UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

ESCUELA DE POSGRADO

==========

“RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO NIVEL DE LENGUA Y LITERATURA (2019-2020), UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, 2021”

==========

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN

EDUCACIÓN

MENCIÓN: DOCENCIA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

JORGE TITO ROMERO PINEDO

PUCALLPA – PERÚ

2021

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

ANEXO Nº 4

ACTA DE DEFENSA DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACION PARA OBTENCION DEL GRADO DE MAESTRO O MAESTRO EN CIENCIAS

En la Sala de grados de la Universidad Nacional de Ucayali siendo las 9:00 horas, del día 06 de OCTUBRE, ante el **Jurado** de Tesis o trabajo de investigación constituido por :

DR: ABRAHAM ERMITANIO HUAMAN ALMIRON Presidente

DRA: LLESICA SORIA RAMIREZ Secretario

MG: ADAN GENARO APARCANA LAURA Vocal

El aspirante al **GRADO DE MAESