Asimismo, la Ley 30220 (2014), declara que:

La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional. Los docentes, estudiantes y graduados participan en la actividad investigadora en su propia institución o en redes de investigación nacional o internacional, creadas por las instituciones universitarias públicas o privadas. (artículo 48)

Además, establece que las universidades tienen acceso a fondos de investigación de acuerdo:

Con la evaluación de su desempeño y la presentación de proyectos de investigación en materia de gestión, ciencia y tecnología, entre otros, ante las autoridades u organismos correspondientes, a fin de fomentar la excelencia académica. Estos fondos pueden contemplar el fortalecimiento de la carrera de los investigadores mediante el otorgamiento de una bonificación por periodos renovables a los investigadores de las universidades públicas. Dichos fondos permiten la colaboración entre universidades públicas y universidades privadas para la transferencia de capacidades institucionales en gestión, ciencia y tecnología, entre otros. (artículo 49)

g) Perfil profesional

Se puede entender este concepto desde el ámbito educativo y organizacional, el primero como resultado de un proceso de formación profesional, y el segundo, como las funciones y actividades que puede realizar un trabajador en un puesto determinado. En el contexto de esta investigación, el perfil profesional está relacionado principalmente con el aspecto educativo; no obstante, conserva su vínculo. Pues, hace “referencia tanto al producto

de una experiencia educativa como a las características que posee un sujeto” (Moreno & Marcaccio, 2014, p. 130)

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA, 2013) considera que el perfil profesional “describe en términos de competencia, los conocimientos técnicos, habilidades, destrezas y actitudes que deben tener los trabajadores expertos en una determinada ocupación. El cumplimiento de estas condiciones, son observables de manera directa en el desempeño de un trabajo” (p. 27-28).

Para Díaz-Barriga (1999) el perfil profesional es un “conjunto de rasgos y capacidades que pueden estar presentes en personas que no poseen educación formal en un campo del saber, pero sí cuentan con competencias y con conocimientos que las habilitan a desempeñarse en una tarea” (citado en Moreno & Marcaccio, 2014, p. 131). Este concepto integra conocimientos, habilidades y actitudes a partir de una visión humanista, científica y social, y de acuerdo a la autora se debe elaborar después del proceso de diseño curricular.

Asimismo, Sineace (2017) refiere que el perfil de ingreso contiene “las características necesarias (competencias, habilidades, cualidades, valores) que orientan el proceso de admisión a un programa” (p. 59); mientras que el perfil de egreso contiene las características que los estudiantes deben lograr al concluir su proceso formativo.

h) Responsabilidad social

De acuerdo al artículo 124 de la Ley 30220 (2014), la responsabilidad social universitaria es:

La gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de

la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria. (p. 55)

Asimismo, esta norma establece que cada universidad debe promover e implementar proyectos de responsabilidad social, teniendo que asignar, para este fin, un mínimo del 2 % de su presupuesto. Por otro lado, Rodríguez-Farías (2024) señala que “la universidad tiene un rol fundamental no solo en la formación profesional sino en la formación de ciudadanos conscientes y socialmente responsables frente a los cambios socioambientales, orientada a una sociedad más justa y sostenible” (p. 385) y que es:

Un concepto que va más allá de la esfera empresarial, ya que involucra la participación de todos los miembros de la sociedad en la construcción de un mundo más justo y sostenible. Esto implica promover la educación, la inclusión social, el respeto al medio ambiente y la solidaridad entre los individuos. En este sentido, la responsabilidad social se convierte en un compromiso compartido por todos, desde las empresas y organizaciones hasta los gobiernos y la sociedad civil. (p. 369)

De manera similar, la Unesco (2018) señala que “la responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación superior” (p. 17); además, está llamada a revisar sus acciones, a fin de orientar a la sociedad y así contribuir a resolver los problemas que la aquejan; “deben comprometerse con los grupos sociales que enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad, a través de proyectos de inclusión, de combate a la pobreza, de innovación y emprendedurismo social, en pro de la justicia social” (p. 17).

i) Docente universitario

El docente es un actor importante en el ámbito educativo; además, “desempeña un rol central en el desarrollo de la universidad [...] Debe autodefinirse como un profesional capaz de cuestionarse cómo los estudiantes construyen conocimiento y forman sus propios valores y ciudadanos, dentro y fuera del aula” (Red Peruana de Universidades, s.f., párr. 6). Es decir,

el docente se convierte en un facilitador e impulsor de procesos de investigación, creación y reflexión.

Para Tomás (2001, citado por Ruiz Bueno et al., 2008) el escenario actual de cambios acelerados exige repensar la universidad y reconceptualizar el rol del docente y del estudiante, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación, el gobierno y la gestión. Entonces, una de las tareas del docente debe pasar de ser reproductor de conocimiento a orientador del proceso de aprendizaje, principalmente para buscar, procesar y aplicar los conocimientos adquiridos. Asimismo, el docente debe fomentar la investigación y el trabajo en equipos multidisciplinarios.

La Ley 30220 establece las funciones de los docentes universitarios, entre las que se encuentran “la investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria, en los ámbitos que les corresponde” (Ley 30220, 2014, artículo 79). Asimismo, la Ley Universitaria 30220 (2014), en su artículo 87, establece los siguientes deberes de los docentes:

- “Respetar y hacer respetar el Estado social, democrático y constitucional de derecho”.
- “Ejercer la docencia con rigurosidad académica, respeto a la propiedad intelectual, ética profesional, independencia y apertura conceptual e ideológica”.
- “Generar conocimiento e innovación a través de la investigación rigurosa en el ámbito que le corresponde, en el caso de los docentes orientados a la investigación”.
- “Perfeccionar permanentemente su conocimiento y su capacidad docente y realizar labor intelectual creativa”.
- “Brindar tutoría a los estudiantes para orientarlos en su desarrollo profesional y/o académico”.
- “Participar de la mejora de los programas educativos en los que se desempeña”.

- “Presentar informes sobre sus actividades en los plazos que fije el Estatuto y cuando le sean requeridos”.
- “Respetar y hacer respetar las normas internas de la universidad”.
- “Los otros que dispongan las normas internas y demás normas dictadas por los órganos competentes”.

2.2. Marco conceptual

Acreditación: “Es el reconocimiento público al cumplimiento de estándares por parte de una institución, por sí misma no mejora la calidad. La mejora nace y se construye al interior de las instituciones, y en ello radica el valor de la autoevaluación. En tal sentido la autoevaluación se constituye en el mecanismo por excelencia, que permite identificar y superar brechas de calidad a partir de la elaboración e implementación de planes de mejora” (Sineace, 2017, p. 25).

Carrera universitaria: “Conjunto de asignaturas organizadas en semestres, en un plan de estudios, y coordinadas por un equipo administrativo y de docentes al objeto de generar competencias en un área específica de conocimiento” (Jain et al., 2011, como se cita en Rubinsztejn Goldfarb, 2015, p. 16).

Competencia: “Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de conocimiento) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos)” (Beneitone et al., 2007, p. 37).

Desarrollo sostenible: “Supone la capacidad de crecer económica y socialmente, utilizando la base de producción, superficie explotable, y los recursos genéticos disponibles,

sin alterar el equilibrio ecológico y social del sistema, asegurando su disponibilidad para las generaciones futuras” (Unesco, 2014b, p. 58).

Educación superior: “Es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país” (Ley 28044, 2003, artículo 49).

Educación: “Es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad” (Ley 28044, 2003, artículo 2).

Escuela profesional: “Es la organización encargada del diseño y actualización curricular de una carrera profesional, así como de dirigir su aplicación, para la formación y capacitación pertinente, hasta la obtención del grado académico y título profesional correspondiente” (Ley 30220, 2014, artículo 36).

Habilidades: “Capacidades instrumentales, sociales, sistémicas, cognitivas, tanto genéricas como específicas, como leer, escribir, hablar en público, manejo informático, matemáticas. Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio” (Beneitone et al., 2007, p. 321).

Malla curricular: “Conjunto de cursos, ordenados por criterios de secuencialidad y complejidad, que constituyen la propuesta de formación de currículo” (Sineace, 2017, p. 58).

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): También denominado Objetivos Globales o Agenda 2030, está compuesto por 17 objetivos que fueron adoptados en el año 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, después de haber culminado el plazo para los Objetivos del Milenio, esta plataforma universal busca acabar con la pobreza, la discriminación, el hambre y principalmente, lograr una sociedad igualitaria.

Perfil de egreso: “Características (competencias, habilidades, cualidades, valores) que deben lograr los estudiantes como resultado de la conclusión del proceso de formación profesional” (Sineace, 2017, p. 59).

Plan de estudios: “Documento académico, producto del análisis filosófico, económico y social, que contiene criterios, métodos, procesos e instrumentos estructurados para el desarrollo de un programa de estudios. Es el documento que recoge la secuencia formativa, medios, objetivos académicos de un programa de estudio” (Sineace, 2017, p. 60)

Sostenibilidad: “El concepto de sostenibilidad suele asociarse únicamente a la sostenibilidad medioambiental. Sin embargo, con un enfoque de la ONU, y en línea con los ODS, es importante entender la sostenibilidad desde una perspectiva amplia: económica, social y medioambiental. Estas tres perspectivas conforman también el concepto de desarrollo sostenible” (Unesco, 2023, p. 10).

Universidad: “Es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados” (Ley 30220, 2014, artículo 3).

2.3. Antecedentes de la investigación

2.3.1. Antecedentes internacionales

Rocha Cortés (2022) desarrolló el trabajo de investigación denominado *Competencias de egreso de sustentabilidad deseables en estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior en Chile*, cuyo objetivo fue proponer una lista de las principales competencias de egreso de sustentabilidad para la formación de estudiantes de pregrado, para ello la autora aplicó 41 encuestas estructuradas a expertos en educación para la sustentabilidad y otras instituciones relacionadas. La conclusión a la que se arribó fue que, la priorización de competencias entrega una visión a las instituciones de educación superior para incorporar en su currículo competencias de egreso y definir indicadores para futuros desafíos que se encaminan a una sociedad sustentable. Asimismo, establece una lista de principales competencias de egreso que necesitan desarrollar en los profesionales de las instituciones superiores, instituciones que deben crear entornos de enseñanza y aprendizaje favorables para que los futuros profesionales estén capacitados y preparados para ser agentes de cambio.

García Fortes (2024) realizó el estudio denominado *Competencias en educación para la sostenibilidad del futuro profesorado y la relación con sus percepciones y compromisos ante la generación masiva de residuos*, su objetivo fue conocer y analizar las percepciones que el futuro profesorado de secundaria tiene acerca de las causas, consecuencias y posibles soluciones asociadas a la generación masiva de residuos. Metodológicamente se trabajó bajo un enfoque mixto, no experimental descriptivo y un análisis fenomenológico de la información obtenida. A través del estudio se concluyó que, el futuro profesorado tiene dificultades para distinguir los factores que intervienen en la generación de residuos y de sus consecuencias. Sin embargo, la mayoría de profesores asume su responsabilidad personal

respecto al problema y acepta la necesidad de reducir sus residuos, pero con opciones de poco esfuerzo como el reciclaje. Finalmente, el estudio es una aproximación a las competencias en sostenibilidad que se promoverán en las aulas.

Guambiango Díaz (2023) desarrolló la tesis titulada *Competencias para el desarrollo sustentable en estudiantes del nivel básica superior, de la unidad educativa municipal “Alfredo Albuja Galindo”*, el objetivo fue desarrollar competencias para el desarrollo sustentable en estudiantes del décimo año del nivel básica superior en la Unidad Educativa Municipal Alfredo Albuja Galindo en el período 2021-2022. Con tal fin, a nivel metodológico, el autor trabajó bajo un enfoque cualitativo, mediante la revisión de información y desarrollo de nueve entrevistas. La conclusión a la que arribó fue que, en el currículo nacional existen varios factores en los objetivos integradores de subnivel y en el perfil de salida del bachiller ecuatoriano, que pueden asociarse a las cuatro dimensiones del desarrollo sustentable. Sin embargo, al observar el currículo de Ciencias Naturales, se identifican aspectos principalmente asociadas a la dimensión ecológica, y en menor medida, a la dimensión social del desarrollo sustentable. Esto se debe a que las dimensiones de la sustentabilidad requieren un enfoque interdisciplinario para ser abordadas de manera integral.

García de la Torre (2018) desarrolló el trabajo de investigación denominado *Desarrollo de competencias para la sustentabilidad, a través del Aprendizaje Basado en Escenarios*, tuvo como objetivo proponer un recurso educativo bajo la metodología de aprendizaje basado en escenarios, que permita contribuir al desarrollo de competencias para la sustentabilidad en un grupo piloto de estudiantes universitarios. La metodología de trabajo se desarrolló en siete etapas para finalmente, diseñar un recurso educativo y generar con él una experiencia educativa basada en la metodología de aprendizaje basada en escenarios.

Asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada para la valoración de la experiencia, el análisis y discusión sobre el recurso diseñado y aplicado. La conclusión a la que arribó la autora es que, en ambos contextos los resultados de la aplicación del recurso educativo fueron eficaces, pues se evidenció la complejidad de la relación entre el medio ambiente, sociedad y política. Asimismo, advirtieron los desafíos que resultan de la gestión de la sustentabilidad de ambos, mostrándose análogos, finalmente, el recurso educativo trabajado en base a la metodología de aprendizaje basado en escenarios contribuyó al desarrollo de competencias para la sustentabilidad.

Arango Ruiz (2021) realizó el estudio *Educación para la sostenibilidad en la universidad: una propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias*, cuyo objetivo fue analizar la incidencia de la propuesta didáctica de educación para la sostenibilidad en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia, desde la asignatura Ambiente y Sostenibilidad. El trabajo se desarrolló en base a un enfoque mixto, desde una línea socio-crítica del enfoque cuantitativo y etnográfico a nivel cualitativo. La conclusión fue que, la implementación de la estrategia tuvo impacto en el fortalecimiento de las competencias de análisis crítico, pensamiento sistémico, sentido de la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras y la toma de decisiones colaborativas. Asimismo, permitió corroborar que las didácticas contemporáneas asociadas a la educación para la sostenibilidad tienen vigencia e influencia muy favorable en el proceso de formación para la sostenibilidad, poniendo en función y a disposición de los sistemas educativos y de los formadores asignados a esta misión, un recurso poderoso, que para este caso fue comprobado y podría aseverarse de alta incidencia para en la educación efectiva en el desarrollo sostenible.

2.3.2. Antecedentes nacionales

Gómez Méndez et al. (2024) llevaron a cabo la investigación titulada *Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo universitario peruano: una revisión sistemática*, este estudio tuvo como objetivo principal evaluar la presencia de los ODS en el currículo de las universidades del Perú; el método que aplicaron los autores fue el de revisión sistemática Prisma, en base a 50 estudios tomados de las fuentes como Scopus, SciELO, ERIC y repositorios institucionales. Los resultados hallados dan cuenta del incremento en la preferencia por enfoques integrados en la planificación de los programas de estudio, lo que evidencia un compromiso con la consecución de los ODS. Los autores concluyen que, las universidades peruanas han incorporado los ODS en sus programas académicos, permitiendo mejorar los procesos de aprendizaje y promover una cultura de sostenibilidad y dotar a los estudiantes competencias que trascienden el ámbito académico, siendo las destacables el pensamiento sistémico, toma de decisiones éticas y resolución de problemas complejos, las mismas que ayudan a abordar los desafíos ambientales, la justicia económica, la equidad social y la salud pública.

Espezúa Salmón & Santa-María Santamaria (2015) desarrollaron el estudio denominado *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo*, el objetivo fue analizar la presencia del modelo curricular basado en competencias en el diseño de las unidades de aprendizaje, sustentado en el enfoque socioconstructivista y socioformativo. Para lo cual, las autoras realizaron el trabajo bajo una metodología cualitativa de nivel descriptivo, utilizando el método de investigación documental, y arribaron a la conclusión que, los elementos curriculares: propósito, contenidos, metodología y evaluación, en su mayoría se limitan a articular el saber, conocer y hacer, sin una secuencia metodológica, ni tampoco detalla

métodos y técnicas. A la vez, la capacidad e indicador se encuentra en un nivel básico y no aseguran el logro de la capacidad.

Callán Bacilio (2021) realizó el trabajo de investigación denominado *Educación ambiental en el desarrollo sostenible en estudiantes de Investigación y Docencia Superior de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán*, cuyo objetivo fue determinar la influencia de la educación ambiental en el desarrollo sostenible de estudiantes de la Maestría en Educación, mención en Investigación y Docencia Superior de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. En términos metodológicos, el estudio se llevó a cabo siguiendo un método aplicativo, de nivel explicativo y siguiendo un diseño pre experimental, la técnica de investigación empleada en el pre y post test fue la encuesta a 34 estudiantes de la maestría antes mencionada. El autor llegó a la conclusión de que existe influencia de la educación ambiental en el desarrollo sostenible de los estudiantes, esto demuestra mayor nivel de desarrollo sostenible después de haber desarrollado acciones de educación ambiental.

De Jesús Mendoza (2020) ejecutó la investigación denominada *Influencia de la conciencia ambiental de los docentes en las actitudes ambientales de los estudiantes de la Universidad de Huánuco 2019*, siendo el propósito principal demostrar la influencia de la conciencia ambiental de los docentes en las actitudes ambientales de los estudiantes de la universidad en mención. La tesis corresponde a un nivel explicativo bajo un diseño ex post facto, pues responde a un estudio causal donde se observa las actitudes ambientales de los alumnos en función a la conciencia ambiental de los docentes de la universidad de Huánuco. El autor de este estudio concluye que, la conciencia ambiental de los docentes no influye en las actitudes ambientales de los estudiantes a pesar de que más del 70 % de los encuestados haya manifestado su preocupación respecto a temas ambientales.

Vargas Merino (2024) realizó la investigación titulada *Gestión universitaria de la innovación social y competencias en sostenibilidad en universidades de Lima Metropolitana, Perú 2022*, el objetivo fue determinar la influencia de la gestión de la innovación social en las competencias en sostenibilidad de las universidades de Lima, para ello, el autor adoptó un abordaje metodológico basado en el enfoque cuantitativo de nivel explicativo y un diseño no experimental y transversal en el tiempo; asimismo, se aplicó la técnica de la encuesta a 500 estudiantes universitarios, tanto de pregrado como posgrado. De esta manera el autor concluyó que, la gestión universitaria de la innovación social influye significativamente en la competencia en sostenibilidad en universidades de Lima Metropolitana, a excepción de la primera hipótesis específica, la cual hace referencia a la gestión organizacional en el contexto específico de estudio, aunque sí podrían jugar un papel esencial al promover políticas y programas que fomenten la educación en sostenibilidad y la participación activa de los estudiantes en iniciativas sostenibles.

2.3.3. Antecedentes locales

Valer Ramos & Guillen Mendoza (2023) realizaron la tesis *Logro de competencias transversales en los estudiantes egresantes del Programa de Ciencias Naturales de la Facultad de Educación, Cusco – 2022*, su objetivo fue determinar el nivel de logro de las competencias transversales de los estudiantes. La investigación fue de tipo básica, nivel descriptivo, no experimental y transversal en el tiempo. Se concluyó que el nivel del logro de las competencias transversales es regular. Las competencias organización y planificación, trabajo en equipo, interacción social, son adecuados en los egresantes; mientras que las competencias: comunicación oral y escrita en la propia lengua, gestión de la información y el conocimiento, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación, competencia investigadora y la competencia uso de las TIC,

están en un nivel regular. Sin embargo, las competencias comunicación en una lengua extranjera, proyecto profesional y toma de decisiones, compromiso ético y social, son deficientes.

Valenza Leon (2022) desarrolló la investigación denominada *Competencias genéricas y específicas del licenciado en educación de la UNSAAC en relación al Proyecto Tuning América Latina*, cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre las competencias genéricas y específicas del futuro licenciado en Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco con las planteadas en el Proyecto Tuning América Latina. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional, no experimental y transeccional. Se aplicaron cuestionarios a 20 docentes y 54 estudiantes de los ciclos V y VI- 2019 -II de la Escuela Profesional de Educación. La autora llegó a la conclusión de que el proceso de cambio requiere la modificación de los perfiles y la transformación en los modos de enseñar bajo el enfoque de competencias.

Valencias Callahui & Zegarra Corimanya (2021) realizaron la tesis *Autopercepción del logro de competencias genéricas y específicas Tuning por internos de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2020*, el objetivo fue determinar la autopercepción del logro de competencias genéricas y específicas Tuning de los internos de la Escuela Profesional de Enfermería. La investigación fue cuantitativa, descriptiva y transversal. Se concluyó que los internos de enfermería perciben el logro de sus competencias genéricas como, habilidad para trabajar en contextos internacionales (en proceso), la competencia compromiso con su medio cultural (logro esperado). Asimismo, en relación a las competencias específicas, la competencia gestión de proyectos de investigación (en proceso), mientras que, la competencia respeto por los derechos humanos (logro esperado). Sin embargo, las competencias, compromiso con su

medio socio-cultural, respeto por los derechos humanos, conocimientos sobre el área de estudio y su profesión y la competencia principios de bioseguridad son autopercebidas como logro destacado.

CAPÍTULO III.

HIPÓTESIS Y VARIABLES

En este capítulo se presentan las hipótesis que orientan la presente investigación, las cuales surgieron a partir del análisis de la problemática y del marco teórico relacionado con las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria. Asimismo, se definen y operacionalizan las variables que permitieron medir y evaluar estas competencias en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

3.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa y directa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

3.2. Hipótesis específicas

HE1. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE2. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE3. Existe una relación significativa y directa entre la competencia normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE4. Existe una relación significativa y directa entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE5. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE6. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE7. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

HE8. Existe una relación significativa y directa entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

3.3. Identificación de variables e indicadores

Variable interdependiente 1: Competencias para la sostenibilidad

Variable interdependiente 2: Educación superior universitaria

3.4. Operacionalización de variables

Tabla 8

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Alternativa de respuesta
Variable interdependiente 1: Competencias para la sostenibilidad	“Las competencias clave de sostenibilidad representan lo que los ciudadanos sostenibles necesitan específicamente para lidiar con los desafíos complejos de la actualidad. Son relevantes para todos los ODS y permiten a los individuos vincular los distintos ODS entre sí, con el objeto de tener una visión global de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (Unesco, 2017, p. 11).	La variable fue medida mediante la aplicación de un cuestionario, instrumento que corresponde a la técnica encuesta. Este instrumento estuvo compuesto por 33 reactivos, de los cuales 16 corresponden a esta primera variable.	Competencia de pensamiento sistémico	Plano cognitivo	1	Ordinal	Escala: Nivel de logro: 1 = Previo al inicio (Aún no logra la competencia) 2 = En inicio (Logro de manera elemental) 3 = En proceso (Logro de manera parcial) 4 = Satisfactorio (Logro esperado)
				Plano conductual	2		
			Competencia de anticipación	Plano cognitivo	3		
				Plano conductual	4		
			Competencia normativa	Plano cognitivo	5		
				Plano conductual	6		
			Competencia estratégica	Plano cognitivo	7		
				Plano conductual	8		
			Competencia de colaboración	Plano cognitivo	9		
				Plano conductual	10		
			Competencia de pensamiento crítico	Plano cognitivo	11		
				Plano conductual	12		
			Competencia de autoconciencia	Plano cognitivo	13		
				Plano conductual	14		
			Competencia integrada de resolución de problemas	Plano cognitivo	15		
				Plano conductual	16		
	“Es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la	La variable fue evaluada	Lineamientos estratégicos	Misión	17	Ordinal	1 = Nada 2 = Poco
				Visión	18		

Variable interdependiente 2:
Educación superior universitaria

formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país” (Ley 28044, 2003, artículo 49).

mediante la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario compuesto por 33 reactivos, de los cuales 17 corresponden a esta segunda variable.

Asimismo, los resultados obtenidos fueron complementados mediante la revisión documental.

	Valores	19
	Objetivos	20
Plan de estudios	Áreas curriculares	21
	Contenido de sílabos	22
	Actualización del plan de estudios	23
Perfil profesional	Perfil de ingreso	24
	Perfil de egreso	25
Formación docente	Estrategias educativas	26
	Actualización docente	27
	Identificación con el desarrollo sostenible	28
	Evaluación en base al desarrollo sostenible	29
Investigación	A nivel de docentes	30
	A nivel de estudiantes	31
Responsabilidad social universitaria	Responsabilidad social	32
	Implementación de políticas ambientales	33

3= Suficiente

4 = Mucho

CAPÍTULO IV.

METODOLOGÍA

El capítulo actual describe y sustenta las determinaciones metodológicas del estudio realizado, las cuales se centran en establecer la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

En consecuencia, en esta sección se presenta el ámbito de estudio, el tipo, nivel y diseño de investigación; asimismo, se detallan la unidad de estudio, la población y la muestra. Por último, se describe el procedimiento para el análisis de la información recopilada y la validación del instrumento de recolección de datos.

4.1. Ámbito de estudio

La presente indagación académica fue desarrollada en el distrito, provincia y región del Cusco, lugar donde se encuentra la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, y en cuya sede principal, ciudad universitaria de Perayoc, se sitúa la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación.

Figura 3

Mapa de ubicación geográfica de la EPCC-UNSAAC



Nota. De Google Earth

La UNSAAC es una universidad pública del Perú, creada el uno de marzo de 1692 como Universidad Regia y Pontificia, mediante Breve de elección del papa Inocencio XII y ratificada por el rey Carlos II de España, lo que la convierte en la cuarta universidad más antigua del Perú y la quinta más antigua de América Latina. Actualmente otorga grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

La Facultad de Comunicación Social e Idiomas (FCSEI) es una unidad de formación académica y profesional creada en 1986. Su historia inicia en 1962 con la creación de la cátedra de periodismo en la Facultad de Letras. Luego, en 1964, se crea la Escuela de Periodismo y Relaciones Públicas como parte de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Años más tarde, precisamente en 1972 pasó a ser Departamento de Castellano, Literatura y Periodismo. En 1974 cambia su denominación a Departamento Académico de Lingüística y Ciencias de la Comunicación como parte de los Programas Académicos de Ciencias Sociales.

Con la promulgación del estatuto universitario, en 1984 toma la denominación de Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación perteneciente a la Facultad de Educación y Comunicación Social.

El siete de julio de 1986 se crea la Facultad de Comunicación Social e Idiomas, como unidad de formación académica y profesional, integrado por dos departamentos académicos: Ciencias de la Comunicación y Lingüística. Su primer decano encargado fue el profesor Cesar Nelson Elguera Barrios, docente más antiguo en aquel entonces. Luego, Félix Ortiz Castillo, quien fue elegido como primer decano titular. En 1980 se aprueba el primer plan curricular y posteriormente se realizan reestructuraciones curriculares adaptando el plan de estudios a las necesidades educativas, sociales y laborales del contexto.

Actualmente, la Facultad de Comunicación Social e Idiomas cuenta con una carrera profesional (Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación) y dos departamentos académicos: Ciencias de la Comunicación y Lingüística. Su Plan Curricular fue recientemente actualizado y aprobado mediante *Resolución N° D-1052-2024-EPCC-FCSEI-UNSAAC* el 23 de diciembre de 2024, el mismo que fue ratificado mediante *Resolución Nro. CU-085-2025-UNSAAC*, el 23 de enero de 2025.

Dicho documento “está diseñado para ofrecer una formación integral y especializada, abordando áreas clave como Comunicación, Interculturalidad y Desarrollo, Periodismo y Gestión de Medios, y Relaciones Públicas, Marketing y Gerencia Laboral” (Plan Curricular actualizado de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, 2024). A continuación, se detallan las áreas curriculares, el número de asignaturas y créditos:

Tabla 9*Áreas curriculares de la E.P. de Ciencias de la Comunicación*

Áreas curriculares	Nº de asignaturas	Nº de créditos ofrecidos	Nº de créditos exigidos
Estudios Generales (EG)	13	44	44
Estudios de Especialidad Obligatoria (EEO)	36	132	132
Estudios de Especialidad Electivo (EEE)	9	26	12
Actividades Extracurriculares (AEX)	2	4	4
Obligatorios Prácticas Pre-Profesionales (OPPP)	3	15	15
Total		234	220

Nota. Adaptado de *Plan curricular actualizado de la FCSEI-UNSAAC*, 2024

4.2. Método y enfoque de investigación

4.2.1. Método

El método empleado fue el hipotético-deductivo, “procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (Bernal Torres, 2010, p. 71). Igualmente, Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto (2017) indican que es la ruta que sigue un investigador para convertir una determinada actividad en científica, proceso que tiene como etapas: observar el fenómeno a investigar, formular hipótesis que explique el fenómeno y verificar o probar la veracidad de las afirmaciones inferidas a partir de la experiencia.

4.2.2. Enfoque

El presente trabajo de investigación fue desarrollado desde una perspectiva cuantitativa, la cual ha permitido analizar la relación que guardan las variables a partir de la recolección de datos numéricos establecidos a través de un cuestionario. De acuerdo a

Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) este enfoque es una ruta de investigación que se basa en datos numéricos, los cuales se deben analizar con métodos estadísticos. En ese sentido, se consideró pertinente aplicar este enfoque, ya que permitió identificar las relaciones entre las variables de estudio que resultaron estadísticamente significativas.

4.3. Tipo, nivel y diseño de investigación

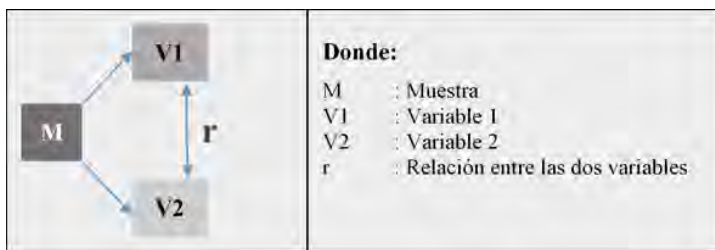
4.3.1. Tipo

Según su finalidad es una investigación básica, también denominada pura, puesto que no resolvió ningún problema de manera inmediata; sin embargo, tiene propósito cognitivo, cuyo producto se constituirá en una base teórica para otras investigaciones, ya sean puras o aplicadas.

4.3.2. Nivel

El estudio corresponde al nivel correlacional porque se analizó la interdependencia entre las variables: competencias para la sostenibilidad y educación superior universitaria. No se buscó establecer una relación causal entre las variables, sino asociaciones estadísticas. Es por ello que no se usaron términos “variable dependiente” y “variable independiente”, propios de diseños explicativos o experimentales; sino “variables interdependientes” que hacen referencia a la dependencia entre dos variables.

Según Cabezas Mejía et al. (2018), en este nivel de investigación es necesario emplear procedimientos estadísticos que permitan determinar la relación existente entre dos o más variables. A continuación, se presenta el esquema que ilustra el nivel de investigación aplicado en el estudio:



4.3.3. Diseño

- a) **No experimental**, debido a que no se manipuló ninguna de las variables, sino se observaron en su desarrollo natural; asimismo, se midió la relación entre las dos variables.
- b) **Transeccional o transversal en el tiempo**, dado que el fenómeno se observó en un solo momento y por una sola vez; es decir, el estudio se limitó a analizar la interrelación de las variables en un punto temporal específico (2024), sin ningún proceso de seguimiento.

4.4. Unidad de análisis

Se consideró como unidad de análisis al conjunto de estudiantes matriculados en el semestre académico 2024-II, los mismos que cursaban el noveno y décimo ciclo en la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Comunicación Social e Idiomas, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Estos estudiantes fueron seleccionados de manera intencionada, dado que, al encontrarse en etapas avanzadas de su formación académica, han recibido previamente una preparación teórica y práctica, han desarrollado y fortalecido sus competencias, poseen conocimientos y, sobre todo, comprenden el tema de sostenibilidad. Estas características los convierte en sujetos idóneos para aportar perspectivas relevantes en el estudio.

4.5. Población de estudio

El universo de investigación estuvo constituido por estudiantes universitarios matriculados en el semestre académico 2024-II, pertenecientes al noveno y décimo ciclo de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, con un registro inicial de 453 personas. La selección de este grupo respondió a que se encontraba próximo a culminar su formación universitaria y, por tanto, había tenido la oportunidad de acumular conocimientos y experiencias a lo largo de su trayectoria académica. Esta condición permitió considerar que contaban con una formación suficientemente amplia para aportar información pertinente sobre el desarrollo de sus competencias para la sostenibilidad en el contexto de la educación superior universitaria.

A continuación, se presenta la distribución de la población de 453 estudiantes según el semestre académico cursado. La información correspondiente al noveno y décimo semestre se detalla en las Tabla 10 y Tabla 11, respectivamente:

Tabla 10

Asignaturas del noveno semestre de la E.P. de Ciencias de la Comunicación

Nº	Código	Asignatura	Créditos	Nº de estudiantes matriculados
1	CC221	Enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación en comunicación	4	53
2	CC301	Prácticas pre-profesionales relaciones públicas, marketing y comunicación organizacional	6	37
3	CC203	Expresión y producción gráfica	4	48
4	CC220	Comunicación y manejo de conflictos	4	35
5	CC204	Periodismo y comunicación digital	4	48
Total			22	221

Nota. Adaptado de *Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación – UNSAAC, 2024* y del *Centro de Cómputo de la UNSAAC*.

Tabla 11

Asignaturas del décimo semestre de la E.P. de Ciencias de la Comunicación

Nº	Código	Asignatura	Créditos	Nº de estudiantes matriculados
1	CC222	Seminario de investigación en comunicación	4	36
2	CC302	Prácticas pre-profesionales de comunicación para el desarrollo	6	51
3	CC213	Semiótica y discurso audiovisual	4	57
4	CC115	Emprendimiento en las organizaciones	4	45
5	CC209	Taller de locución y conducción para medios radiales y audiovisuales	3	43
Total			21	232

Nota. Adaptado de *Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación – UNSAAC, 2024* y del *Centro de Cómputo de la UNSAAC*.

Para garantizar la precisión del análisis, se realizó un cruce de los registros de matrícula de las distintas asignaturas con la totalidad de la población, debido a que una misma persona estaba inscrita en varias de ellas. A partir de este procedimiento, se depuraron los registros duplicados y se estableció una población de 172 estudiantes, de los cuales 102 eran mujeres y 70 varones.

4.6. Tamaño de muestra

La muestra es un subgrupo de la población de estudio, un conjunto de elementos que pertenecen a un grupo más grande y se caracterizan por poseer cualidades similares (Hernández Sampieri et al., 2014). La determinación del tamaño del grupo de la investigación se realizó mediante el muestreo probabilístico, de tipo al azar simple o aleatorio simple, lo que quiere decir que todas las unidades de estudio tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas en la muestra; de esta manera este subgrupo fue más fiable y representativo.

La muestra del estudio fue de 118 estudiantes universitarios, cantidad hallada de acuerdo a la siguiente fórmula de poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Dónde

N = Tamaño de la población (172)

Z = Nivel de confianza (95 %, 1.96)

p = Probabilidad de éxito, o proporción esperada (60 %) (0.6)

q = Probabilidad de fracaso (40 %) (1-p) (1-0.6) (0.4)

e = Error máximo admisible en términos (5 %) (0.05)

$$n = \frac{(172) \times (1.96)^2 \times (0.6) \times (0.4)}{(0.05)^2 \times (171) + (1.96)^2 \times (0.6) \times (0.4)}$$

$$n = \frac{(172) \times (3.8416) \times (0.6) \times (0.4)}{(0.0025) \times (171) + (3.8416) \times (0.6) \times (0.4)}$$

$$n = \frac{158.581248}{1.349484}$$

$$n = 117.5125070026766$$

$$n = 118$$

4.7. Técnicas de recolección de información

El recojo de datos se realizó a través de un cuestionario físico autoadministrado por los estudiantes universitarios, aprovechando las jornadas académicas de las asignaturas correspondientes al noveno y décimo semestre. La técnica de la encuesta permitió obtener información relacionada con las variables de estudio, y su formulación partió de premisas que guardan estrecha relación con la naturaleza del problema de investigación, las cuales se detallan a continuación:

- Se elaboró exclusivamente para estudiantes, tanto mujeres como varones, que cursaban el noveno y décimo ciclo académico (2024-II) en la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC.
- El cuestionario estuvo compuesto por 33 ítems, distribuidos en dos bloques que corresponden a las variables de estudio, sus dimensiones e indicadores. Sin embargo, la primera parte incluye preguntas destinadas a recabar información general de los encuestados.

Para fortalecer la investigación y obtener la información necesaria, se recurrió también a la técnica de revisión documental, la cual permitió complementar los datos obtenidos mediante la encuesta. El acceso directo a las fuentes documentales y la selección de información relevante, brindó la posibilidad de aprovechar al máximo sus contenidos y enriquecer el análisis.

4.8. Validez de contenido y confiabilidad del instrumento

Antes de la aplicación del cuestionario, elaborado por la tesista, se realizó la validez de contenido mediante el juicio de expertos, con la finalidad de verificar que los ítems representaran adecuadamente las variables, dimensiones e indicadores del estudio. Para ello, los profesionales evaluaron la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia y coherencia de cada ítem. A partir de las observaciones y recomendaciones realizadas por los expertos, se efectuaron las correcciones necesarias y se mejoraron los aspectos identificados, con el propósito de contar con un instrumento adecuado para su aplicación. Las fichas correspondientes a la validación realizada por los expertos se presentan en los anexos del presente trabajo de investigación.

Por otro lado, la confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente estadístico alfa de Cronbach, con la finalidad de evaluar su consistencia interna. Este

coeficiente toma valores entre 0 y 1; cuanto más se aproxima a 1, mayor es la confiabilidad del instrumento, mientras que los valores cercanos a 0 indican una baja consistencia interna entre los ítems. Para determinar dicha confiabilidad, antes de aplicar el instrumento a la muestra de estudio, se realizó una prueba piloto con 35 estudiantes del séptimo semestre de la EPCC, quienes presentaban características similares a las de la población de estudio.

A partir de la aplicación de la prueba piloto, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.906. De acuerdo con la escala propuesta por Celina y Campo-Arias (2005), este resultado evidencia una consistencia interna adecuada del instrumento. Asimismo, según la clasificación de George y Mallery (2003, como se cita en Frías-Navarro, 2022), el valor obtenido se ubica en la categoría de excelente confiabilidad. En función de estos resultados, se consideró que el instrumento presentaba un nivel de confiabilidad adecuado y se procedió con su aplicación a la muestra de estudio. A continuación, se presenta el resultado del coeficiente alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto.

Tabla 12

Confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
.906	33

4.9. Técnicas de interpretación de información

Después de aplicar el instrumento de investigación, la información recopilada fue procesada en el software de análisis estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.0. Estos datos facilitaron la generación de tablas y figuras correspondientes a las dos variables de estudio y su posterior análisis e interpretación. Además, permitieron conocer la relación que existe

entre ambas variables. Es necesario puntualizar que, para elaborar las figuras a partir de los datos generados por el programa estadístico SPSS 25.0, se empleó la herramienta de visualización de datos en línea Datawrapper.

De manera complementaria a los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, se realizó una revisión documental con la finalidad de identificar la presencia y el abordaje del desarrollo sostenible en la educación superior universitaria. Para ello, se analizaron documentos institucionales y académicos, entre ellos, el Plan Estratégico Institucional de la UNSAAC, el Modelo Educativo, el Plan de Estudios de la EPCC, las sumillas de las asignaturas, las tesis de estudiantes de pregrado y los proyectos de investigación de los docentes desarrollados en el marco del FEDU. Cabe precisar que esta revisión tuvo un carácter complementario y descriptivo, por lo que no fue considerada en la contrastación de las hipótesis. En ese sentido, la determinación de la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria se realizó exclusivamente a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario y su respectivo análisis estadístico.

Asimismo, en la elaboración de este estudio se utilizó ChatGPT y Gemini como herramientas de apoyo para la corrección gramatical y la redacción preliminar de los párrafos vinculados con el análisis estadístico. Posteriormente el contenido se revisó, editó y pasó por un proceso de validación plena por parte de la autora. Para el diseño de figuras a partir de textos previamente elaborados, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Napkin AI. Cabe precisar que estos recursos fueron empleados únicamente como asistentes en el proceso de elaboración, por lo que la autora asume la responsabilidad por la revisión, precisión y validez de los resultados presentados en la investigación.

4.10. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para evaluar la validez o falsedad de las hipótesis planteadas, se inició el análisis considerando el criterio de normalidad en la distribución de los datos. Este paso fue fundamental para determinar el tipo de prueba estadística más adecuada para la comprobación de las hipótesis de estudio. Tras verificar que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad, se optó por emplear una prueba no paramétrica, específicamente el estadígrafo Rho de Spearman. Esta prueba permitió analizar la correlación entre las dos variables del estudio, evaluando tanto el nivel de significancia estadística como el grado de relación entre ellas.

4.11. Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos que orientan la investigación científica, se garantizó en todo momento el respeto de los derechos de los participantes. Antes de la aplicación del cuestionario, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, quienes fueron informados sobre los objetivos y procedimientos de la investigación. Asimismo, los participantes firmaron el documento de consentimiento informado, mediante el cual manifestaron su participación voluntaria.

De igual manera, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información proporcionada, asegurando que los datos recopilados fueran utilizados únicamente con fines académicos. Los estudiantes tuvieron la libertad de retirarse durante la aplicación del instrumento, en cualquier momento sin que ello implicara alguna consecuencia. Además, los resultados fueron procesados y presentados de manera objetiva, respetando los principios de honestidad, integridad y transparencia en el manejo de la información.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta los hallazgos del estudio en respuesta a la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC? Para ello, en primer lugar, se describen las características generales de la muestra. Seguidamente, se exponen los resultados correspondientes a cada una de las variables: competencias para la sostenibilidad y educación superior universitaria. A continuación, se realiza el contraste de la hipótesis general y de las hipótesis específicas, seguido de la discusión de los resultados. Finalmente, los resultados obtenidos mediante la encuesta se complementan con los hallazgos de la revisión documental, lo que contribuye a una mejor comprensión del tema de investigación.

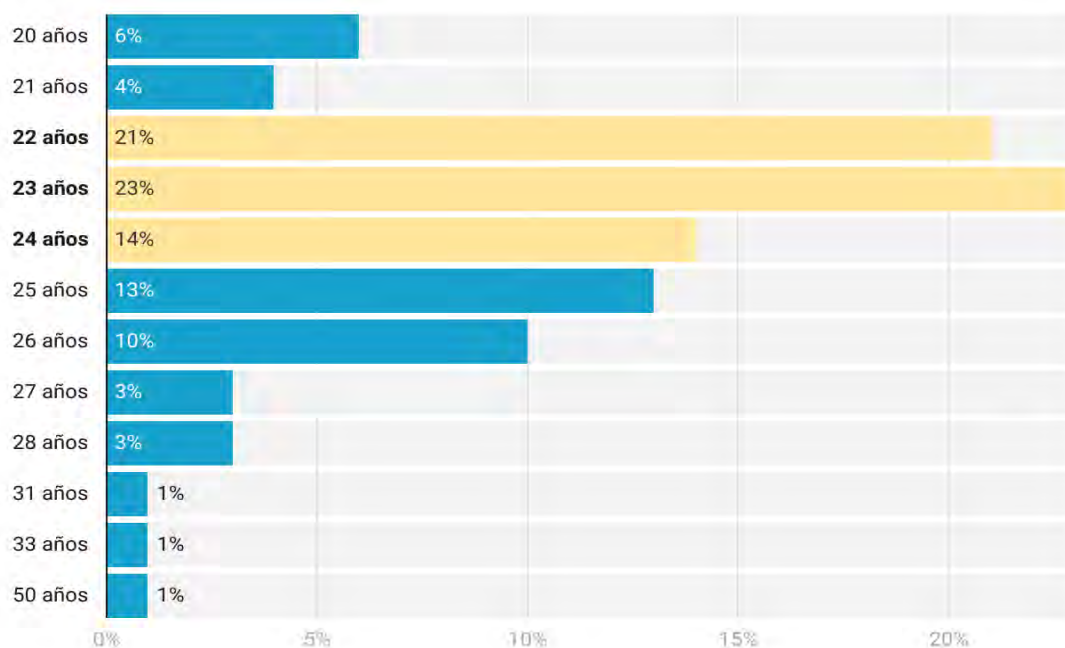
5.1. Características de la unidad de estudio

En esta sección se presenta la información general de los participantes encuestados, destacando las principales características de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, que conformaron el grupo de estudio. Estos datos son fundamentales para comprender las variables "competencias para la sostenibilidad" y "educación superior universitaria".

5.1.1. Edad

Figura 4

Edad de los encuestados



Análisis e interpretación:

La Figura 4 representa la distribución según la edad de los estudiantes encuestados en la investigación. Se observa que la mayoría de los participantes tiene entre 22 y 24 años, siendo el grupo de 23 años el más numeroso con un 23 %, seguido por el grupo de 22 años (21 %) y el de 24 años con un 14 %. De acuerdo a la figura, a medida que aumenta la edad, la representación disminuye, es así que el 13 % de estudiantes tienen 25 años y un 10 % son de 26 años, mientras que las edades mayores, como 27, 28, 31, 33 y 50, presentan porcentajes reducidos.

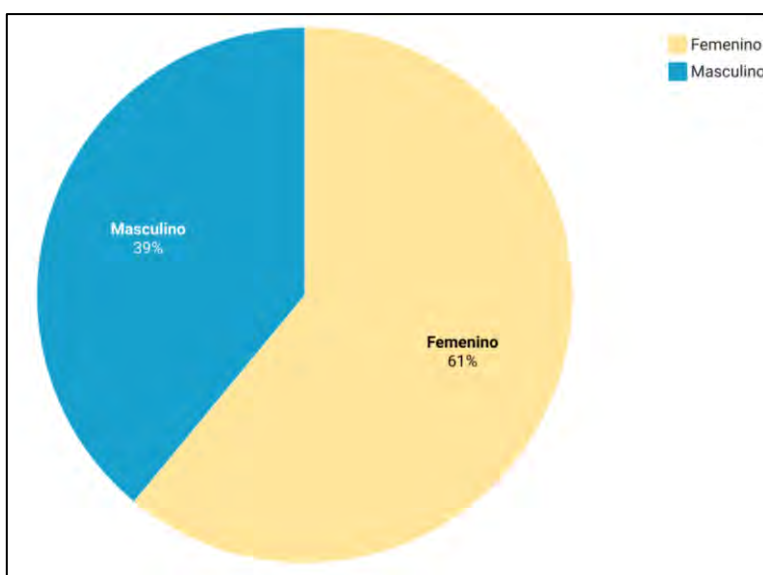
Estas cifras sugieren que la mayoría de los estudiantes encuestados se encuentran dentro del rango de edad habitual para la etapa de formación académica. Sin embargo, la presencia de estudiantes mayores indica la existencia de trayectorias educativas diversas,

posiblemente debido a interrupciones en los estudios, cambios de carrera o reingresos a la universidad. Este factor podría influir en la percepción y adquisición de competencias para la sostenibilidad, ya que la edad puede estar relacionada con experiencias previas que permiten tener miradas distintas sobre la educación superior y el desarrollo sostenible.

5.1.2. Género

Figura 5

Género de los encuestados



Análisis e interpretación:

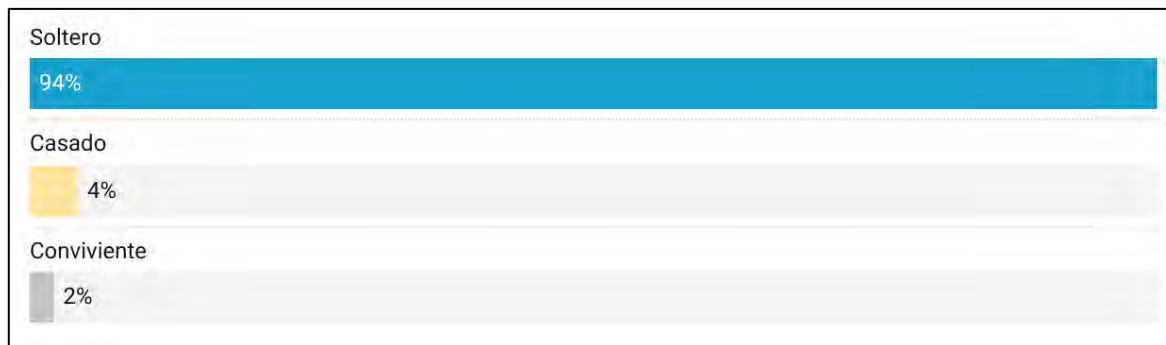
El gráfico de pastel ilustra la distribución por género de los estudiantes encuestados. Se observa que el 61 % de los participantes son mujeres, mientras que el 39 % son varones, lo que indica que la muestra estuvo compuesta, principalmente, por estudiantes de género femenino. Esta disparidad no se limita a la muestra de estudio, sino que se alinea con la realidad de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación en los últimos años. Entre los años 2019 y 2024, el número de estudiantes mujeres matriculadas superó al de varones. De un total de 3865 estudiantes matriculados, 2351 fueron mujeres y 1514 varones, lo que

establece un margen de 837 a favor de las mujeres y confirma su mayor presencia en la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación (UNSAAC, 2025).

5.1.3. Estado civil

Figura 6

Estado civil de los encuestados



Análisis e interpretación:

La Figura 6 muestra la distribución del estado civil de los estudiantes encuestados. Los resultados indican que la gran mayoría de los participantes son solteros, representando el 94 %, mientras que el 4 % están casados y el 2 % restante se encuentran en condición de convivientes. Esta distribución sugiere que la mayoría de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC se mantienen en condición de solteros, posiblemente debido a las exigencias de su formación académica y de su realización profesional.

Esta distribución es un factor relevante dentro del estudio, ya que el estado civil puede influir en cómo los estudiantes perciben y desarrollan competencias para la sostenibilidad. Los estudiantes solteros pueden tener mayor disponibilidad de tiempo para enfocarse en su formación académica y actividades extracurriculares. Por el contrario, aquellos que están casados o en convivencia pueden asumir responsabilidades adicionales que podrían afectar

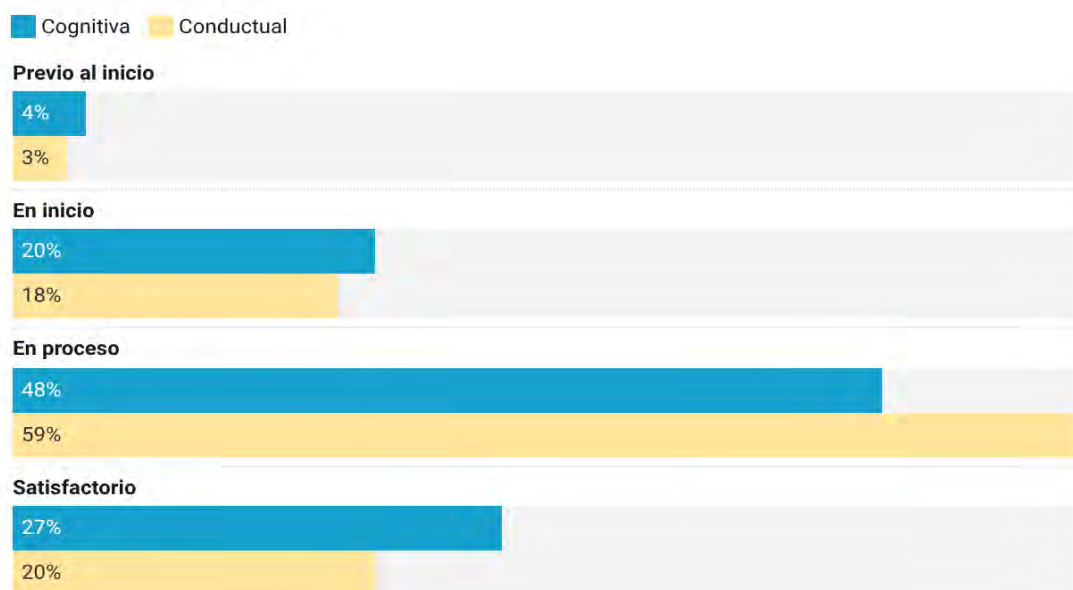
su proceso educativo. Sin embargo, dado que el porcentaje de estudiantes casados o convivientes es mínimo, su impacto en el estudio general es limitado.

5.2. Análisis de la variable competencias para la sostenibilidad

a) Competencia de pensamiento sistémico

Figura 7

Competencia de pensamiento sistémico



Análisis e interpretación:

Como se puede ver en la Figura 7, en la mayoría de los estudiantes encuestados la competencia de pensamiento sistémico se encuentra “En proceso”, tanto en la dimensión cognitiva (48 %) como en la conductual (59 %), lo que advierte que esta competencia se encuentra en la fase de desarrollo y aún no se ha consolidado plenamente en ninguna de las dos dimensiones.

La proporción de estudiantes que ha alcanzado un nivel “Satisfactorio” en el desarrollo de la competencia es mayor en la dimensión cognitiva con un 27 %, en cambio, en la conductual alcanza un 20 %. Esto sugiere que poseen conceptos y teorías asociadas al

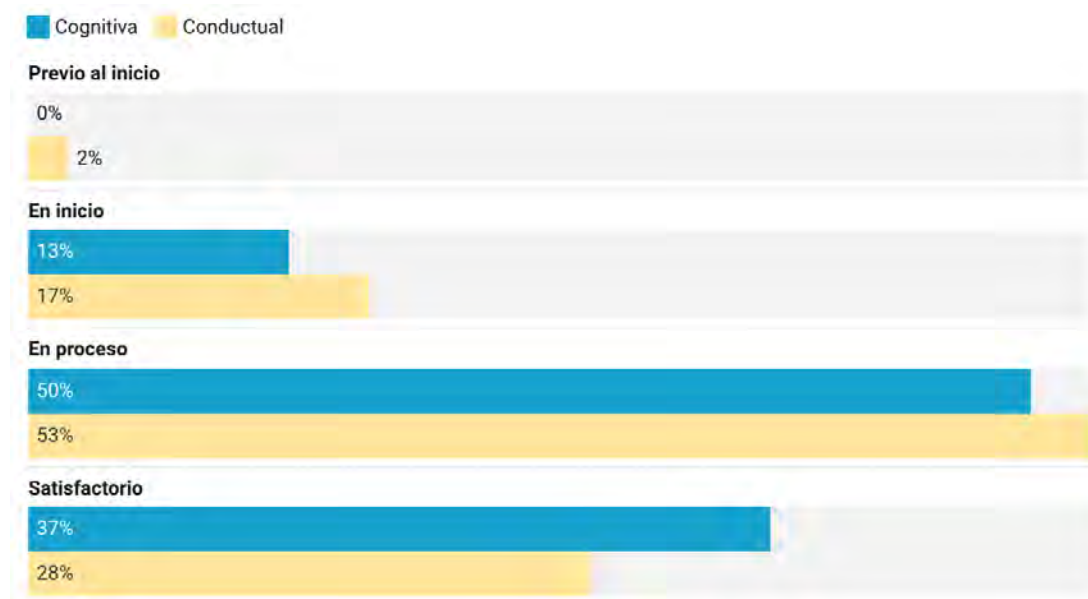
pensamiento sistémico a diferencia de la aplicación práctica que es más débil. Asimismo, los porcentajes de las alternativas “Previo al inicio” y “En inicio” son bajos, lo que indica que la mayoría de los estudiantes ya ha superado las etapas iniciales de desarrollo de esta competencia.

Los estudiantes universitarios del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación han avanzado en el desarrollo de la competencia de pensamiento sistémico, especialmente en el ámbito cognitivo. Sin embargo, la dimensión conductual presenta un mayor porcentaje en la categoría “En proceso” y un menor nivel “Satisfactorio”, lo que señala la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y la toma de decisiones en contextos reales.

b) Competencia de anticipación

Figura 8

Competencia de anticipación



Análisis e interpretación:

Respecto a la competencia de anticipación, la mayoría de los estudiantes encuestados considera que se encuentra “En proceso”, tanto en la dimensión cognitiva (50 %) como en la conductual (53 %). Al igual que la competencia de pensamiento sistémico, ésta se encuentra en desarrollo y aún no se ha alcanzado plenamente.

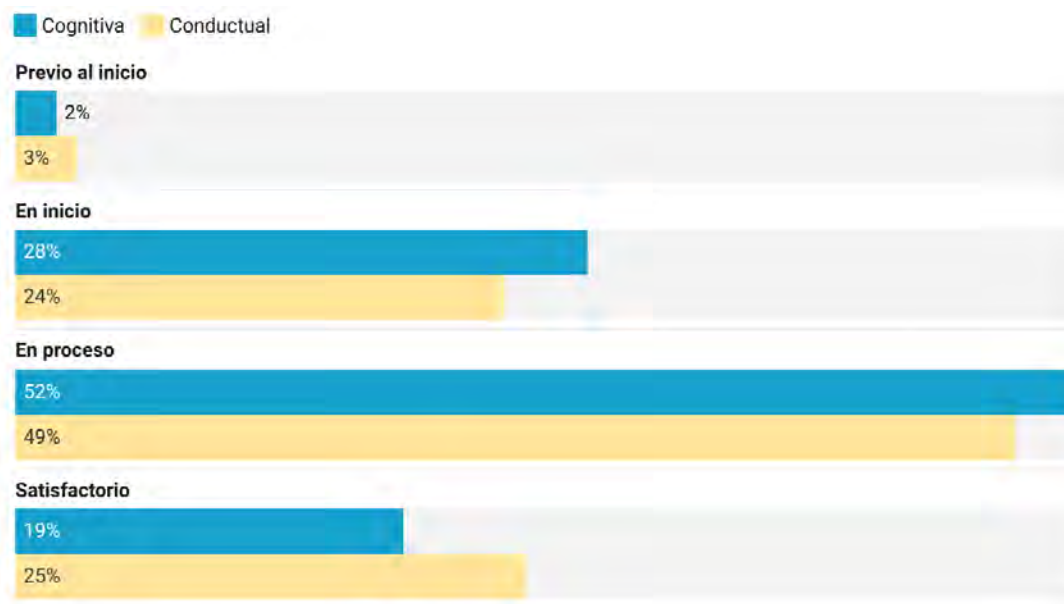
En la categoría “Satisfactorio” la dimensión cognitiva (37 %) es mayor a la conductual (28 %) por lo que se deduce que, los estudiantes encuestados comprenden esta competencia a partir de la teoría y los procesos relacionados con la anticipación (como prever consecuencias y planificar acciones), pero les resulta más difícil llevarlo a la práctica. Los porcentajes en las categorías “Previo al inicio” y “En inicio” son bajos, tanto a nivel cognitivo como conductual, lo que demuestra que estas etapas iniciales ya fueron superadas al igual que en la competencia anterior.

La Figura 8 evidencia la brecha existente entre el aspecto conductual y cognitivo, principalmente en las categorías “En proceso” y “Satisfactorio”. Si bien, en la primera categoría la dimensión conductual es menor (diferencia de un 3 %), en la segunda es mayor (9 %), es decir, que a pesar de que los estudiantes universitarios cuentan con los conocimientos relacionados con la competencia de anticipación, éstos no se han concretado en comportamientos. Este hallazgo da cuenta de la necesidad de promover la aplicación práctica de la competencia de anticipación sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes, pues es importante para la planificación, la toma de decisiones y previsión de las consecuencias en los ámbitos en los que se desenvuelven.

c) Competencia normativa

Figura 9

Competencia normativa



Análisis e interpretación:

Según la Figura 9 la competencia normativa en los estudiantes encuestados se encuentra, al igual que en las anteriores, “En proceso” en ambas dimensiones: cognitiva (52 %) y conductual (49 %), es decir, se encuentra en desarrollo y aún no se ha consolidado completamente.

Sin embargo, la dimensión conductual (25 %) es mayor en el nivel “Satisfactorio” a diferencia de la cognitiva (19 %), lo que sugiere que, en este nivel la población encuestada tiene mayor capacidad en la aplicación que en su comprensión teórica. Igualmente, las categorías “previo al inicio” y en “Inicio” han obtenido los porcentajes más bajos frente a las demás.

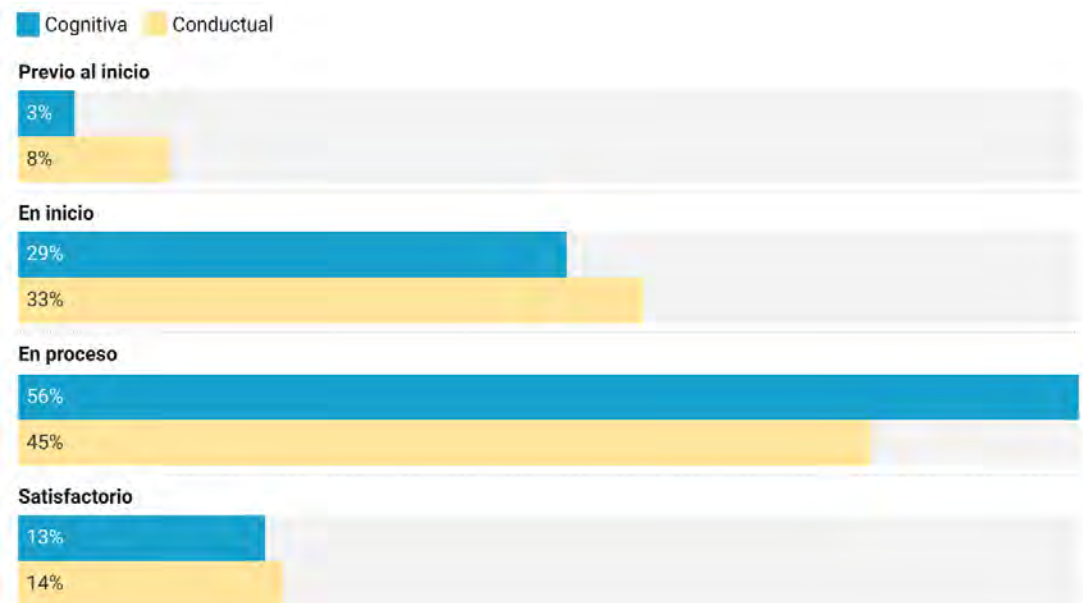
A diferencia de las anteriores competencias, en esta Figura 9, la dimensión conductual supera a la cognitiva en el nivel satisfactorio, esta data da cuenta que la formación académica

o el entorno ha favorecido la puesta en práctica de normas, valores y principios éticos más que su análisis o reflexión profunda. Los estudiantes del noveno y décimo semestre han avanzado significativamente en el desarrollo de la competencia normativa, especialmente en la dimensión conductual. En ese sentido, los estudiantes no solo conocen las normas y principios éticos relacionados con la sostenibilidad, sino que también logran aplicarlos en su vida cotidiana. Sin embargo, hay una brecha entre el ítem “En proceso” y “Satisfactorio” la cual debe reducirse a partir de la promoción de espacios de reflexión, formación de valores y aplicación ética para consolidar esta competencia y lograr comportamientos responsables y sostenibles.

d) Competencia estratégica

Figura 10

Competencia estratégica



Análisis e interpretación:

De similar manera, la Figura 10 evidencia que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que la competencia estratégica se encuentra “En proceso”, tanto en

la dimensión cognitiva (56 %) como en la conductual (45 %), lo que indica que esta competencia se encuentra en pleno desarrollo, y que aún no se ha alcanzado el dominio absoluto en ninguna de las dos dimensiones.

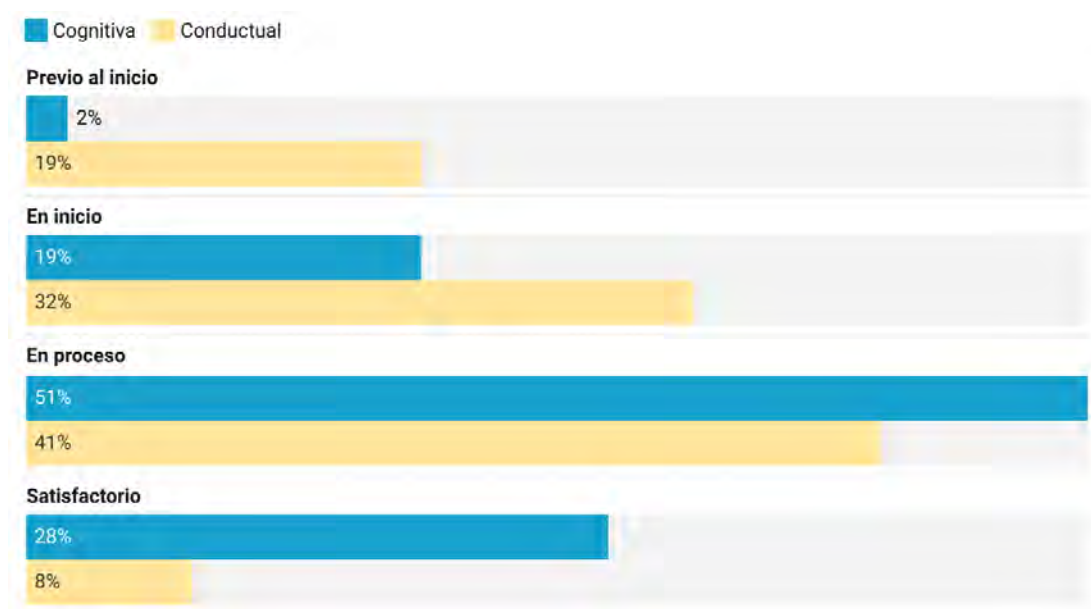
El ítem “En inicio”, presenta porcentajes mayores: 33 % y 29 %, lo que sugiere que todavía existe una proporción significativa de estudiantes que recién está comenzando a poner en práctica comportamientos estratégicos relacionados con la sostenibilidad sobre la base de sus conocimientos. Sin embargo, un 11 % se encuentra en la categoría “Previo al inicio”, evidenciando que este grupo de estudiantes aún no ha comenzado a desarrollar comportamientos estratégicos orientados a la sostenibilidad. Mientras que en el nivel “Satisfactorio” el porcentaje es de 27 % sumando ambas dimensiones. Esto muestra que solo una pequeña parte de los estudiantes ha logrado consolidar, tanto el conocimiento como las acciones estratégicas necesarias.

Esta Figura 10 muestra el desfase entre el conocimiento y la acción, resultado similar a las anteriores competencias; pues, aunque los estudiantes posean conocimientos no han logrado traducirlos a hechos concretos. Asimismo, da cuenta de que la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel de progreso intermedio en el desarrollo de la competencia. Sin embargo, el bajo porcentaje en el nivel “Satisfactorio” en ambas dimensiones sugiere la necesidad de reforzar procesos formativos que integren teoría y práctica, promoviendo no solo la comprensión conceptual, sino también la aplicación efectiva de estrategias sostenibles.

e) Competencia de colaboración

Figura 11

Competencia de colaboración



Análisis e interpretación:

Como se observa en la Figura 11, la mayoría de los encuestados precisa que la competencia de colaboración también se encuentra “En proceso”, tanto a nivel cognitivo (51 %) como conductual (41 %), vale decir, que todavía está en proceso de desarrollo y no ha logrado consolidarse plenamente en ninguno de sus dos dimensiones.

En la categoría “En inicio”, el porcentaje de estudiantes es mayor en la dimensión conductual (32 %) en comparación con la cognitiva (19 %), lo que sugiere que una proporción significativa de estudiantes recién está comenzando a poner en práctica acciones colaborativas en el contexto principalmente académico. En similar medida está la categoría “Previo al inicio”, pues la dimensión conductual (19 %) es superior a la cognitiva (2 %).

En cuanto al nivel “Satisfactorio”, el 28 % de estudiantes encuestados han alcanzado este nivel en la dimensión cognitiva, mostrando una buena comprensión de los conceptos y

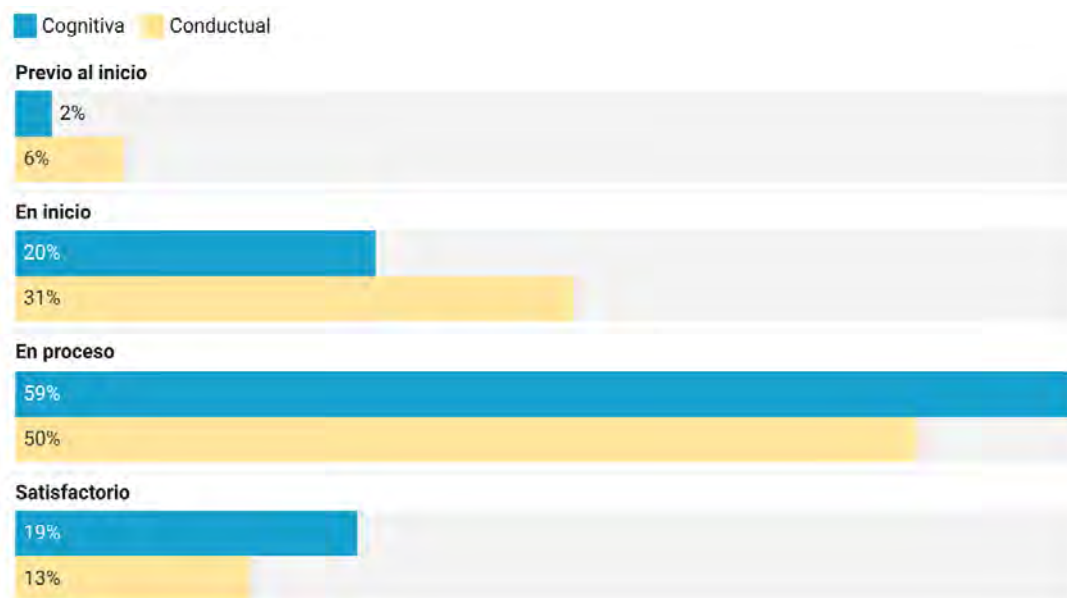
fundamentos teóricos relacionados con la colaboración. En cambio, solo el 8 % ha logrado un nivel satisfactorio en la dimensión conductual, lo que refleja una dificultad para trasladar el conocimiento adquirido a la práctica efectiva de la colaboración.

La figura evidencia que los estudiantes del noveno y décimo semestre de la EPCC han avanzado de manera importante en la dimensión cognitiva de la competencia de colaboración; sin embargo, la dimensión conductual presenta mayores retos. Este resultado refleja que, aunque los estudiantes comprenden teóricamente la importancia de la colaboración o el trabajo en equipo, requieren de más oportunidades y acompañamiento pedagógico para desarrollar habilidades prácticas que les permitan colaborar de manera efectiva en contextos académicos y profesionales. En síntesis, es necesario implementar estrategias didácticas que fortalezcan la dimensión práctica de la competencia de colaboración y enfrentar las dificultades que limitan el reflejo de los conocimientos en comportamientos colaborativos a favor de la sostenibilidad.

f) Competencia de pensamiento crítico

Figura 12

Competencia de pensamiento crítico



Análisis e interpretación:

Respecto a la competencia de pensamiento crítico, de acuerdo a la Figura 12, la mayoría de estudiantes manifiesta que se encuentra “En proceso” en ambas dimensiones: cognitiva (59 %) y conductual (50 %), lo que indica que esta competencia también está en formación, y todavía no la han dominado integralmente. El segundo nivel con mayores porcentajes es “En inicio”, con (31 %) en la dimensión conductual y (20 %) en la cognitiva, lo que sugiere que la tercera parte de los encuestados recién está comenzando a incorporar comportamientos críticos en su quehacer académico.

En cambio, en la categoría “Satisfactorio”, el 19 % de los estudiantes ha alcanzado este nivel en la dimensión cognitiva, mientras que solo el 13 % lo ha hecho en la conductual, lo que demuestra que en esta categoría existe un mayor dominio teórico que práctico. En la

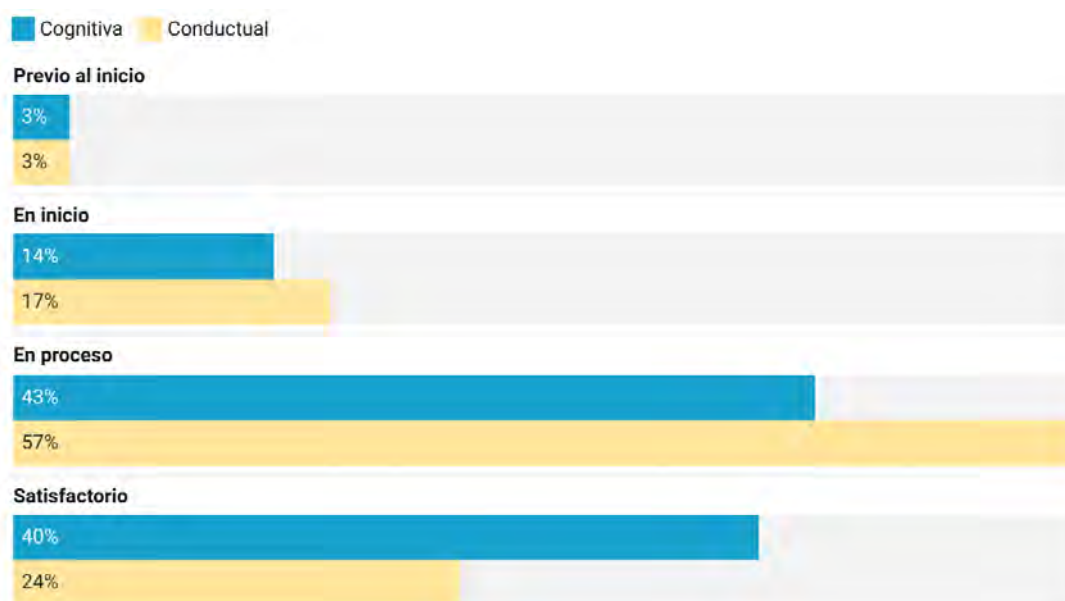
categoría “Previo al inicio” los porcentajes son relativamente bajos en ambas dimensiones, lo que indica que se han superado estos niveles básicos.

Estos datos dan cuenta que los estudiantes encuestados han logrado avances significativos en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico, especialmente en la dimensión cognitiva. No obstante, la dimensión conductual presenta mayores dificultades, con un porcentaje más bajo en el nivel satisfactorio (13 %) y una mayor concentración de estudiantes en las fases iniciales. Estos resultados reflejan que, aunque los estudiantes están adquiriendo los conocimientos necesarios para el pensamiento crítico, hace falta fortalecer el aspecto práctico de estos saberes en contextos en los que se desenvuelven, especialmente el académico. En síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico en estos estudiantes muestra un avance positivo, a nivel teórico, pero todavía persiste el desafío de trasladar el conocimiento a la acción.

g) Competencia de autoconciencia

Figura 13

Competencia de autoconciencia



Análisis e interpretación:

La Figura 13 se asemeja a las anteriores, pues la competencia de autoconciencia también se encuentra “En proceso”, siendo mayor la proporción en la dimensión conductual (57 %) y menor en la cognitiva (43 %), lo que indica que, a pesar de encontrarse en esa categoría, conductualmente se ha avanzado a diferencia de las competencias anteriores. Sin embargo, en el nivel “Satisfactorio” es mayor la dimensión cognitiva (40 %) que la conductual (24 %), lo que sugiere que los estudiantes comprenden mejor los conceptos y principios relacionados con la sostenibilidad, pero su aplicación práctica en acciones concretas es más débil.

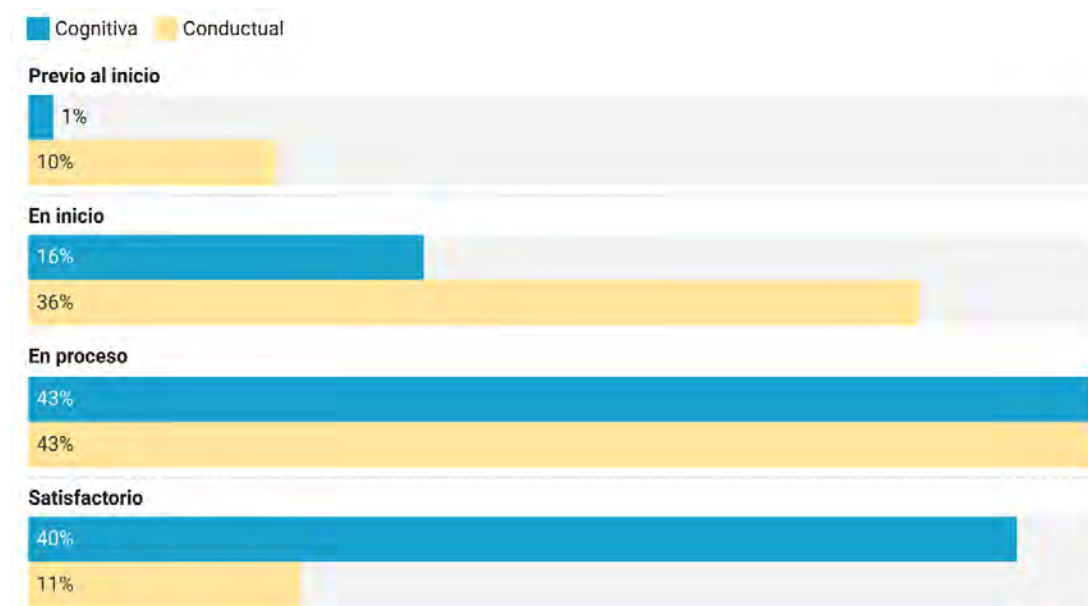
Los porcentajes en las categorías “Previo al inicio” y “En inicio” son bajos en ambas dimensiones (3 % y 17 %), lo que indica que la mayoría de los estudiantes ya ha superado las etapas iniciales del desarrollo de estas competencias. En los tres niveles, excepto en “Previo al inicio”, es notable la diferencia entre la dimensión cognitiva y conductual.

Esta información estadística muestra que los estudiantes han avanzado en el desarrollo de la competencia de autoconciencia; sin embargo, la dimensión conductual presenta un mayor porcentaje “En proceso” y un menor nivel “Satisfactorio”, por lo que es urgente reforzar el aspecto teórico y promover la dimensión práctica de la competencia de autoconciencia en los estudiantes.

h) Competencia integrada de resolución de problemas

Figura 14

Competencia integrada de resolución de problemas



Análisis e interpretación:

En la Figura 14 se puede observar que la competencia integrada de resolución de problemas también se encuentra en la etapa “En proceso” en los estudiantes universitarios encuestados. A diferencia de las anteriores figuras, las dos dimensiones: conductual y cognitiva tienen el mismo porcentaje (43 %). Sin embargo, en los niveles “Previo al inicio”, “En inicio” y “Satisfactorio” presentan diferencias notables entre ambas dimensiones.

La proporción de estudiantes que ha alcanzado un nivel “Satisfactorio” es mayor en la dimensión cognitiva (40 %) que en la conductual (11 %), lo que sugiere que los estudiantes poseen conocimientos o comprenden una determinada situación antes de iniciar el proceso de resolución, pero enfrentan dificultades para aplicar esos conocimientos.

Los niveles “Previo al inicio” y “En inicio” presentan porcentajes bajos en la dimensión cognitiva (1 % y 16 %, respectivamente), pero son más elevados en la conductual

(10 % y 36 %), brecha considerable que refuerza la idea de que la puesta en práctica (dimensión conductual) de las habilidades de resolución de problemas presenta un mayor desafío respecto al incremento de sus conocimientos.

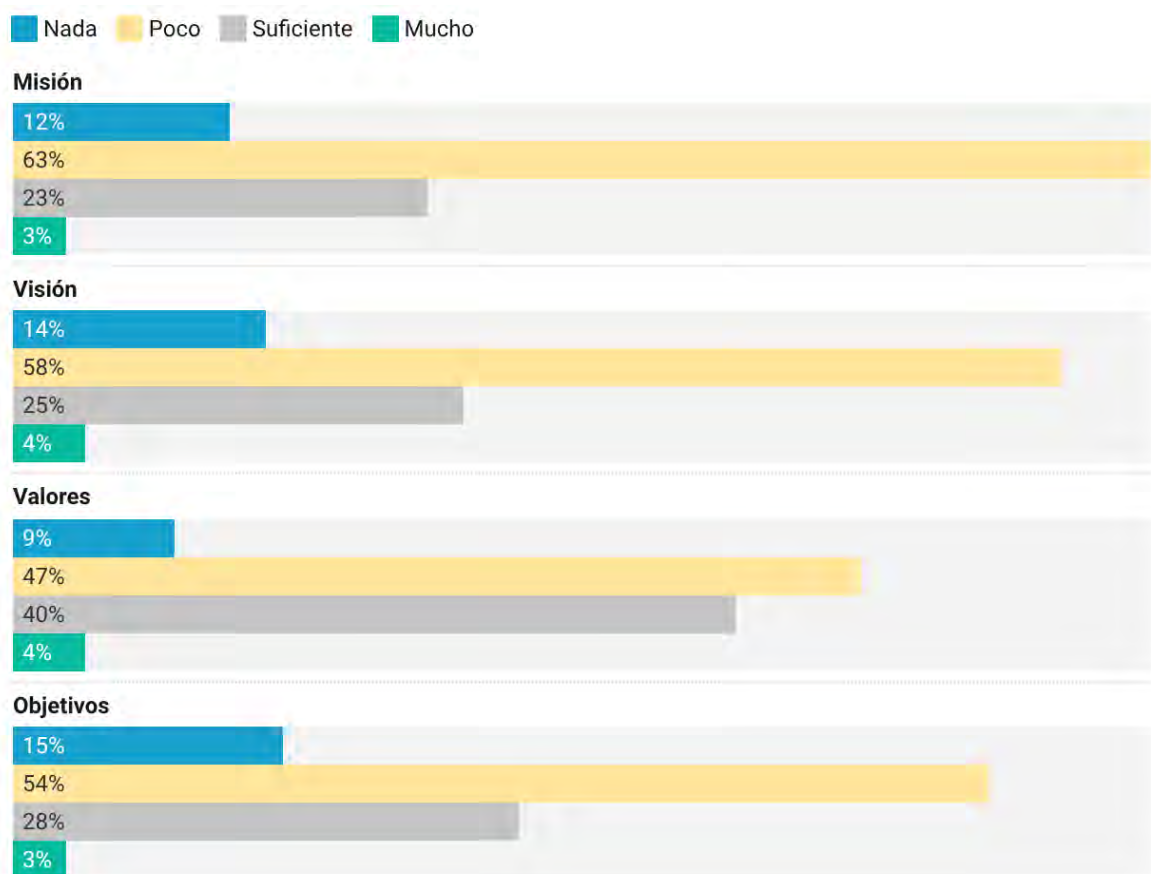
Esta información da cuenta que la competencia integrada de resolución de problemas debe abordarse desde un enfoque holístico que combine el saber (conocimiento) y el saber ser (actitudes y valores) para promover una educación transformadora y orientada a la acción en favor de la sostenibilidad. Los estudiantes encuestados han avanzado en el conocimiento teórico de la resolución de problemas, pero aún enfrentan retos para trasladar ese conocimiento a la práctica, es decir, se necesitan estrategias que vayan más allá de la transmisión de conocimientos frente a los desafíos sociales y ambientales, y alineándose con los objetivos de desarrollo sostenible.

5.3. Análisis de la variable educación superior universitaria

a) Lineamientos estratégicos

Figura 15

Lineamientos estratégicos



Análisis e interpretación:

La Figura 15 muestra que la mayoría de estudiantes perciben una mínima incorporación de la sostenibilidad en los lineamientos estratégicos de la UNSAAC, dando preferencia a las categorías "Poco" o "Suficiente" respecto a los lineamientos estratégicos. En cambio, las alternativas "Mucho" y "Nada" presentan porcentajes mínimos.

Respecto a la misión, el 63 % de los estudiantes considera que la sostenibilidad se ha integrado de manera muy reducida optando por la categoría "Poco", y apenas un 3 % señala

que si se ha incorporado "Mucho". La misión universitaria, además de definir su propósito fundamental, debería incorporar el compromiso institucional con la sostenibilidad.

En cuanto a la visión, la percepción de los estudiantes encuestados es similar al de la misión, el 58 % cree que se ha integrado "Poco" y el 25 % considera que lo hace de manera "Suficiente". Entonces, la visión institucional no internaliza la sostenibilidad, de acuerdo a la percepción de los estudiantes.

El indicador “valores” presenta una distribución más equilibrada, pues un 47 % considera que “Poco” se integrado la sostenibilidad en los valores, mientras que un 40 % opina que se ha incorporado de manera "Suficiente". Estos porcentajes dan a conocer la percepción algo más positiva en comparación a la misión y visión institucional, aunque sigue predominando la respuesta "Poco".

Finalmente, según el 54 % de estudiantes encuestados, los objetivos no incluyen principios de sostenibilidad, optando por la alternativa "Poco" el 54 %, y solo el 28 % considera que se integra de manera "Suficiente".

La figura evidencia que la sostenibilidad, según la mirada de los estudiantes, se ha incorporado de manera incipiente en la misión, la visión, los valores y objetivos institucionales de la UNSAAC, tendencia generalizada en los indicadores de la dimensión “lineamientos estratégicos”. Por lo que es necesario que la universidad, no solo reconozca la importancia de la sostenibilidad, sino que también la integre de manera explícita y visible en su marco estratégico, lo que implicaría su revisión y actualización. En el contexto de la presente investigación, estos hallazgos son relevantes pues sugieren que el marco institucional podría no estar proporcionando un soporte suficiente para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes, explicando en parte, las brechas identificadas.

El análisis documental permitió conocer los lineamientos estratégicos de la UNSAAC, así como de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, en sus dos planes curriculares, que a continuación se comparten:

Tabla 13

Lineamientos estratégicos de la EPCC y de la UNSAAC

	UNSAAC	Plan curricular 2018 (FCSEI)	Plan curricular actualizado 2024 (FCSEI)
Misión	“Somos una institución de enseñanza superior que forma profesionales competitivos a nivel de pregrado y posgrado, con responsabilidad social y liderazgo en el desarrollo de la investigación humanística, técnica y científica; propulsores permanentes del cambio ; que aportan al desarrollo sostenible regional y nacional , con valores y principios ancestrales afirmando la identidad cultural de nuestros estudiantes”.	“Formar profesionales de calidad y excelencia, con habilidades creativas, capacidades analíticas y actitudes innovadoras, sustentada en valores y principios mediante la investigación y la universalización de los conocimientos y la tecnología; comprometidos con el desarrollo social, económico, político y cultural de la región y el país ”.	“Formamos profesionales en Ciencias de la Comunicación con una sólida formación axiológica, humanista, científica y tecnológica, capaces de interpretar y presentar la realidad de manera imparcial, gestionar contenidos audiovisuales con dominio de las herramientas de registro y del diseño digital; articular y generar procesos de comunicación de manera creativa vinculados al desarrollo regional , con motivación e interés por la investigación en comunicación y firmeza en sus decisiones”.
Visión	“Es una institución pública acreditada, promotora del desarrollo humano , con profesionales competitivos a nivel de Pregrado y Posgrado, con alto grado de conocimiento de la ciencia, humanidades y tecnología; basada en principios y valores éticos; líderes en investigación y generación de propuestas para el desarrollo sostenible regional y nacional ; con respeto a la diversidad cultural y comprometidos con el logro del bienestar general ”.	“La Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, es moderna y funcional, reconocida por su excelencia, calidad científica, tecnológica, humanística y democrática; es acreditada a nivel nacional e internacional, por la formación de profesionales integrales, creativos, líderes, emprendedores y con sensibilidad social , que contribuyen desde el enfoque intercultural a la construcción de una sociedad superior”.	“Al 2027 seremos una unidad de servicios académicos de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, líder en la Región Sur, formadores de profesionales en Ciencias de la Comunicación con una sólida educación axiológica, humanista, científica y tecnológica que respondan a las necesidades de su comunidad y promuevan el desarrollo humano , con manejo de la tecnología y responsables de los resultados de sus actividades comunicativas en la sociedad ”.
Valores	• “Honestidad” • “Ética” • “Veracidad” • “Transparencia” • “Respeto” • “Responsabilidad” • “Tolerancia” • “Igualdad” • “Justicia” • “Puntualidad”	En relación con los principios de la UNSAAC, mencionado en el Art. 3° del Estatuto: • “Valora y respeta la diversidad y multiculturalidad en democracia”. • “Actúa con ética, moral, orden, autodeterminación y autodisciplina”. • “Demuestra y promueve la solidaridad y la responsabilidad social, cultural y ambiental”.	En relación con los principios de la UNSAAC, mencionado en el Art. 3° del Estatuto: • “Verdad” • “Justicia” • “Respeto” • “Honradez” • “Tolerancia” • “Libertad” • “Solidaridad” • “Responsabilidad” • “Honestidad”

Objetivos	• “Mejorar la formación profesional de los estudiantes universitarios”. • “Promover la investigación científica, la innovación, la transferencia y el emprendimiento en la comunidad universitaria”. • “Fortalecer las actividades de responsabilidad social, de extensión cultural y de proyección social para la comunidad universitaria”. • “Fortalecer la gestión institucional” • “Implementar la gestión del riesgo de desastres y adaptación al cambio climático”.	• “Una formación superior integral de calidad, acorde con las exigencias del proyecto educativo correspondiente y lo establecido en el Estatuto de la UNSAAC”. • “Fortalecer los valores ciudadanos y democráticos que conduzcan a la sostenibilidad del orden, la ética, la justicia y la solidaridad”. • “La acreditación de su calidad como programa académico”. • “El reconocimiento como institución con responsabilidad social y ambiental comprometida con sus egresados y la comunidad”. • “La contribución con el desarrollo sociocultural de la Región Cusco, en base a su pluriculturalidad e interculturalidad”. • “El emprendimiento eficiente y eficaz dentro y fuera del claustro universitario”.	• “Formar profesionales en el campo de las Ciencias de la Comunicación, que sean líderes y emprendedores, innovadores y creativos, capaces de generar los cambios que exigen el entorno natural y social con profundo sentido ético”. • “Impulsar la investigación y la responsabilidad social en la profesión promoviendo la discusión de cuestiones comunicacionales dentro de un contexto de flexibilidad, tolerancia y respeto por la dignidad humana con un enfoque interdisciplinario en la búsqueda de soluciones para la sociedad”. • “El licenciado en Ciencias de la Comunicación, es un profesional de calidad, capaz de emprender planes estratégicos de comunicación y dirigirlos demostrando un alto nivel de preparación científica y tecnológica, al influir en la opinión pública y conseguir la aceptación masiva de las ideas que generan dichos planes”. • “El profesional en Ciencias de la Comunicación es una persona con un amplio criterio para discernir lo correcto de lo incorrecto, con una educación basada en sólidos valores humanísticos, éticos y morales al servicio de la sociedad, para llevar adelante planes de desarrollo sostenible de su comunidad con responsabilidad social”. • “El profesional de Ciencias de la Comunicación es un profesional con un espíritu crítico para resolver de manera creativa diversos problemas de su comunidad, utilizando desde los recursos más simples hasta los más sofisticados cuando le son requeridos sus servicios en el ejercicio de la comunicación, demostrando ser un excelente líder al manejar y procesar información en diferentes programas que se difunden en los principales medios de comunicación”.
-----------	---	---	--

Nota. La información correspondiente a la misión, visión, objetivos y valores se reprodujo textualmente de *Plan curricular 2018* (FCSEI, 2018) y *Plan curricular actualizado 20245* (UNSAAC/FCSEI, 2024). Los textos resaltados en color verde están relacionados con el desarrollo sostenible.

La misión de la UNSAAC declara ser una institución que forma profesionales “con responsabilidad social”, “propulsores permanentes del cambio” y que aportan “al desarrollo

sostenible regional y nacional”. Como se puede apreciar, la Universidad si hace explícito su compromiso con el desarrollo sostenible; sin embargo, la EPCC (2025) enfatiza la formación de profesionales capaces de “articular y generar procesos de comunicación de manera creativa vinculados al desarrollo regional” y aunque no sea explícito su compromiso, en el enfoque de desarrollo regional es fundamental asumir y promover iniciativas de sostenibilidad.

En cuanto a la visión, la UNSAAC se proyecta como una institución “promotora del desarrollo humano”, que forma “líderes en investigación y generación de propuestas para el desarrollo sostenible regional y nacional”. Además, incluye el “respeto a la diversidad cultural” y el compromiso con “el logro del bienestar general”. Asimismo, la EPCC se propone formar profesionales “que respondan a las necesidades de su comunidad y promuevan el desarrollo humano” y que sean “responsables de los resultados de sus actividades comunicativas en la sociedad”. Ambas proyecciones contienen pilares fundamentales que implican el desarrollo sostenible.

Los valores compartidos, tanto por la UNSAAC como por la EPCC, promueven la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, ética, justicia e igualdad, elementos clave que pueden facilitar el camino hacia el desarrollo sostenible a nivel social, económico y ambiental.

Los objetivos que están más alineados a la sostenibilidad en la UNSAAC son: “Fortalecer las actividades de responsabilidad social, de extensión cultural y de proyección social para la comunidad universitaria” e “Implementar la gestión del riesgo de desastres y adaptación al cambio climático”. Y de la EPCC son: “El profesional en Ciencias de la Comunicación es una persona con un amplio criterio para discernir lo correcto de lo incorrecto, con una educación basada en sólidos valores humanísticos, éticos y morales al

servicio de la sociedad, para llevar adelante planes de desarrollo sostenible de su comunidad con responsabilidad social” e “Impulsar la investigación y la responsabilidad social...”.

En base a este análisis se puede afirmar que la UNSAAC, así como la EPCC, mediante sus declaraciones estratégicas promueven el desarrollo sostenible y la responsabilidad social, esto se hace evidente en sus menciones directas y sus proposiciones implícitas, mostrando que la sostenibilidad es considerada como parte intrínseca de su identidad y del propósito educativo y social.

Como es evidente, este resultado no concuerda con la percepción de los estudiantes sobre la presencia de la sostenibilidad en la UNSAAC, ello puede deberse a diversos factores como el desconocimiento.

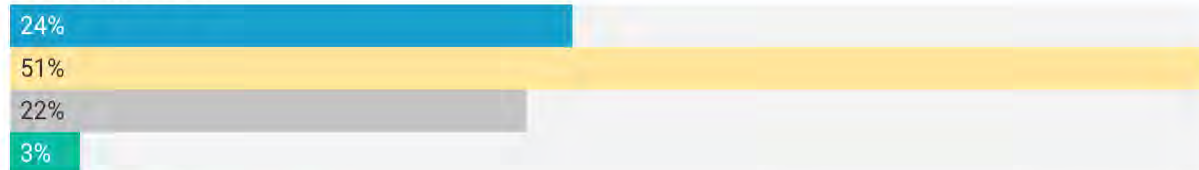
b) Plan de estudios

Figura 16

Plan de estudios

■ Nada ■ Poco ■ Suficiente ■ Mucho

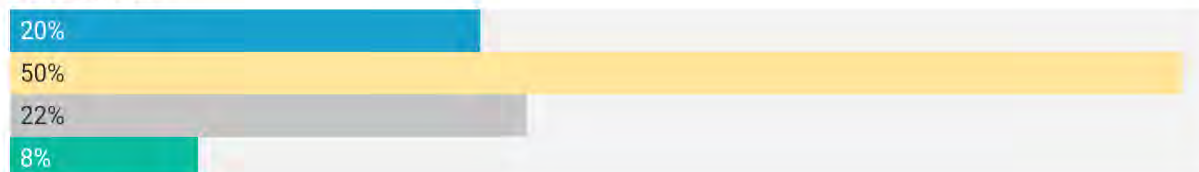
Áreas curriculares



Contenido de sílabos



Actualización



Análisis e interpretación:

Se puede observar en la Figura 16 cómo perciben los estudiantes universitarios la incorporación de la sostenibilidad en las áreas curriculares, contenido de sílabos y actualización del plan de estudios. Respecto al indicador “Áreas curriculares” el 51 % de los estudiantes percibe que la sostenibilidad se integra "Poco", mientras que un 22 % la percibe como "Suficiente" y 24 % incluso percibe que no hay ningún grado de integración. Este resultado es importante porque las áreas curriculares definen la estructura y el enfoque general de la formación. La débil percepción sobre su inclusión revela que no se ha considerado como eje transversal en la malla curricular.

De manera similar en el indicador “Contenido de sílabos” el 46 % de los estudiantes percibe una integración en el nivel "Poco" de la sostenibilidad, mientras que un 35 % la considera "Suficiente", y un 13 % cree que no está presente en absoluto. Esto indica que, la sostenibilidad podría no estar explicitada o abordada con suficiente profundidad en los contenidos específicos de los cursos.

Respecto a la “Actualización del plan de estudios”, el 50 % de los estudiantes percibe que la sostenibilidad se integra "Poco"; un 22 % considera "Suficiente" y un 20 % percibe que no se integra "Nada". Este indicador es de suma importancia, ya que los procesos de actualización curricular deben de ser una oportunidad para incluir la sostenibilidad en la formación profesional de acuerdo a las actuales exigencias.

De manera general, en los tres indicadores predominan las percepciones de baja o insuficiente incorporación de la sostenibilidad, lo que evidencia que, si bien la sostenibilidad puede estar presente, aún no es un elemento central y explícitamente integrado en la mayoría de los casos. Por lo que se hace necesario transversalizar la sostenibilidad en el plan de estudios, de manera tal, que los sílabos precisen contenidos relacionados a los ODS y las

demandas actuales. Si se quiere que los estudiantes desarrollen las competencias para la sostenibilidad, el plan de estudios debe enfatizar este enfoque como acción urgente.

El Plan curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación actualizado en el año 2024 y ratificado mediante Resolución Nro. CU-085-2025-Unsaac el 23 de enero de 2025 y su correspondiente implementación, considera una estructura curricular compuesta por cinco áreas curriculares, las mismas que se exponen a continuación:

- Estudios generales: orientado al desarrollo integral
- Estudios de especialidad obligatoria: orientado a la adquisición de conocimiento y experiencia de una disciplina.
- Estudios de especialidad electiva: brinda la posibilidad de profundizar en áreas específicas del campo de la comunicación.
- Actividades extracurriculares: complementan la formación integral.
- Prácticas pre profesionales: orientado a la aplicación de los conocimientos teóricos.

Figura 17

Áreas curriculares de la E. P. de Ciencias de la Comunicación

Área	Descripción
 Estudios Generales (EG)	CO/CE: 44 N° de asignaturas: 13
 Estudios de Especialidad Obligatoria (EEO)	CO/CE: 132 N° de asignaturas: 36
 Estudios de Especialidad Electiva (EEE)	CO: 26 CE: 12 N° de asignaturas: 9
 Actividades Extracurriculares (AEX)	CO/CE: 4 N° de asignaturas: 2
 Obligatorias Prácticas Pre-Profesionales (OPPP)	CO/CE: 15 N° de asignaturas: 3

Nota. CO: Créditos Ofrecidos/CE: Créditos Exigidos

El Plan de Estudios de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC contiene en su estructura las competencias por áreas curriculares, las cuales se detallan a continuación:

Tabla 14

Competencias por áreas curriculares EPCC-UNSAAC

Áreas curriculares	Competencias
Estudios Generales Estudios Específicos Estudios de Especialidad Prácticas pre-profesionales Actividades extracurriculares	1. “Construye su desarrollo personal y actuación ética con el propósito de alcanzar su autorrealización y la construcción de un proyecto de vida y compromiso social”. 2. “Desarrolla su capacidad crítica y autocrítica y de apreciación de la diversidad y multiculturalidad para construir identidad y aportar a su sociedad responsablemente”. 3. “Desarrolla habilidades cognitivas y cognoscitivas intermedias y superiores para organizar, planificar, resolver problemas y de toma de decisiones de manera sistemática y consistente”. 4. “Gestiona conocimientos generales básicos, así como los que se encaminan hacia la profesión elegida para consolidar su vocación responsablemente”. 5. “Desarrolla y utiliza habilidades lingüísticas y TICs para comunicar su desarrollo académico en forma oral y escrita”. 6. “Investiga sobre los diferentes actores, componentes y procesos en diversos escenarios sociales, para diseñar, desarrollar, sistematizar y validar propuestas que amplíen su conocimiento de manera crítica, reflexiva y generar nuevas ideas”.

Nota. La información correspondiente a competencias se reprodujo textualmente del *Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación*, 2024, pp. 71-79. Los textos resaltados en color verde corresponden a contenidos relacionados con el desarrollo sostenible.

Como se puede ver en la Tabla 14, algunas de las competencias están relacionadas con el compromiso social, además, se repiten en diversas áreas curriculares, y reflejan un compromiso con la formación de profesionales que tengan la capacidad de contribuir a un futuro más sostenible. Hace énfasis en el desarrollo personal y colectivo a fin de lograr la equidad y el bienestar social. Asimismo, destaca la necesidad de desarrollar la capacidad

crítica y autocrítica valorando la diversidad cultural para la construcción y fortalecimiento de identidad.

Por otro lado, también promueve la capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas, competencia que es necesaria para afrontar los actuales desafíos inherentes al desarrollo sostenible. En fin, las competencias instituidas se encuentran entrelazadas con las competencias para la sostenibilidad, pues buscan formar profesionales con conciencia crítica y responsabilidad social en beneficio de la sociedad. Sin embargo, es necesaria su aplicación, es decir, que se traduzca directamente en decisiones y acciones que promuevan la sostenibilidad.

Otros elementos fundamentales del Plan curricular de la E. P. de Ciencias de la Comunicación son las sumillas², de la totalidad de cursos ofrecidos, las siguientes asignaturas incorporan la sostenibilidad en sus diferentes formas; por ejemplo, promueven el cuidado del medio ambiente, la naturaleza, la inclusión social, la ética, la responsabilidad social y el desarrollo humano, entre otros aspectos del desarrollo sostenible.

Las siguientes dos figuras presentan los cursos cuyas sumillas se vinculan directamente con el desarrollo sostenible:

² Síntesis breve que describe el contenido y temas principales de una determinada asignatura.

Figura 18

Asignaturas que integran el desarrollo sostenible, bloque 1



Nota. Los textos que acompañan a las asignaturas (representados en diferentes colores) corresponden a fragmentos de las sumillas del Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación (2024) que guardan relación con el desarrollo sostenible.

Figura 19

Asignaturas que integran el desarrollo sostenible, bloque 2



Nota. Los textos que acompañan a las asignaturas (representados en diferentes colores) corresponden a fragmentos de las sumillas del Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación (2024) que guardan relación con el desarrollo sostenible.

Igualmente, el Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación (2024) establece en el Plan de Seguimiento al Egresado de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación la estrategia Evaluación Progresiva de

Competencias, proceso que se debe efectuar al final de cada semestre académico, principalmente en las asignaturas de prácticas pre profesionales, como se muestra a continuación:

Tabla 15

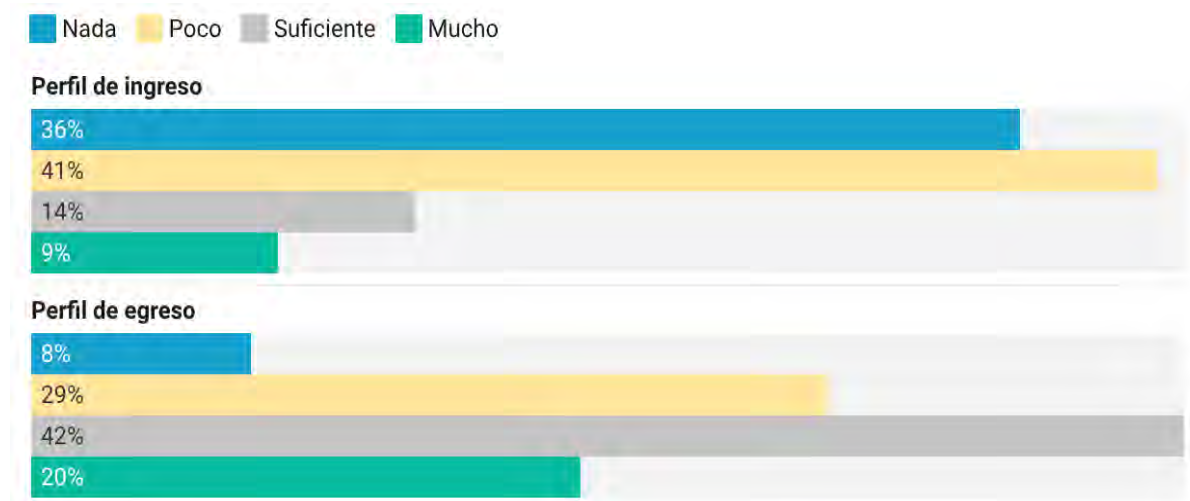
Asignaturas por áreas en las que se evalúan el progreso de competencias

Área	Ciclo de estudios	Asignatura
Estudios específicos	Quinto	Taller de gerencia laboral
	Sexto	Taller de evaluación de proyectos sociales
	Octavo	
Estudios de especialidad	Noveno	Prácticas Pre Profesionales
	Décimo	

c) Perfil profesional

Figura 20

Perfil profesional



Análisis e interpretación:

La Figura 20 ilustra la percepción de los estudiantes encuestados respecto a la integración de la sostenibilidad en el perfil profesional, diferenciando entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso. Esta dimensión es muy importante porque permite conocer si la

universidad forma a sus estudiantes para ser agentes de cambio y ciudadanos que promueven la sostenibilidad.

Respecto al perfil de ingreso, ante el enunciado “Cuando ingresé a la UNSAAC tenía conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), prácticas responsables para el cuidado del medio ambiente y participaba activamente en mi comunidad”, el 36 % de los estudiantes respondió "Nada", lo que significa que al ingresar no tenían conocimientos sobre los ODS, no realizaban prácticas responsables para el medio ambiente, ni participaban activamente en su comunidad. Solo un 14 % refirió tener un nivel "Suficiente" de conocimientos y prácticas. Esto sugiere que cuando los estudiantes encuestados ingresaron a la universidad tenían una base débil o inexistente en sobre la sostenibilidad.

En cuanto al perfil de egreso, la situación mejora considerablemente, pues el 42 % de los estudiantes indica que, en estos últimos semestres de su formación académica, sus conocimientos y prácticas relacionadas a la sostenibilidad son "Suficientes", habiendo aumentado en 28 %, mientras que en el nivel “Mucho” se mejora en un 11 %.

Las proporciones en las categorías "Suficiente" y "Mucho" para el perfil de egreso revelan una mejoría en la apropiación de conocimientos sobre los ODS, la adopción de prácticas responsables (cuidado ambiental, consumo responsable) y la participación activa de los estudiantes en su comunidad durante su vida universitaria. Asimismo, demuestra que la EPCC contribuye al desarrollo de las competencias para la sostenibilidad en los estudiantes rescatando su rol de transformador social. Sin embargo, existe un grupo de estudiantes que a pesar de estar en condición de egresados no han adquirido o fortalecido su perfil profesional alineado a la sostenibilidad, lo cual demanda identificar las causas y cambiar esa situación.

De acuerdo a la actualización del Plan de estudios de la E. P. de Ciencias de la Comunicación el perfil de ingreso y egreso se establece de la siguiente manera:

Tabla 16

Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de la EPCC-UNSAAC

	De ingreso	De egreso
Perfil	▪ “Sensibilidad por la problemática local, nacional y mundial”. ▪ “Capacidad para ponerse en el lugar del otro, para trabajar en equipo y para liderar, mediar y concertar intereses, además de iniciativa y creatividad”. ▪ “Propiciar procesos de comunicación para el cambio social”. ▪ “Interesarse en promover prácticas democráticas en las organizaciones y en las relaciones entre los distintos actores del desarrollo”. ▪ “Actuar en escenarios multiculturales y realizar propuestas concretas de comunicación que se ajusten a diversos públicos objetivos, en territorios, culturas y temas variados”. ▪ “Tener una perspectiva de comprensión de los contextos sociales y culturales”. ▪ “Interés en el uso de las TIC, motivación a generar acciones de transformación en sus áreas de actuación, actitud positiva hacia el trabajo en equipo, respeto a la diversidad, interés en conocer sobre la comunicación, los medios masivos, la comunicación digital, los diversos lenguajes y enfoques y una actitud crítica frente a las realidades sociales, políticas, culturales del país y del mundo”.	Competencia General ▪ “Planifica, implementa y evalúa proyectos, planes o estrategias de comunicación para el desarrollo, de publicidad o marketing y comunicación corporativa, valorando la importancia de la comunicación interpersonal en el trabajo con los diversos actores o públicos. Utiliza la investigación para realizar diagnósticos participativos, análisis de contextos e impactos, entre otros. Desarrolla contenidos para medios de comunicación convencionales o por internet, de manera dependiente o independiente; utilizando como soporte el manejo de la comunicación digital. Asimismo, respeta la cosmovisión y cultura en los ámbitos de acción en los que interviene. Demuestra creatividad, capacidad de trabajo en equipo, eficiencia, resiliencia, responsabilidad, dinamismo y energía, en todas las actividades que desarrolla y roles que asume”.
Valores	▪ “Demuestra espíritu de servicio y tolerancia”. ▪ “Demuestra y promueve la solidaridad y la responsabilidad social, cultural y ambiental”. ▪ “Respeto la dignidad humana”. ▪ “Actúa con ética, moral, orden, autodeterminación y autodisciplina”. ▪ “Valora y respeta la diversidad y multiculturalidad en democracia”.	▪ “Demuestra espíritu de servicio y de tolerancia”. ▪ “Demuestra y promueve la solidaridad, responsabilidad social y ambiental; asimismo, respeto por la diversidad cultural”. ▪ “Respeto la dignidad humana”. ▪ “Actúa con ética, moral, orden, autodeterminación y autodisciplina”. ▪ “Valora, y respeta la vida personal de los ciudadanos respeta la diversidad y multiculturalidad en democracia”. ▪ “Valora, respeta y se identifica con la EPCC”.
Aprendizaje	▪ “Demuestra vocación hacia las ciencias de la comunicación y se actualiza continuamente”. ▪ “Demuestra capacidad analítica, crítica, autocrítica y reflexiva, utilizando la	▪ “Demuestra comprensión lectora y capacidad de redacción”. ▪ “Demuestra capacidad para buscar, analizar y sintetizar la información”. ▪ “Demuestra habilidades para la solución de conflictos sociales”.

	- abstracción, el análisis, la síntesis y otros procesos mentales pertinentes”. ▪ “Demuestra capacidad para plantear y resolver problemas”. ▪ “Aplica los conocimientos en la práctica y los explica”. ▪ “Demuestra interés para la gestión”. ▪ “Demuestra capacidad para buscar, procesar, analizar y sintetizar la información”.	▪ “Demuestra su capacidad de planear y dirigir la comunicación organizacional”. ▪ “Demuestra capacidad para gestionar procesos comunicacionales”.
Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	▪ “Demuestra capacidad básica de comunicación oral y escrita”. ▪ “Demuestra capacidad de comunicación utilizando las TICs”. ▪ “Demuestra capacidad para trabajar en equipo”.	
Autonomía y el desarrollo personal	▪ “Demuestra vocación por las ciencias de la comunicación”. ▪ “Demuestra conocimiento de la realidad regional, nacional e internacional”. ▪ “Demuestra creatividad y perseverancia para el logro”. ▪ “Toma decisiones de manera inteligente, lógica, adecuada y oportuna”. ▪ “Actúa con criterio en situaciones nuevas, problemáticas y bajo presión”. ▪ “Se desarrolla en forma autónoma, organizada, preventiva y proactiva”. ▪ “Manifiesta interés en proyectos de diverso tipo”. ▪ “Demuestra capacidad de gestión de riesgos y resiliencia”.	▪ “Demuestra vocación por la profesión que ha estudiado”. ▪ “Demuestra conocimiento de la realidad regional y nacional”. ▪ “Demuestra creatividad y perseverancia para el logro”.

Nota. La información correspondiente a competencias se reprodujo textualmente del Plan Curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, 2024. Los textos resaltados en color verde corresponden a contenidos relacionados con el desarrollo sostenible.

Como se puede apreciar, la Tabla 16 describe los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de la EPCC-UNSAAC, detallando las cualidades esperadas al comenzar y al finalizar sus estudios. Se enfatiza la sensibilidad social, la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo, y el interés en promover prácticas democráticas y la comunicación para el cambio social. El perfil de egreso destaca la habilidad para planificar y evaluar estrategias de comunicación en diversos ámbitos, utilizando la investigación y el manejo de la

comunicación digital. También se subrayan valores éticos y sociales, así como habilidades de aprendizaje continuo y autonomía personal, fundamentales para la profesión.

El Plan de estudios de la E. P. de Ciencias de la Comunicación también establece las dimensiones del profesional en comunicación, como parte de las labores de tutoría que deben realizar los docentes con los estudiantes, especialmente, cuando se tienen dificultades en el proceso pedagógico y para potenciar los conocimientos adquiridos. Esta labor debe realizarse desde el ingreso del estudiante hasta la culminación de los estudios de pregrado.

Como se observa en la siguiente figura, la dimensión social promueve la identidad cultural, el enfoque intercultural y el compromiso social. Este último aspecto guarda relación con el desarrollo sostenible, en tanto contribuye a al desarrollo de capacidades y actitudes que los estudiantes universitarios deben alcanzar para desenvolverse de manera responsable y contribuir a la construcción de una sociedad sostenible.

Figura 21

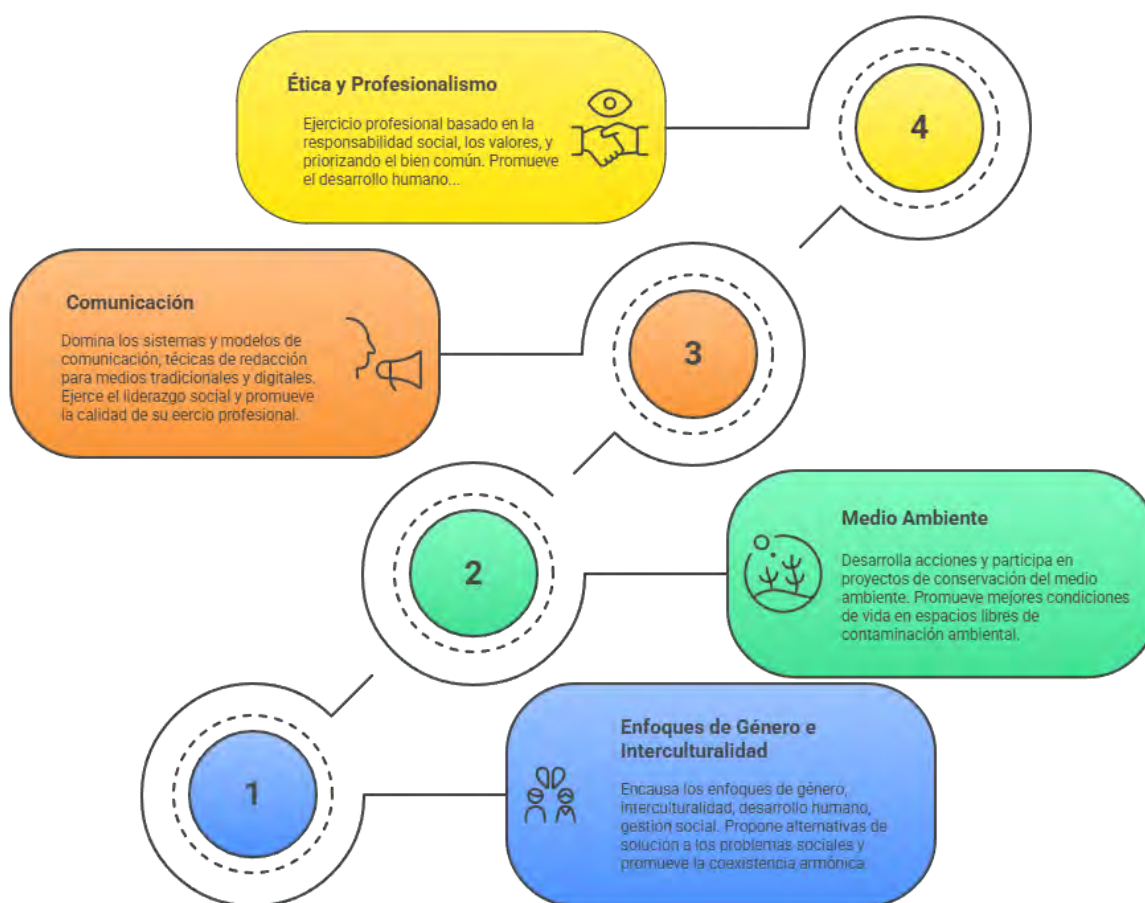
Dimensiones del profesional en comunicación



De la misma manera, en el Plan de estudios de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación (2024), se establece los siguientes cuatro dominios:

Figura 22

Dominios del egresado de la E. P. de Ciencias de la Comunicación



Como se observa en la Figura 22, los dominios del egresado de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación comprenden enfoques de género e interculturalidad, medio ambiente, comunicación, y ética y profesionalismo. Estos ámbitos evidencian que la formación del comunicador no se limita al dominio de técnicas y herramientas propias de la profesión, sino que incorpora dimensiones sociales, ambientales y éticas necesarias para un ejercicio profesional responsable.

Los dominios de género e interculturalidad, comunicación, y ética y profesionalismo complementan la formación del futuro comunicador. El primero promueve el respeto por la diversidad cultural y la igualdad, así como la capacidad de comprender diferentes realidades sociales. El segundo desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse de manera adecuada y utilizar los distintos medios y herramientas de comunicación. Finalmente, el dominio de ética y profesionalismo orienta el ejercicio de la profesión con responsabilidad, valores y compromiso social, buscando que las decisiones y acciones del comunicador contribuyan al bienestar de la sociedad.

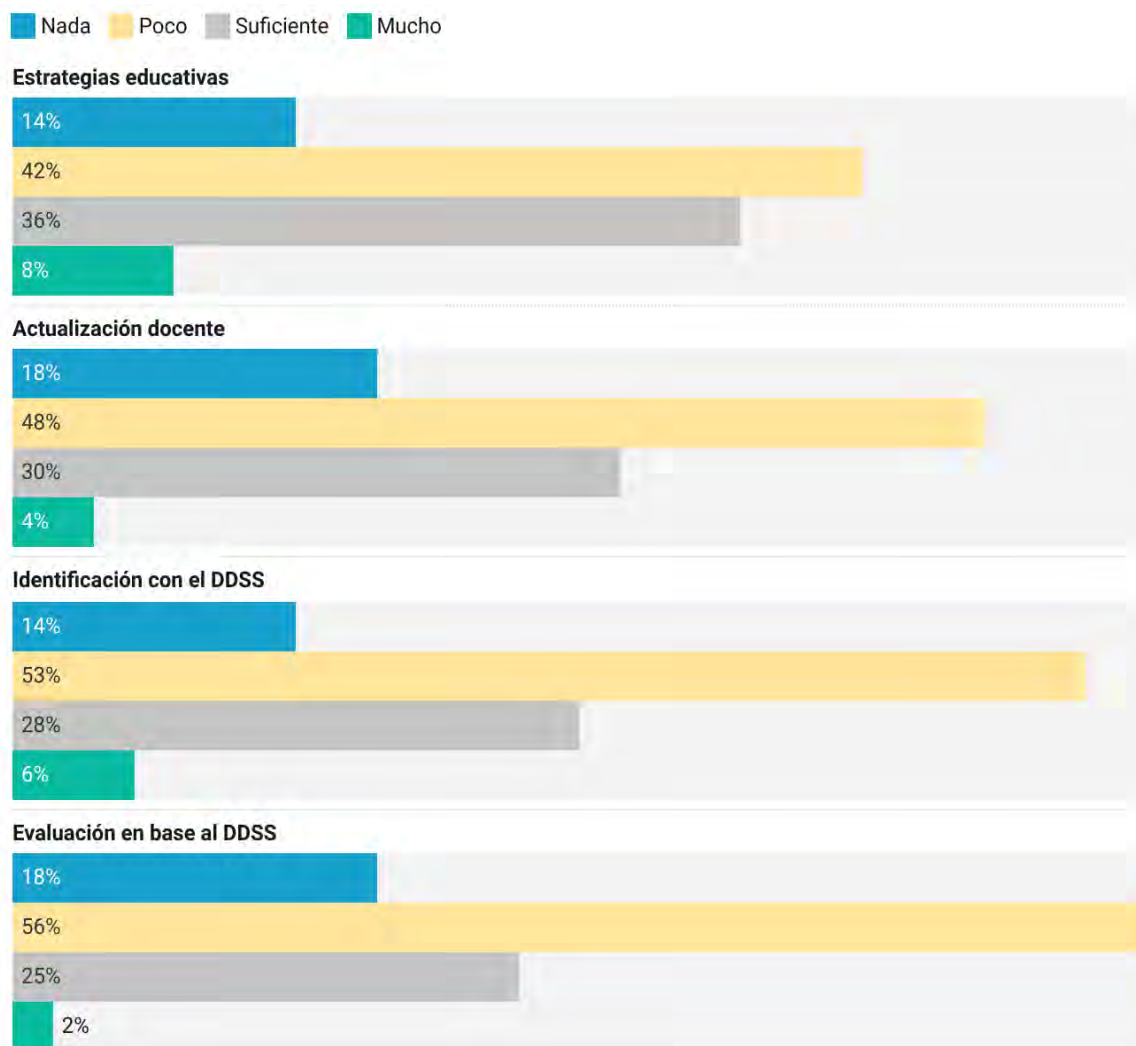
Por su parte, el dominio de medio ambiente adquiere especial relevancia dentro de la formación del comunicador, debido a que incorpora la participación en acciones y proyectos orientados a la conservación ambiental y a la promoción de mejores condiciones de vida en espacios libres de contaminación ambiental. La inclusión de este dominio evidencia que la responsabilidad del profesional de la comunicación no se restringe a los ámbitos social, cultural o institucional, sino que también comprende su relación con los desafíos ambientales actuales.

Por tanto, el dominio de medio ambiente debería ser valorado como un componente transversal de la formación profesional, en articulación con los demás dominios del egresado. Su desarrollo puede contribuir a que los futuros comunicadores comprendan que el ejercicio de su profesión también implica una responsabilidad frente al entorno y frente a las generaciones futuras.

d) Formación docente

Figura 23

Formación docente



Análisis e interpretación:

La Figura 23 muestra la percepción de los estudiantes sobre la integración de la sostenibilidad en la práctica pedagógica de los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC. Esta percepción se mide a través de cuatro indicadores principales: estrategias educativas, actualización del profesorado, identificación con el desarrollo sostenible y evaluación que considera la sostenibilidad.

Respecto al indicador “Estrategias educativas” relacionadas a la sostenibilidad, el 42 % de los estudiantes percibe que los docentes desarrollan "Poco"; sin embargo, un 36 % lo considera como "Suficiente", y un 14 % expresa que los docentes no desarrollan estrategias educativas que promueven el cuidado del medio ambiente, equidad social y el desarrollo económico. Esto indica que, aunque una parte importante de los docentes implementan estrategias que promueven la sostenibilidad en sus asignaturas, casi la mitad de los estudiantes no lo percibe. La diversidad de percepciones puede deberse a la variación entre docentes o a la falta de claridad en la articulación de estas estrategias con los principios de sostenibilidad. La proporción que eligió "Nada" también es preocupante, sugiriendo que algunos docentes no abordan estos temas en absoluto.

En cuanto a la “Actualización docente”, el 48 % de los estudiantes encuestados considera que los docentes se actualizan "Poco" en temas de sostenibilidad y el 30 % lo ve como "Suficiente" y un 18 % que la percibe como nulo. Este indicador es importante ya que si un docente no está capacitado en temas de sostenibilidad es difícil que integre este enfoque en el desarrollo de sus sesiones. El 18 % y 48 % de las categorías “Nada” y “Poco” respectivamente, sugiere la necesidad urgente de programas de capacitación y actualización docente que enfatizan los aspectos de la sostenibilidad.

Ante el enunciado “Los docentes se han mostrado identificados con el cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer el futuro” Ítem que corresponde al indicador “Identificación con el desarrollo sostenible”, el 53 % de estudiantes universitarios perciben como “Poco” la identificación de los docentes con el desarrollo sostenible, mientras que un 8 % la considera "Suficiente" y un 14 % percibe como nulo. Este hallazgo es preocupante, pues si los docentes

no se identifican con la sostenibilidad cómo podrían compartir sus conocimientos y su compromiso con este enfoque.

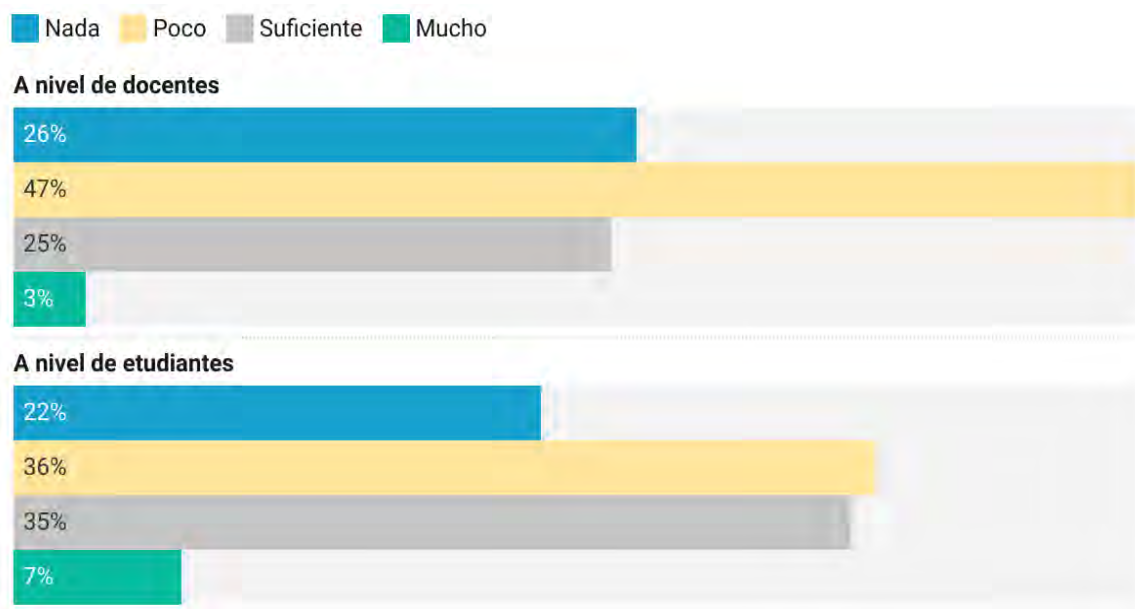
Finalmente, respecto al indicador “Evaluación en base al desarrollo sostenible” el 56 % de los estudiantes percibe que los criterios de evaluación integran "Poco" la sostenibilidad en las evaluaciones; en cambio, un 25 % lo considera "Suficiente". Esto demuestra que los criterios de sostenibilidad no se reflejan en las evaluaciones, los estudiantes pueden no percibir la sostenibilidad como un objetivo de aprendizaje prioritario.

De manera global, los estudiantes encuestados perciben que la formación docente en relación con el desarrollo sostenible es limitada en todas sus dimensiones. A pesar de que se hagan esfuerzos por integrar la sostenibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún no es suficiente. Esto hace evidente la necesidad de fortalecer la capacitación docente, la actualización en sostenibilidad y la integración de estos principios en los procesos de enseñanza-aprendizaje para avanzar hacia una educación superior universitaria alineada con los retos y valores del desarrollo sostenible. La formación del docente universitario es clave para fortalecer la integración de la sostenibilidad en la educación superior universitaria, tal como menciona Lozano (2022) “si no educamos a los educadores entonces no podemos transferir los conocimientos de desarrollo sostenible y no podemos desarrollar las competencias de sostenibilidad” (30:12).

e) Investigación

Figura 24

Investigación



Análisis e interpretación:

La Figura 24 presenta la percepción estudiantil sobre la integración de la sostenibilidad en la investigación, diferenciando entre la investigación que realizan los docentes y la que llevan a cabo los propios estudiantes. Lo cual es fundamental para entender cómo la educación superior universitaria está fomentando la generación de conocimiento y la práctica investigativa orientada al desarrollo sostenible.

Respecto al indicador “A nivel de docentes” y ante el enunciado “Conozco trabajos de investigación realizado por los docentes en temas asociados al cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones”; el 47 % de los estudiantes percibe que conoce "Poco" sobre la investigación que realizan los docentes en temas relacionados a la sostenibilidad, el 26 % declara que no conoce "Nada" y solo un 5 % la considera como "Suficiente". Los porcentajes altos en las

categorías “Nada” y “Poco” (26 % y 47 %) indican que existe una desconexión significativa entre la producción académica de los profesores y la percepción de los estudiantes. Esto podría deberse a una débil difusión de trabajos de los docentes, o a la escasa investigación relacionada con la sostenibilidad que realizan.

A nivel de estudiantes, ante la afirmación “He realizado trabajos de investigación vinculados al cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones”, el 36 % de los encuestados indica haber realizado "Poco" este tipo de trabajos de investigación, un 5 % declara haber realizado de manera "Suficiente" y un 22 % reporta no haber realizado "Nada". Esta data demuestra que los estudiantes, aunque de manera limitada, están realizando trabajos de investigación relacionados con la sostenibilidad; sin embargo, no se cuenta con bases de datos que registren dichos trabajos.

Los porcentajes respecto a la dimensión “Investigación” sugieren la necesidad de incentivar y visibilizar la investigación que realizan, tanto docentes como estudiantes, así como fortalecer las capacidades investigativas y fomentar trabajos de investigación relacionados a la sostenibilidad. Esto permitiría a los estudiantes no solo la adquisición conocimientos, sino también el desarrollo de competencias como: pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración mediante equipos interdisciplinarios de estudiantes y docentes universitarios.

Por otro lado, a partir del análisis documental se pudo conocer que, a nivel de tesis de pregrado, la sostenibilidad ha sido incorporada de manera reducida. De enero de 2015 a julio de 2025, se registraron 219³ tesis de pregrado, de las cuales, 86 están relacionadas con

³ Información consignada en la base de datos sobre tesis de pregrado de la Biblioteca Especializada de la Facultad de Comunicación Social e Idiomas de la UNSAAC

el desarrollo sostenible en sus tres dimensiones. Se encuentra, por ejemplo, las áreas de prevención de riesgos, igualdad de género, participación ciudadana/gobernabilidad, cuidado ambiental/ecología, gestión de residuos, recursos hídricos, nutrición infantil, entre otros. El gráfico que se presenta a continuación engloba las principales temáticas abordadas:

Figura 25

Tesis de pregrado que han incorporado la sostenibilidad

Área	Tema
 Prevención de riesgo de desastres	Prevención de desastres
 Igualdad de género	Empoderamiento de mujeres, participación de mujeres
 Participación ciudadana/gobernabilidad	Desarrollo social y participación ciudadana, gobernabilidad democrática
 Cuidado ambiental/Ecología	Responsabilidad ecológica, reserva ecológica, cambio climático
 Gestión de residuos	Gestión, manejo y disposición de residuos sólidos, disminución de bolsas plásticas
 Recursos hídricos	Manejo del recurso hídrico, manejo del agua y medio ambiente
 Salud y nutrición	Disminución de los índices de desnutrición infantil, reserva alimentaria. Salud pública. Prevención y tratamiento del dengue
 Comunicación intercultural	Comunicación intercultural, participación ciudadana/interculturalidad, identidad cultural
 Patrimonio cultural	Promoción del patrimonio cultural y natural
 Inclusión de personas con discapacidad	Visibilización de las personas con discapacidad visual y auditiva
 Desarrollo	Calidad de vida, desarrollo humano, territorial, social, local
 Responsabilidad social	Responsabilidad social empresarial

Nota. Las áreas fueron seleccionadas por el autor considerando su relación con el desarrollo sostenible. Los temas corresponden a los principales contenidos abordados en las tesis analizadas.

En cuanto a la investigación desarrollada por los docentes, se analizaron los proyectos financiados mediante el Fondo Especial de Desarrollo Universitario (FEDU), creado en 1990 mediante la Ley 25203 con el propósito de promover y apoyar la investigación en las universidades públicas peruanas, contribuyendo así al desarrollo local, regional y nacional. En la Figura 26, presentada a continuación, se observa que, entre los años 2015-2025 los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación desarrollaron un total de 39 proyectos FEDU; de los cuales, solo ocho estuvieron relacionados al desarrollo sostenible. Abordándose temas como: desarrollo humano, contaminación ambiental, responsabilidad social, salud, uso adecuado del agua y medio ambiente. Sin embargo, durante el bienio 2020-2021, de un total de seis proyectos de investigación desarrollados, ninguno estuvo alineado con el enfoque de desarrollo sostenible.

Figura 26

Incorporación del desarrollo sostenible en los proyectos FEDU

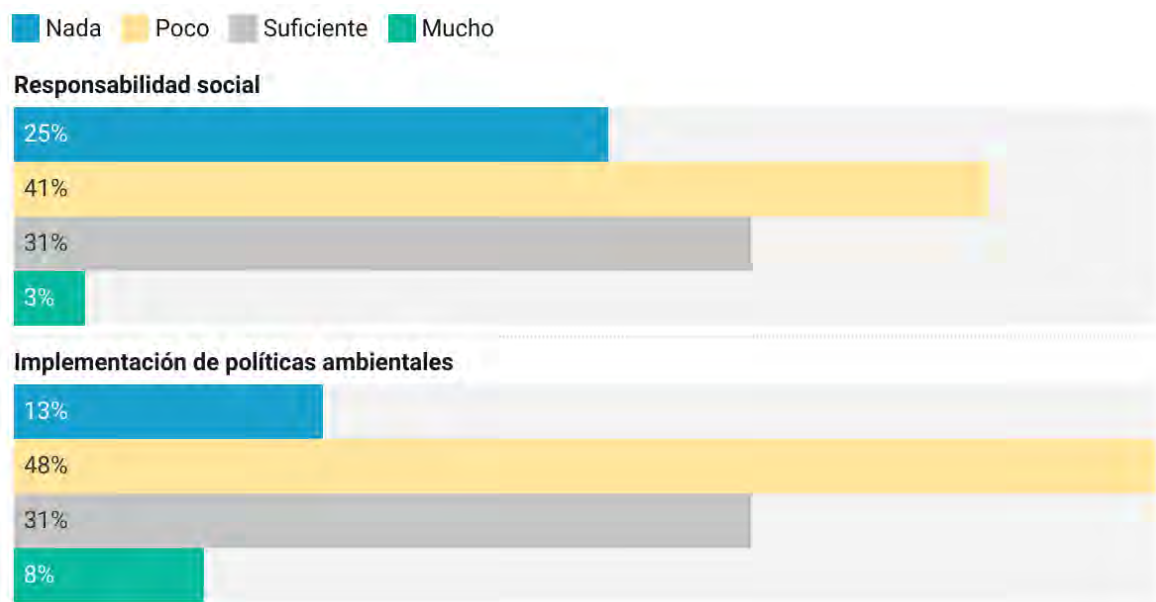


Nota. Los textos en color negro corresponden a los títulos de los proyectos FEDU

f) Responsabilidad social

Figura 27

Responsabilidad social



Análisis e interpretación:

La Figura 27 permite conocer la percepción de los estudiantes encuestados acerca de la participación de la UNSAAC en actividades de responsabilidad social y el cumplimiento de políticas ambientales, ambos son elementos clave para la integración de la sostenibilidad en la educación superior.

Ante el enunciado "En la UNSAAC participé en actividades relacionadas a la problemática social y medioambiental para lograr una sociedad más equitativa, próspera y respetuosa con el medio ambiente", el 41 % de los estudiantes indica que participó "Poco" en este tipo de actividades, mientras que un 31 % percibió una participación "Suficiente" y un notable 25 % declara no haber participado en ninguna actividad. Si bien el 31 % si participó en actividades de responsabilidad social y medioambiental, la mayoría (41 % "Poco" y 25 % "Nada") considera que se involucró en este tipo de actividades de manera

limitada hasta inexistente, a pesar de que la responsabilidad social es un pilar fundamental para la formación en sostenibilidad. A su vez, este hallazgo indica que la universidad no está aprovechando estos espacios para desarrollar las competencias para la sostenibilidad en los estudiantes y fortalecer su compromiso social.

Respecto a las “Políticas ambientales” el 48 % de los estudiantes percibe que la UNSAAC implementa políticas ambientales muy "Poco", el 31 % considera como "Suficiente" y un 13 % manifiesta que no implementa "Nada". Este indicador muestra cuál es la apreciación de los estudiantes universitarios respecto a la acción institucional de la UNSAAC en cuanto a la gestión ambiental y el cumplimiento normativo. Los porcentajes en la categoría “Poco” sugieren que la Universidad no realiza acciones ni aplica estándares de seguridad ambiental.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) constituye un componente fundamental de la gestión de la UNSAAC, pues busca articular la formación profesional, la investigación, la extensión y la proyección social con las necesidades de la sociedad y el desarrollo sostenible. De acuerdo con el Estatuto Universitario de la UNSAAC, la responsabilidad social es entendida como “la gestión ética y eficaz del impacto generado por la UNSAAC en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones académicas, de investigación y de servicios de extensión universitaria” (UNSAAC, 2022, artículo 235). Asimismo, el Estatuto señala que esta responsabilidad constituye un fundamento de la vida universitaria y compromete a toda la comunidad universitaria con el desarrollo nacional, regional y local.

Una de las expresiones de la RSU es el voluntariado universitario, particularmente, el Voluntariado Ambiental UNSAAC. Este grupo desarrolla actividades orientadas a promover la educación ambiental, la protección del entorno y una cultura ecológica dentro y fuera de la comunidad universitaria. También se han realizado acciones vinculadas con la

sensibilización frente a problemas sociales y ambientales, en consecuencia, el *Reporte de seguimiento semestral 2025 del Plan Operativo Institucional*, contempla campañas y prácticas colaborativas de sensibilización sobre problemas como el medio ambiente, la educación ambiental, la equidad, entre otros.

5.4. Prueba de hipótesis

5.4.1. Prueba de normalidad

Tabla 17

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Competencias para la sostenibilidad	.100	118	.006	.976	118	.035
Educación superior universitaria	.111	118	.001	.979	118	.064

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tras observar los datos, y dado que la muestra es mayor a 50 (gl), se consideró el nivel de significancia de Kolmogorov-Smirnov. En la Tabla 17 se observa que la variable *Competencias para la sostenibilidad* no tiene una distribución normal, puesto que el p-valor es $< \alpha$ ($0.006 < 0.05$). De igual forma, la variable *Educación superior universitaria* no tiene una distribución normal, pues su p-valor es $< \alpha$ ($0.001 < 0.05$). Como ambas variables tenían una distribución no normal, se determinó la aplicación de una prueba no paramétrica para medir la correlación entre las dos variables, en este caso el Rho de Spearman.

5.4.2. Prueba de hipótesis general

Hipótesis estadísticas:

H1: Existe una relación significativa y directa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la

Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 18

Prueba de hipótesis general

			Competencias para la sostenibilidad	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencias para la sostenibilidad	Coeficiente de correlación	1.000	.387**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.387**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	118	118

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.000 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la variable *competencias para la sostenibilidad* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es 0.387, lo que indica que es relación positiva y directa, y el grado es medio/moderado. Entonces, si se mejora la educación superior universitaria también mejorarán las competencias para la sostenibilidad en los estudiantes universitarios, y lo mismo ocurrirá en sentido contrario.

5.4.3. Prueba de hipótesis específicas

a) Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia de pensamiento sistémico** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia de pensamiento sistémico** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 19

Prueba de hipótesis específica 1

			Competencia de pensamiento sistémico	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia de pensamiento sistémico	Coeficiente de correlación	1.000	.133
		Sig. (bilateral)	.	.151
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.133	1.000
		Sig. (bilateral)	.151	.
		N	118	118

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.151 > 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis alterna o de investigación y se acepta la hipótesis nula. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que la correlación no es estadísticamente significativa entre

la variable *competencia de pensamiento sistémico* y la variable *educación superior universitaria*.

b) Prueba de hipótesis específica 2

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia de anticipación** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia de anticipación** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 20

Prueba de hipótesis específica 2

			Competencia de anticipación	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia de anticipación	Coefficiente de correlación	1.000	.215*
		Sig. (bilateral)	.	.019
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coefficiente de correlación	.215*	1.000
		Sig. (bilateral)	.019	.
		N	118	118

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.019 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión

competencia de anticipación y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.215, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

c) Prueba de hipótesis específica 3

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia normativa** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia normativa** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 21

Prueba de hipótesis específica 3

			Competencia normativa	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia normativa	Coeficiente de correlación	1.000	.273**
		Sig. (bilateral)	.	.003
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.273**	1.000
		Sig. (bilateral)	.003	.
		N	118	118

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.003 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello,

se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia normativa* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.273, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

d) Prueba de hipótesis específica 4

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia estratégica** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia estratégica** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 22

Prueba de hipótesis específica 4

			Competencia estratégica	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia estratégica	Coeficiente de correlación	1.000	.307**
		Sig. (bilateral)	.	.001
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.307**	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	118	118

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.001 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia estratégica* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.307, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

e) Prueba de hipótesis específica 5

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia de colaboración** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia de colaboración** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 23*Prueba de hipótesis específica 5*

			Competencia de colaboración	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia de colaboración	Coeficiente de correlación	1.000	.331**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.331**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	118	118

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.000 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia de colaboración* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.331, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

f) Prueba de hipótesis específica 6**Hipótesis estadísticas**

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia de pensamiento crítico** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia de pensamiento crítico** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre

de Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 24

Prueba de hipótesis específica 6

			Competencia de pensamiento crítico	Educación superior universitaria
Rho de	Competencia de	Coeficiente de correlación	1.000	.306**
Spearman	pensamiento	Sig. (bilateral)	.	.001
	crítico	N	118	118
	Educación	Coeficiente de correlación	.306**	1.000
	superior	Sig. (bilateral)	.001	.
	universitaria	N	118	118

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.001 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia de pensamiento crítico* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.306, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

g) Prueba de hipótesis específica 7

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia de autoconciencia** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia de autoconciencia** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 25

Prueba de hipótesis específica 7

			Competencia de autoconciencia	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia de autoconciencia	Coeficiente de correlación	1.000	.224*
		Sig. (bilateral)	.	.015
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.224*	1.000
		Sig. (bilateral)	.015	.
		N	118	118

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.015 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia de autoconciencia* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.224, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

h) Prueba de hipótesis específica 8

Hipótesis estadísticas

H1: Existe una relación significativa y directa entre la **competencia integrada de resolución de problemas** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo

semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

H0: No existe una relación significativa y directa entre la **competencia integrada de resolución de problemas** y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.

Tabla 26

Prueba de hipótesis específica 8

			Competencia integrada de resolución de problemas	Educación superior universitaria
Rho de Spearman	Competencia integrada de resolución de problemas	Coeficiente de correlación	1.000	.348**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	118	118
	Educación superior universitaria	Coeficiente de correlación	.348**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	118	118

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se visualiza el p-valor es $0.000 < 0.05$ para ambas variables, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna o de investigación. A partir de ello, se tiene evidencia para afirmar que existe una relación significativa entre la dimensión *competencia integrada de resolución de problemas* y la variable *educación superior universitaria*. Asimismo, el coeficiente de correlación es positivo 0.348, lo que indica que es una correlación directa y el grado de relación es medio/moderado.

A continuación, se presenta la Tabla 27 la cual resume la comprobación de las hipótesis de estudio, tanto la general como las específicas. En ella se muestran los p-valores,

que permiten determinar si existe una relación estadísticamente significativa; la dirección de la relación (directa o inversa); el coeficiente de correlación y el grado de correlación correspondiente. Cabe precisar que estos valores han sido interpretados y explicados en la sección correspondiente a la comprobación de las hipótesis.

Tabla 27

Resumen pruebas de comprobación hipótesis

Hipótesis	p-valor	Significancia	Dirección	r	Grado
HG	0.000	Significativa	+ Directa	0.387	Media/moderado
HE1/CPS	0.151	No significativa	-	-	-
HE2/CA	0.019	Significativa	+ Directa	0.215	Media/moderado
HE3/CN	0.003	Significativa	+ Directa	0.273	Media/moderado
HE4/CE	0.001	Significativa	+ Directa	0.307	Media/moderado
HE5/CC	0.000	Significativa	+ Directa	0.331	Media/moderado
HE6/CPC	0.001	Significativa	+ Directa	0.306	Media/moderado
HE7/CAU	0.015	Significativa	+ Directa	0.224	Media/moderado
HE8/CIRP	0.000	Significativa	+ Directa	0.348	Media/moderado

Nota. (r) es el coeficiente de correlación. (p-valor) es el valor matemático estimado para estadística.

5.5. Discusión

Como se planteó en el capítulo inicial, el objetivo general del presente estudio ha sido determinar la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la UNSAAC. Este tema ha sido poco estudiado especialmente en el contexto local, por lo que este trabajo contribuye a llenar ese vacío

académico, atender la necesidad de conocer el nivel de desarrollo de estas competencias en los estudiantes que se encuentran en un proceso de transición entre la formación académica y el ejercicio profesional, y reconocer la responsabilidad que tiene la universidad frente a los cambios sociales, económicos y ambientales.

El trabajo se realizó con estudiantes varones y mujeres del noveno y décimo semestre de la EPCC tomando como referencia una muestra probabilística conformada por 118 estudiantes universitarios y empleándose la técnica de la encuesta. La rigurosidad y la sistematicidad en su aplicación permitieron reflejar la realidad del ámbito universitario; asimismo, obtener información relevante y confiable sobre la temática. De manera complementaria, se realizó un análisis documental de fuentes institucionales y académicas, con la finalidad de ampliar la comprensión del contexto y conocer cómo se aborda el desarrollo sostenible en la educación superior universitaria. El análisis documental tuvo un carácter descriptivo y complementario, por lo que sus resultados no fueron considerados para la contrastación de las hipótesis. Tomando en cuenta estos aspectos, en esta sección se discuten los resultados del trabajo e indican algunas líneas para futuras investigaciones.

Es interesante apreciar que las competencias para la sostenibilidad en los estudiantes de la EPCC se encuentran en proceso de desarrollo; sin embargo, su integración plena y sistemática en la formación universitaria es todavía un desafío. Por otro lado, existe un margen considerable para la incorporación y el fortalecimiento de la sostenibilidad dentro del currículo de educación superior y la formación universitaria.

Los hallazgos obtenidos en este estudio respaldan la hipótesis general, confirmando una relación significativa y directa entre las dos variables de estudio. El coeficiente de correlación ($r=0.387$) indica un grado de relación medio/moderado, sugiriendo que la

educación universitaria actual contribuye al desarrollo de estas competencias, aunque con espacio para una integración más profunda.

A nivel de las hipótesis específicas, se ha encontrado un escenario similar, presentando solo una diferencia en las competencias evaluadas. Las competencias de anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia y la competencia integrada de resolución de problemas han obtenido un p-valor menor al 0.05, lo que significa que existe una relación significativa entre estas competencias y la educación superior universitaria. Asimismo, los coeficientes de correlación son positivos, lo que indica una asociación directa, y un grado medio/moderado.

Sin embargo, la competencia de pensamiento sistémico obtuvo valores diferentes, siendo el ($p\text{-valor} = 0.151 > 0.05$), lo que indica que no existe relación estadísticamente significativa entre esta competencia y la variable educación superior universitaria. Este hallazgo sugiere que, en el contexto estudiado, la formación universitaria actual podría no estar promoviendo activamente la capacidad de los estudiantes para “analizar los sistemas complejos, para pensar cómo están integrados dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre” (Unesco, 2017, p. 10).

En conjunto, estos datos corroboran los estudios previos que destacan la importancia de incorporar la sostenibilidad en la educación superior a fin de formar profesionales que tengan las competencias para afrontar los retos del mundo actual (Rocha Cortés, 2022; García de la Torre, 2018; Guambiango Díaz, 2023; Gómez Méndez et al., 2024; Espezúa Salmón & Santa-María Santamaria, 2015; Arango Ruiz, 2021; De Jesús Mendoza, 2020; García-Fortes, 2024).

Rocha Cortés (2022) identifica las competencias de egreso deseables en Chile, y García Fortes (2024) explora las competencias en educación para la sostenibilidad de los

futuros docentes, ambos respaldan la idea de que estas habilidades son fundamentales para una formación universitaria relevante y con impacto. Por su parte, Valer Ramos & Guillen Mendoza (2023) afirman que el nivel de logro de las competencias transversales en general es "regular" en los estudiantes egresantes del Programa de Ciencias Naturales de la Facultad de Educación de la UNSAAC, destacando un nivel adecuado en interacción social, resolución de problemas y trabajo en equipo.

Por otro lado, Gómez Méndez et al. (2024) identifican la falta de recursos, la insuficiente formación docente en sostenibilidad y barreras institucionales, como obstáculos para la plena integración de los ODS en los currículos universitarios. Asimismo, Guambiango Díaz (2023) señala que la sostenibilidad se aborda de forma esporádica en el currículo, centrándose principalmente en la dimensión ecológica, y que los currículos no son claros en indicar los temas de desarrollo sostenible.

En cuanto a las investigaciones de carácter aplicativo, Arango Ruiz (2021) demostró que las didácticas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el juego de roles tienen un impacto positivo en la motivación y el fortalecimiento de las competencias de sostenibilidad de los estudiantes universitarios. Para García de la Torre (2018) el Aprendizaje Basado en Escenarios (ABE) resultó eficaz al evidenciar la complejidad de los casos y los desafíos de la gestión de la sostenibilidad. Del mismo modo, García-Fortes (2024) observó que los futuros profesores reconocen la importancia de los planteamientos educativos transformadores, aunque les cuesta diseñarlos.

La más alta correlación observada en la competencia de colaboración (coeficiente 0.331) se alinea con las propuestas didácticas de Arango Ruiz (2021) sobre cómo educar para la sostenibilidad en la universidad, y enfatiza el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad. De igual modo, la relación significativa en la competencia estratégica (coeficiente 0.307)

puede vincularse a enfoques como el "Aprendizaje Basado en Escenarios" de García de la Torre (2018) que promueve la aplicación práctica y la planificación para desafíos complejos.

Sin embargo, el no encontrar una relación significativa para la competencia de pensamiento sistémico es un hallazgo crítico que merece una atención especial, porque es posible que, aunque la EPCC promueva otras competencias, no ha diseñado claramente las estrategias para fomentar la comprensión de sistemas complejos, a pesar de que la conciencia ambiental o la educación ambiental existan, como lo señalan Callán Bacilio (2021) y De Jesús Mendoza (2020).

A diferencia de algunos estudios que se centran en la percepción de los docentes o en el análisis de planes de estudio, esta investigación se enfoca directamente en la percepción sobre el logro de competencias de los mismos estudiantes, proporcionando una perspectiva valiosa desde uno de los actores principales del proceso educativo, y evidencian las brechas entre lo que se planea enseñar y lo que los estudiantes en realidad aprenden y ponen en práctica en la cotidianidad.

En este marco, el presente estudio aporta al conocimiento sobre el desarrollo de las competencias para la sostenibilidad, la presencia del desarrollo sostenible y su relación con la educación superior universitaria a manera de un primer diagnóstico, pues se presenta un análisis detallado de las diversas competencias, basado en datos obtenidos directamente de estudiantes en el contexto peruano, y en particular, del Cusco. Asimismo, ofrece una dirección clara para futuras intervenciones pedagógicas y se convierte en soporte sólido y contextualizado para la toma de decisiones curriculares.

Es importante también reconocer las limitaciones de este estudio, pues la investigación se concentró en una única escuela profesional y en un grupo específico de estudiantes, lo que podría limitar la generalización de los resultados a toda la Escuela

Profesional, la Universidad u otras instituciones. Además, la naturaleza de la correlación no implica causalidad necesariamente; es decir, aunque se encontró una relación significativa, no se puede afirmar definitivamente que la educación superior sea la única causa del desarrollo de estas competencias.

No obstante, los resultados de esta investigación tienen implicancias significativas para la EPCC y, por extensión, para la UNSAAC. Es clara la necesidad de revisar y actualizar los planes de estudio; y esto implica no solo integrar de manera más explícita y transversal el desarrollo sostenible, sino también desarrollar estrategias específicas para la consolidación de las competencias, especialmente la de pensamiento sistémico, que no mostró una correlación significativa. Por ello, la capacitación docente en temas de sostenibilidad y en metodologías pedagógicas que faciliten el desarrollo de estas competencias es un pilar fundamental. Además, la universidad debe considerar la creación de espacios multi e interdisciplinarios que permitan a los estudiantes de diferentes escuelas profesionales colaborar en proyectos de sostenibilidad, esto fortalecería la competencia de colaboración y proporcionaría un contexto real para la aplicación de otras.

Si bien este estudio amplía el conocimiento en torno a la temática abordada, persisten interrogantes importantes, como: ¿cuáles son las barreras específicas que impiden el desarrollo del pensamiento sistémico en la EPCC/UNSAAC?, ¿qué metodologías pedagógicas son más efectivas para fomentar el pensamiento sistémico en el contexto universitario peruano?, ¿en qué nivel se encuentran desarrolladas las competencias en los docentes?, ¿qué diferencias existen en el desarrollo de las competencias para la sostenibilidad entre las diferentes escuelas profesionales y universidades del Cusco, y qué factores influyen en dichas diferencias?, ¿cuál es el impacto a largo plazo de la educación superior con énfasis en las competencias para la sostenibilidad en los egresados, tanto en su vida profesional como

personal?, y ¿cómo pueden las instituciones de educación superior integrar los ODS en su currículo?

En suma, los resultados de este estudio no solo confirman una relación general positiva entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes de la EPCC/UNSAAC, sino también ofrece una base sólida para la formulación de recomendaciones y políticas orientadas a fortalecer la formación de profesionales conscientes y comprometidos con los desafíos del contexto actual. La Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco tiene la oportunidad de consolidar su liderazgo en la integración de estas competencias como agente de cambio, y preparar a sus estudiantes para ser sujetos que promuevan ese cambio en un contexto cada vez más interconectado y desafiado por cuestiones ambientales y sociales.

Conclusiones

Primera:

Se determinó que existe relación significativa y directa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La magnitud moderada de esta relación permite afirmar que ambas variables presentan una asociación relevante; no obstante, los resultados muestran que las competencias para la sostenibilidad aún se encuentran en proceso de desarrollo y requieren mayor fortalecimiento para su consolidación. Asimismo, la formación universitaria presenta avances en materia de sostenibilidad, sin embargo, persiste el desafío de integrar de manera más sólida estas competencias en el proceso formativo, en concordancia con la contribución de la educación superior al logro de la Agenda 2030.

Segunda:

Se estableció que no existe una relación significativa entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, al obtenerse un nivel de significancia de 0.151, superior a 0.05. Por tanto, los resultados no permiten sostener que exista una asociación estadísticamente significativa. Esta situación adquiere particular relevancia debido a que el pensamiento sistémico mantiene correspondencia con competencias contempladas en las áreas curriculares del Plan de Estudios (2024) de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, lo que evidencia una brecha entre su presencia en los documentos curriculares y el nivel observado en los estudiantes.

Tercera:

Los resultados mostraron que existe una relación significativa y directa entre la competencia de anticipación y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La relación identificada es de magnitud moderada; y únicamente el 28 % de los estudiantes participantes en el estudio alcanzó el nivel satisfactorio en la capacidad de anticipar y comprender los posibles escenarios y consecuencias asociados a sus acciones, tanto individuales como colectivas, lo que permite señalar que esta competencia aún requiere fortalecimiento para afrontar los actuales desafíos.

Cuarta:

Se determinó que existe una relación significativa y directa entre la competencia normativa y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Aunque la relación presenta un grado moderado, se encontró que solo el 25 % de los estudiantes encuestados obtuvo un nivel de logro satisfactorio en la competencia normativa, que les permite reflexionar sobre las normas y principios relacionados con el desarrollo sostenible. Este resultado muestra que aún existe la necesidad de fortalecer esta competencia para favorecer el desarrollo de acciones responsables orientadas al bienestar de la sociedad.

Quinta:

Se identificó una relación significativa y directa entre la competencia estratégica y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San

Antonio Abad del Cusco. Si bien la relación presenta una magnitud moderada, solo el 14 % de los estudiantes participantes se situó en un nivel satisfactorio en la competencia estratégica, vinculada con la capacidad de plantear e implementar acciones creativas orientadas al logro de objetivos y al cuidado de la casa común. Este resultado permite señalar que la competencia aún presenta un margen importante para su consolidación.

Sexta:

Se constató que existe una relación significativa y directa entre la competencia de colaboración y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La asociación entre la competencia estudiada y la educación universitaria alcanza una magnitud moderada, sin embargo, un reducido porcentaje de 8 % de los estudiantes participantes presentó un nivel satisfactorio en la competencia de colaboración. Aunque esta competencia se relaciona con la educación superior universitaria, este bajo porcentaje evidencia que aún existe un amplio margen para fortalecer el desarrollo del trabajo colaborativo y participativo para alcanzar objetivos comunes, basado en la comunicación y el compromiso con responsabilidades compartidas.

Sétima:

Los resultados permitieron determinar que existe una relación significativa y directa entre la competencia de pensamiento crítico y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. La relación encontrada presenta una magnitud moderada; no obstante, solo el 13 % de los estudiantes participantes en el estudio obtuvo un nivel de logro satisfactorio en la competencia de pensamiento crítico, relacionada con la capacidad de cuestionar los paradigmas actuales y

favorecer el diálogo reflexivo. Este resultado pone de manifiesto que el desarrollo del pensamiento crítico aún constituye un aspecto pendiente dentro de la formación universitaria.

Octava:

Se encontró una relación significativa y directa entre la competencia de autoconciencia y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El grado de relación es moderado, es decir, la formación universitaria se relaciona con el desarrollo de procesos de autorreflexión que permiten a los estudiantes comprender su dimensión interna frente a diversas situaciones personales, familiares y académicas. No obstante, solo el 24 % de los participantes alcanzó un nivel satisfactorio en esta competencia. Este resultado muestra que el desarrollo de la autoconciencia aún constituye un aspecto por promover en los estudiantes universitarios.

Novena:

Se evidenció que existe una relación significativa y directa entre la competencia integrada de resolución de problemas y la variable educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El análisis realizado muestra una relación de intensidad moderada entre la educación universitaria y la capacidad de los estudiantes para integrar las competencias para la sostenibilidad y plantear soluciones orientadas al desarrollo sostenible en su vida cotidiana. Sin embargo, solo el 24 % de los estudiantes participantes presentó un nivel satisfactorio en la competencia. Esto sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo la integración de estas competencias en el proceso formativo universitario para favorecer una mayor capacidad de respuesta ante los desafíos actuales.

Recomendaciones

Primera:

Se recomienda a las autoridades académicas de la UNSAAC y de la EPCC implementar una política institucional para transversalizar el desarrollo sostenible en el plan de estudios de todas las escuelas profesionales, con el propósito de que los estudiantes desarrollen competencias para la sostenibilidad asegurando un perfil de egreso que esté acorde a los desafíos actuales. La integración de este enfoque no debe reducirse a la creación de una asignatura relacionada al desarrollo sostenible, sino se debe buscar empoderar a los estudiantes para que tengan la capacidad de decidir qué quieren y cómo pueden transformar el mundo. Asimismo, se recomienda realizar un diagnóstico que dé cuenta cómo y cuánto se ha integrado la sostenibilidad en la UNSAAC y cuáles son las demandas actuales del campo laboral de acuerdo al desempeño de los egresados de las diversas escuelas profesionales.

Segunda:

Se sugiere a la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, diseñar e implementar metodologías pedagógicas que ayuden a los estudiantes a entender los problemas complejos, su funcionamiento, sus relaciones, y demás, para desarrollar la competencia de pensamiento sistémico que permita a los estudiantes superar la visión lineal de las diversas situaciones que se presentan a nivel local, regional, nacional e internacional.

Tercera:

Se recomienda a la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación potenciar la competencia de anticipación de los estudiantes, de manera tal que ellos puedan identificar, comprender y prever los diversos escenarios futuros; asimismo, evaluar cómo pueden influir en esos escenarios mediante la implementación de metodologías educativas que fortalezcan esta competencia fundamental para formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad.

Cuarta:

Se sugiere a las autoridades de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, conformar un comité de ética y responsabilidad social que promueva la discusión de dilemas éticos en torno a situaciones reales, con el fin de consolidar la competencia normativa de los estudiantes. Además, desarrollar su sentido ético y el ejercicio profesional con base a los principios de sostenibilidad y responsabilidad compartida del cuidado del territorio.

Quinta:

Se recomienda a los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, impulsar, mediante las asignaturas de prácticas pre profesionales, la participación de los estudiantes en proyectos e intervenciones sociales. Este espacio permitiría implementar, a partir de los conocimientos que poseen, estrategias y soluciones innovadoras a la problemática actual mediante la experiencia práctica a favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sexta:

Se sugiere a la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, implementar actividades que requieran la colaboración entre estudiantes de diversas asignaturas, escuelas profesionales e incluso, integrar docentes a los grupos de trabajo, promoviendo equipos multidisciplinarios que aborden temáticas relacionadas al bienestar social y cuidado de la casa común. La investigación y las acciones de responsabilidad social pueden ser espacios de trabajo multi e interdisciplinario.

Sétima:

Se recomienda a los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación fortalecer la competencia de pensamiento crítico de los estudiantes, mediante

el análisis de casos y debates que les permitan reflexionar y corroborar las fuentes y la información que poseen, con el fin de construir argumentos sólidos para cuestionar premisas asumidas como válidas y fomentar no solo la transformación educativa sino social.

Octava:

Se sugiere a las autoridades de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, implementar, como parte de las actividades extracurriculares, espacios de discernimiento y autorreflexión en torno a lo que piensan, sienten y hacen los estudiantes universitarios, tanto a nivel individual como colectivo, sobre la problemática social, económica y ambiental que actualmente se vive en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

Novena:

Se recomienda a las autoridades universitarias que, a través de sus unidades de investigación, promuevan equipos de investigación multi e interdisciplinarios, que integren a estudiantes y docentes de diversas escuelas profesionales, esto con el fin promover soluciones estratégicas frente a los problemas sociales y, la consolidación de las competencias para la sostenibilidad para un futuro más justo, sostenible y humano.

Referencias

- Alcántara Rubio, L., Limón-Domínguez, D., García-Pérez, F. F., & Valderrama-Hernández, R. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la dimensión ambiental para la sostenibilidad en el currículum. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(1), 1-30.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1301
- Angulo, P., Espinoza, J. & Angulo, P. J. (2016). Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 159-167. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869014/html/>
- Aquino Robles, J. A., Corona Ramírez, L. G. & Fernández Nava, C. (2019). *El caminar cuesta arriba en la interdisciplinariedad es también un caminar en pro de los planes de estudio más eficientes en ingeniería*. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Oaxaca 2019. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México 19, 20 y 21 de junio de 2019.
https://www.researchgate.net/publication/334602307_EL_CAMINAR_CUESTA_ARriba_EN_LA_INTERDISCIPLINARIEDAD_ES_TAMBIEN_UN_CAMINAR_EN_PRO_DE_LOS_PLANES_DE_ESTUDIO_MAS_EFICIENTES_EN_INGENIERIA
- Arango Ruiz, S. A. (2021). Educar para la sostenibilidad: Una propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias. *Revista Arista Crítica*, 1(1), 192-209.
<https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2021.v1n1.7542>
- Arévalo Coronel, J. P., & Juanes Giraud, B. Y. (2022). La formación de competencias desde el contexto latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 517-523.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2583>
- Barrios Vera, J. G. (2010, 21 de abril). *Desarrollo sostenible y sustentable para una economía con enfoque ambiental*. Gestipolis.
<https://www.gestipolis.com/sostenibilidad-economica-social-prioridad-sustentabilidad-ambiental/>
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzáles, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007*.

- Informe final Proyecto Tuning.* https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (4a ed.). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/files/original/fb0b0cfee2ae990609933d17c6890848960051aa.pdf
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad.* https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128040/JRC128040_019.pdf
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Oportunidades de aprendizaje en el mundo real en materia de sostenibilidad: del aula al mundo real. *Revista Internacional de Sostenibilidad en la Educación Superior*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette, S. & Dripps, W., Habron, G., Harre, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., Zint, M. (2021). Competencias clave en sostenibilidad en la educación superior: hacia un marco de referencia consensuado. *Ciencia de la Sostenibilidad*, 4(1), 213-229. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Cabezas Mejía, E. D., Andrade Naranjo, D., & Torres Santamaría, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://calidadsinlagrimas.com/wp-content/uploads/2024/01/Introduccion-a-la-Metodologia-de-la-investigacion-cientifica.pdf
- Callán Bacilio, R. (2021). *Educación ambiental en el desarrollo sostenible en estudiantes de Investigación y Docencia Superior de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio institucional UNHEVAL. <https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Author/Home?author=Callan+Bacilio%2C+Richard>

- Calle García, J. S., Bozada Licoa, B. F., Aguilera Martinez, Y. G., & Ramírez Rebolledo, N. D. (2025). La alineación de los objetivos estratégicos con la misión y visión empresarial: un enfoque basado en resultados. *Ciencia y Desarrollo*, 25(1), 509-518. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10091147.pdf>
- Cebrián Bernat, G., Moraleda, A., Olano, J. X., Boqué, A. & Prieto, J. (2024). Las competencias en sostenibilidad del alumnado de educación secundaria según el género. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 42(1), 65-83. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5948>
- Celina Oviedo, H., & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2023). *Informe de aplicación del Real Decreto 822/2021 sobre la inclusión de la sostenibilidad en planes de estudio universitario*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.crue.org/wp-content/uploads/2023/05/Informe-SostenibilizacionCurricular.pdf
- Constitución Política del Perú. (1993). <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>
- Contreras Piedragil, C. E., Jarquin Santos, L. J., Chagoya Vargas, B. S., & Ambrocio Girón, J. A. (2016). *Manual de planeación estratégica para organizaciones juveniles de la sociedad civil*. Instituto Mexicano de la Juventud. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://difusionconcausa.com/recursos/manual-planeacion-estrategica-imjuve_opt.pdf
- Contreras-Pacheco, O. E., Pirazán-Parra, A. M., & Villareal-Pinzón, M. A. (2020). *¿Son la Misión y Visión Verdaderos Promotores de Ventaja Competitiva e Innovación?* Editorial Universidad Politécnica de Valencia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll23/id/1604>
- De Jesús Mendoza, E. (2020). *Influencia de la conciencia ambiental de los docentes en las actitudes ambientales de los estudiantes de la Universidad de Huánuco 2019* [Tesis

- de maestría, Universidad de Huánuco]. Repositorio institucional UDH <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/2408>
- De La Cruz Rioja, R., Huapaya-Capcha, Y. A. & Shiguay Guizado, G. A. (2022). Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1498-1513. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2449/2/Articulo_14_Horizontes_N25V6.html
- Díaz Pérez, A., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción*, 13(2), 161-171. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026007/449872026007.pdf>
- Espezúa Salmón, I. S., & Santa-María Santamaria, K. G. (2015). *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6732>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia, España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García de la Torre, M. (2018). *Desarrollo de Competencias para la Sustentabilidad, a través del Aprendizaje Basado en Escenarios* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí]. Repositorio institucional de la UASLP. <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/4541>
- García Fortes, M. A. (2024). *Competencias en educación para la sostenibilidad del futuro profesorado y la relación con sus percepciones y compromisos ante la generación masiva de residuos* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/65e8bd680fcd24e9cdaf44e>
- García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>

- Gómez Méndez, J., Prado Palomino, J. A., Enciso Huilca, E. R., Tenorio Alanya, F. M., & Pozo Curo, C. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo universitario peruano: una revisión sistemática. *Desde el Sur. Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 16(4), 1-28. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592024000400015
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final – Proyecto piloto fase 1*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Google. (2026). Gemini [Modelo de lenguaje grande]. <https://gemini.google.com/>
- Guambiango Díaz, J. W. (2023). *Competencias para el desarrollo sustentable en estudiantes del nivel básica superior, de la unidad educativa municipal “Alfredo Albuja Galindo”* [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio digital Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14041>
- Guijarro de Chávez, M. & Chávez Sánchez, J. (2006). Ética y gerencia universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(34), 201-220. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/10433/10421>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). <https://n9.cl/l0j5h>
- Huaita Alegre, M. (2022, 19 de julio). *La perspectiva de género en las políticas universitarias*. Pólemos Portal Jurídico Interdisciplinario. <https://polemos.pe/la-perspectiva-de-genero-en-las-politicas-universitarias/>
- Huamán Rojas, J. A. (2018). Una añeja teoría de la verdad en el novísimo enfoque por competencias del Currículo Nacional del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 101-112. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866007/html/>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2013). *Manual para elaborar perfiles profesionales*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.sineace.gob.pe/re

- positorio/bitstream/handle/20.500.12982/419/06_Manual-elaborar-perfiles-profesionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jerez Mesa, R., & Oliva Quesada, A. (2011). *Introducción al concepto de la sostenibilidad*. FUOC. <https://es.scribd.com/document/642046661/Untitled>
- Ley 28044. (2003). Ley General de la Educación. Congreso de la República. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ley 30220. (2014). Ley Universitaria. Congreso de la República. <https://www.sunedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Ley 32105. (2024). Ley que modifica la Ley 30220. Congreso de la República. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2312892-1>
- Llano Zhinin, G. V., Chumaña Suquillo, J., Carlozama Puruncajas, J., Tipán Cañaverl, D. F., & Tipán Cañaverl, G. B. (2019). Interdisciplinariedad en la formación universitaria: una contribución para la malla curricular en Ecuador. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(252), 116-127. <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/1295/718?inline=1>
- Loyo de Falcón, R. E. (2015). La cultura organizacional desde la perspectiva del docente UNEFA. *Omnia*, 21(2), 53-70. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/737/73743366004.pdf>
- Lozano, R. (2021, 22 de junio). *Competencias de sostenibilidad y enfoques pedagógicos en la educación* [Seminario web]. Observatorio IFE. <https://www.youtube.com/watch?v=BnJIXjwlWI4&t=3108s>
- Maguiña Agüero, J. A., & Dore Heijmans, R. (2022). Cambios en el concepto de universidad en el Perú durante el siglo XX: De la universidad humanística a la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(37), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6638>

- Ministerio de Educación. (2015). *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica a lo largo de la Educación Básica*. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(1), 535-555. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Moreno, J. E. & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 129-138. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200003
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Sánchez-Carracedo, F., Barrón-Ruiz, Á., & Serrate-González, S. (2020). ¿Estamos formando en sostenibilidad en la educación superior? Caso de estudio: Licenciaturas en Educación en la Universidad de Salamanca. *Sostenibilidad*, 12(11), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su12114421>
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post 2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153352>
- Murga Menoyo, M. A., & Patta Tomás, M. (2020). El marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria: posibilidades para la formación de competencias en sostenibilidad. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 90-109. <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.13.7180>
- Napkin AI. (2025). Napkin [Herramienta de IA generativa de esquemas]. <https://www.napkin.ai>
- Navarro Valdez, S. I., López Díaz, M. F., Sosa Monzón, P. M. & Lara-Salazar, J. R. (2024). La importancia de la investigación en la vida universitaria. *Sibiuas*, (3), 63-71. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/SIBIUAS/article/view/262>

- OpenAI. (2026). ChatGPT [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014a). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014b). *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.urv.cat/media/upload/arxius/catedra-desenvolupament-sostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*.

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753?posInSet=1&queryId=d2105ed3-cf4d-45b9-ad3d-241ace39ed35>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Directrices generales para la implementación de la sostenibilidad en instituciones de educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387008_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (1972). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. <https://docs.un.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Volumen I Resoluciones aprobadas por la Conferencia. [https://docs.un.org/es/A/CONF.151/26/Rev.1\(vol.I\)](https://docs.un.org/es/A/CONF.151/26/Rev.1(vol.I))
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *El futuro es ahora: la ciencia al servicio del desarrollo sostenible*. Grupo independiente de científicos designados por el Secretario General, Informe Mundial sobre el Desarrollo Sostenible 2019. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://sdgs.un.org/sites/default/files/2022-07/26929Spanish1918563_S_GlobalSusDevReport2019.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). *La definición y selección de competencias clave Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Red Ambiental Interuniversitaria-RAI. (2025). *Reporte de sostenibilidad ambiental en universidades peruanas 2024*. <https://lookerstudio.google.com/embed/u/0/reporting/954d8176-6def-4a89-9165-c65fe4ec031f/page/wf6ZE>
- Red Peruana de Universidades. (s. f.). *Lineamientos para el perfil del docente universitario*. <https://rpu.edu.pe/wp-content/uploads/2020/05/Lineamientos-perfil-docente-RPU.pdf>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2022). *La formación de competencias clave para el desarrollo sustentable en la educación superior*. Jornada: Incorporar los ODS a la docencia: Empezamos

- por los TFG y TFM, Universidad de Barcelona.
https://www.researchgate.net/publication/360427024_La_formacion_de_competencias_clave_para_el_desarrollo_sustentable_en_la_educacion_superior
- Rieckmann, M., & Barth, M. (2022). Competencias en educación para el desarrollo sostenible. En: Paul Vare, Nadia Lausset y Marco Rieckmann (Eds.), *Competencias en educación para el desarrollo sostenible. Perspectivas críticas* (1a ed., 19-26.). Springer Cham.
- Rocha Cortés, J. A. (2022). *Competencias de egreso de sustentabilidad deseables en estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior en Chile* [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo]. Repositorio UDD.
<https://repositorio.udd.cl/bitstreams/e5394e6a-8c84-401d-9aef-e183fa6a5d62/download>
- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Ean*, (82), 179-200.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Rodríguez-Farías, M. G. (2024). La responsabilidad social en el contexto universitario y la formación de nuevos profesionales. *Cienciamatria*, 10(18), 366-390.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1306>
- Rojo Chávez, L. E., González Garibay, V., Obregón Lemus, A. M., Sierra Gonzalez, R., & Sosa Ramírez, K. P. (2018). ABC de la evaluación de planes de estudio en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-10.
https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a4_ABC-de-la-evaluacio%CC%81n-de-planes-de-estudio.pdf
- Rubinsztein Goldfarb, G. (2015). *Modelo multivariante de evolución en el tiempo de la calidad percibida en la educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio digital institucional de la Universidad Politécnica de Madrid.
<https://oa.upm.es/39333/>
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, O., Tejada Fernández, J. & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.

- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008
- Sánchez, O. (2022, 18 de febrero). *Licenciamiento de universidades nuevas* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bOkQv0Sky-w&t=2s>
- Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Serie: documentos técnicos. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/4086/Modelo%20de%20Acreditaci%c3%b3n%20para%20Programa...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2022). *Modelo de calidad para la acreditación institucional de universidades*. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/7117>
- Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2025). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria del CONEAU*. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/7297>
- Sumar, O. & Villanueva-Begazo, A. N. (2023). Una década después: la reforma universitaria peruana a prueba desde la teoría económica de la regulación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(41), 132-153. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1584>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (s. f.). <https://www.gob.pe/sunedu>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (s. f.). *Condiciones básicas de calidad en la universidad peruana*. <https://www.sunedu.gob.pe/8-condiciones-basicas-de-calidad/>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, (16), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a ed.). Bogotá: ECOE

- Ull Solís, A. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58.
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21337>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2016). *Modelo educativo de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco “UNSAAC”*.
<https://www.unsaac.edu.pe/wp-content/uploads/2023/03/ModeloEducativoUNSAAC.pdf>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2020). *Plan Estratégico Institucional 2021-2025*.
<https://transparencia.unsaac.edu.pe/links/planeamiento/documentos/PEI%202021-2025CU-85-2021.pdf>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2022). *Estatuto de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco* (actualizado al 11 de octubre de 2022).
https://transparencia.unsaac.edu.pe/links/datosgenerales/documentos/ESTATUTOUNSAACACTUALIZADO11-10-2022.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2024). *Actualización del plan curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, UNSAAC, 2024*.
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2025). “*Variables universitarias 2019 – 2024 y proyecciones estadísticas: 2024 – 2028*” de la UNSAAC (2025). Unidad de Estadística. <https://drive.google.com/file/d/1htIQwEB6UnR4X-D5J0IOSbAMJ4vLqJcV/view>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. (2025). *Reporte de seguimiento semestral 2025 del Plan Operativo Institucional*.
https://transparencia.unsaac.edu.pe/links/planeamiento/documentos/REPORTE%20SEGUIMIENTO%20SEMESTRAL%202025%20POI.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Valencias Callahui, E., & Zegarra Corimanya, L. M. (2021). *Autopercepción del logro de competencias genéricas y específicas Tuning por internos de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco – 2020*

- [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- Valenza Leon, G. (2022). *Competencias genéricas y específicas del licenciado en educación de la UNSAAC en relación al Proyecto Tuning América Latina* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/6375>
- Valer Ramos, S. L., & Guillen Mendoza, J. L. (2023). *Logro de competencias transversales en los estudiantes egresantes del Programa de Ciencias Naturales de la Facultad de Educación, Cusco – 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNS_ebe452e7b1ec667be76c056710ab9107
- Vargas Merino, J. A. (2024). *Gestión universitaria de la innovación social y competencias en sostenibilidad en universidades de Lima Metropolitana, Perú 2022* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSAM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/92745b26-b06d-425e-b089-a13e296f215b>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011). Competencias clave en la sostenibilidad: Un marco de referencia para el desarrollo de un programa académico. *Sustain Sci*, 6, 203-218. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-011-0132-6>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<u>Problema general:</u> ¿Cómo es la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024? <u>Problemas específicos:</u> PE1. ¿Cómo es la relación entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024? PE2. ¿Cómo es la relación entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024? PE3. ¿Cómo es la relación entre la competencia normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y	<u>Objetivo general:</u> Determinar la relación entre las competencias para la sostenibilidad y la formación académica en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. <u>Objetivos específicos:</u> OE1. Establecer la relación entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. OE2. Establecer la relación entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. OE3. Establecer la relación entre la competencia de normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y	<u>Hipótesis general:</u> Existe una relación significativa y directa entre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. <u>Hipótesis específicas:</u> HE1. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de pensamiento sistémico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. HE2. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de anticipación y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. HE3. Existe una relación significativa y directa entre la competencia normativa y la educación superior universitaria en los estudiantes del	Variable interdependiente 1: Competencias para la sostenibilidad Variable interdependiente 2: Educación superior universitaria	Competencia de pensamiento sistémico Competencia de anticipación Competencia normativa Competencia estratégica Competencia de colaboración Competencia de pensamiento crítico Competencia de autoconciencia Competencia integrada de resolución de problemas Lineamientos estratégicos Plan de estudios Perfil profesional Formación docente	Cognitiva Conductual Cognitiva Conductual Cognitiva Conductual Cognitiva Conductual Cognitiva Conductual Cognitiva Conductual Misión Visión Valores Objetivos Áreas curriculares Contenido de sílabos Actualización del plan de estudios Perfil de ingreso Perfil de egreso Estrategias educativas Actualización docente	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Investigación básica Nivel: Correlacional Diseño: No experimental Transeccional Población: 172 estudiantes del noveno y décimo semestre de la FCSEI (número obtenido a partir del cruce de los registros de matrícula de las asignaturas correspondientes al noveno y décimo semestre, con el fin de evitar la duplicación de estudiantes) Muestra: 118 estudiantes Técnicas e instrumentos de recojo de datos: -Encuesta: cuestionario -Análisis documental: Ficha de análisis (técnica complementaria)

décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?	décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.	noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.			Identificación con el desarrollo sostenible	
PE4. ¿Cómo es la relación entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?	OE4. Establecer la relación entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.	HE4. Existe una relación significativa y directa entre la competencia estratégica y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.		Investigación	Evaluación en base al desarrollo sostenible	
PE5. ¿Cómo es la relación entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?	OE5. Establecer la relación entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.	HE5. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de colaboración y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.			A nivel de docentes	
PE6. ¿Cómo es la relación entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?	OE6. Establecer la relación entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.	HE6. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de pensamiento crítico y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.		Responsabilidad social universitaria	A nivel de estudiantes	
PE7. ¿Cómo es la relación entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad	OE7. Establecer la relación entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación	HE7. Existe una relación significativa y directa entre la competencia de autoconciencia y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la			Responsabilidad social	
					Implementación de políticas ambientales	

Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024? PE8. ¿Cómo es la relación entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024?	de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. OE8. Establecer la relación entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024. HE8. Existe una relación significativa y directa entre la competencia integrada de resolución de problemas y la educación superior universitaria en los estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024.				
--	--	---	--	--	--	--

Anexo 2. Ficha de evaluación de instrumento mediante juicio de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
MAESTRÍA EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL
DESARROLLO



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: Cosme Wilbert Medina Salas
1.2 Cargo e institución donde labora: Docente - UNSAAC
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Encuesta

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{46}{50} = 0.92$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1,00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento validado es aplicable

LUGAR: Cusco, 05 de diciembre de 2024


FIRMA DEL JUEZ



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
MAESTRÍA EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL
DESARROLLO



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: Vinegas Lingvithy Yhobany Yhasmany
 1.2 Cargo e institución donde labora: Universidad Nacional de San Antonio Abad.
 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario de encuesta

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = 1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E =$$

$$\frac{47}{50} = 0.94$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1,00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

aprobado

LUGAR: Cusco, 03 de 12 del 2024

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 3. Instrumento de investigación: cuestionario



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Escuela de Ingeniería
Laboratorio de Gestión Social y Comunicaciones para el Desarrollo



CUESTIONARIO

Número:

Fecha de aplicación:

Estimado estudiante:

La presente encuesta (anónima) está diseñada con fines investigativos para la tesis "Competencias para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024". Cabe indicar que la información obtenida será utilizada únicamente para fines académicos y se tendrá absoluta reserva con la misma.

Instrucciones: Complete y marque con "X" la alternativa que mejor se ajuste a su apreciación.

Información general:

Edad:

Género: F () M () Otro ()

Semestre que cursa: 9no () 10mo () Otro:

Estado civil: Soltero () Casado () Conviviente () Otros () *Divorciado/separado/viudo

Año de ingreso a la UNSAAC:

La valoración de cada opción es la siguiente:			
1 = Previo al inicio (Aún no logra la competencia)	2 = En inicio (Logro de manera elemental)	3 = En proceso (Logro de manera parcial)	4 = Satisfactorio (Logro esperado)

REACTIVOS			Nivel de logro			
			1	2	3	4
Competencias para la sostenibilidad						
Competencia de pensamiento sistémico	1	Comprendo que la sostenibilidad implica la interrelación entre desarrollo económico, social y la protección del medio ambiente.				
	2	Mis hábitos cotidianos se basan en la interrelación de aspectos como: el cuidado del agua, medio ambiente, consumo responsable, equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones.				
Competencia de anticipación	3	Sé que antes de tomar decisiones y actuar debo analizar los riesgos, oportunidades y los efectos que ocasione.				
	4	Antes de realizar una acción considero diferentes alternativas, riesgos, oportunidades y escenarios posibles a consecuencia de mi accionar.				
Competencia normativa	5	Conozco las normas y valores que guían las acciones para cuidado del medio ambiente, el logro de la equidad social y el progreso económico.				
	6	Realizo acciones que respetan los derechos humanos, promueven la protección del medio ambiente, la equidad social y el crecimiento económico cumpliendo las normas que regulan nuestra actuación.				



Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Escuela de Ingeniería
Licenciatura en Ingeniería Social y Comunicaciones (Licenciatura)



Competencia estratégica	7	Sé que, ante diversas situaciones, primero debo hacer un análisis desde un panorama general, adelantarme a las consecuencias e interconectar diferentes aspectos para plantear acciones innovadoras en torno al desarrollo económico, social y ambientalmente responsable.				
	8	Realizo acciones estratégicas en mi entorno académico, personal y familiar para promover el cuidado del agua, del medio ambiente, el consumo responsable, la equidad social y el desarrollo económico.				
Competencia de colaboración	9	Conozco las ventajas de trabajar en equipo para tratar problemáticas asociadas al cuidado del medio ambiente, al bienestar social y al crecimiento económico.				
	10	Participo activamente en acciones colectivas respetando los conocimientos y posiciones de los demás, para contribuir a la solución de problemas como el cambio climático, la contaminación, injusticia social y el crecimiento económico que afecta el medio ambiente.				
Competencia de pensamiento crítico	11	Sé que ante una situación debo analizar y razonar para identificar soluciones a problemas como el cambio climático, contaminación, desigualdad social, pobreza, etc.				
	12	Cuestiono situaciones, a partir del análisis de fortalezas y debilidades de cada alternativa, propongo soluciones al problema y tengo una posición coherente frente a una determinada situación.				
Competencia de autoconciencia	13	Me conozco a mí mismo, reconozco mis valores, sentimientos, comportamientos y el rol que tengo en la sociedad respecto al cuidado del medio ambiente, inclusión social y el desarrollo económico viable.				
	14	Reflexiono y evalúo las acciones que realizo respecto a la afectación a los demás y al medio ambiente, en algunas ocasiones, he cambiado mis prácticas con el fin de promover la sostenibilidad.				
Competencia integrada de resolución de problemas	15	Sé que, ante problemas como el cambio climático, contaminación, desigualdad social, pobreza, etc., existen diversas alternativas para solucionarlo, se debe pensar en las consecuencias y en problemas futuros.				
	16	Pongo en práctica soluciones innovadoras en colaboración con otros para resolver problemas de manera creativa ante problemas como el cambio climático, contaminación, desigualdad social, pobreza, etc.				

La valoración de cada opción es la siguiente:

1 = Nada	2 = Poco	3 = Suficiente	4 = Mucho
----------	----------	----------------	-----------

Educación superior universitaria			Escala			
			1	2	3	4
Lineamientos estratégicos	17	La Misión de la UNSAAC hace referencia al cuidado del agua, del medio ambiente, el consumo responsable, la equidad social y el desarrollo económico viable.				
	18	La Visión de la UNSAAC hace referencia al cuidado del agua, del medio ambiente, el consumo responsable, la equidad social y el desarrollo económico viable.				
	19	Los Valores que promueve la UNSAAC guardan relación con un desarrollo económico que sea social y ambientalmente responsable.				

 Universidad de San Carlos de Guayaquil Escuela de Ingeniería Instituto de Ingeniería Social y Comunitaria (IISOC) 					
Planes estudios	20	Los Objetivos de la UNSAAC se relacionan con la protección del medio ambiente, el consumo responsable, la equidad social y el desarrollo económico viable.			
	21	En el plan de estudios se ha incorporado asignaturas asociadas al cuidado del medio ambiente, al bienestar social y el crecimiento económico.			
	22	En los cursos, se han desarrollado contenidos relacionados al cuidado del medio ambiente, equidad de género, justicia social y a un desarrollo económico viable.			
Perfil profesional	23	El plan de estudios se ha actualizado de manera permanente y se han incorporado temáticas como cuidado del medio ambiente, equidad de género, justicia social y desarrollo económico.			
	24	Cuando ingresé a la UNSAAC tenía conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), prácticas responsables para el cuidado del medio ambiente y participaba activamente en mi comunidad.			
Experiencia docente	25	Ahora que estoy egresando conozco los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), realizo prácticas responsables para el cuidado medio ambiental, consumo de manera responsable y participo activamente en mi comunidad.			
	26	Los docentes, en sus asignaturas, desarrollaron estrategias educativas que promovieron el cuidado del medio ambiente, equidad social y el desarrollo económico que no perjudique a las futuras generaciones.			
	27	Los docentes se actualizaban constantemente y abordaban temas vinculados al cuidado del medio ambiente, consumo responsable, equidad social y el desarrollo económico sostenible.			
	28	Los docentes se han mostrado identificados con el cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer el futuro.			
Investigación	29	En las evaluaciones de las asignaturas, los docentes han considerado criterios relacionados al desarrollo económico, desarrollo social y la protección medio ambiental.			
	30	Conozco trabajos de investigación realizado por los docentes en temas asociados al cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones.			
Responsabilidad social	31	He realizado trabajos de investigación vinculados al cuidado del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones.			
	32	En la UNSAAC participé en actividades relacionadas a la problemática social y medioambiental para lograr una sociedad más equitativa, próspera y respetuosa con el medio ambiente.			
	33	La UNSAAC implementa los estándares establecidos sobre seguridad ambiental dispuestos por órganos competentes como el Ministerio de Educación, Ministerio del Ambiente, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Acuerdo Nacional, entre otros.			

Muchas gracias!
rep

Anexo 4. Ficha de consentimiento informado

	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco Escuela de Posgrado Maestría en Marketing Social y Comunicación para el Desarrollo	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE ENCUESTAS		
La aplicación de la técnica de investigación: encuesta, es conducida por la Br. Ruth Cotrado Pauró, como parte del trabajo de campo de la tesis <i>Competencias para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024</i>; para optar al grado académico de maestro en Marketing Social y Comunicación para el Desarrollo.		
Los cuestionarios permitirán recoger información valiosa sobre las competencias para la sostenibilidad y la educación superior universitaria; asimismo, demostrar las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación.		
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas del cuestionario. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y anónima, y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.		
Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al número de WhatsApp 946698053.		
Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:		
Nombre participante	Firma	Fecha

Anexo 5. Fotografías del trabajo de campo

Trabajo de campo

APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO
TESIS
COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DEL NOVENO Y DÉCIMO SEMESTRE DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO-2024
PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN MARKETING SOCIAL Y COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO
AUTORA:
Dr. COTRADO PACHO RUTTI

CUESTIONARIO

Fecha de aplicación: _____

Estimado estudiante:

La presente encuesta (cuestionario) está diseñada con fines investigativos para la tesis "Competencias para la sostenibilidad en la educación superior universitaria en estudiantes del noveno y décimo semestre de la Facultad de Comunicación Social e Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2024". Cabe indicar que la información obtenida será utilizada exclusivamente para fines académicos y se tendrá absoluta reserva con la misma.

Instrucciones: Completar y entregar con "X" la alternativa que mejor se ajuste a su apreciación.

Información general:

Edad: _____
 Género: F () M () Otro ()
 Semestre que cursa: Nov () Déc () Otro ()
 Estado civil: Soltero () Casado () Conviene () Otro ()
 Alumno de ingreso a la UNASAC: _____

La calificación de cada opción es la siguiente:

1 = Previs al inicio (valor no llega la competencia)	2 = En inicio (liger de mejora)	3 = En proceso (ligero de mejora)	4 = Satisfactorio (ligero de mejora)
---	------------------------------------	--------------------------------------	---

REACTIVOS	Nivel de logro			
	1	2	3	4
Competencias para la sostenibilidad				
1. Comprende que la sostenibilidad implica la interacción entre desarrollo económico, social y la preservación del medio ambiente.				
2. Mita hábitos conductivos no basados en la interrelación de aspectos como: el estado del agua, medio ambiente, consumo responsable, equidad social y el desarrollo económico que no perjudique las futuras generaciones.				
3. Se que antes de tomar decisiones y actuar debe analizar los riesgos, oportunidades y sostenibilidad los efectos que ocasiona.				
4. Antes de realizar una acción considera diferentes alternativas, riesgos, oportunidades y sostenibilidad a consecuencia de su acción.				
5. Conoce las normas y valores que guían los acciones para cuidado del medio ambiente, el agua de la calidad social y el progreso económico.				
6. Realiza acciones que respetan los derechos humanos, promueven la protección del medio ambiente, la equidad social y el crecimiento económico cumpliendo los términos que regulan nuestra actuación.				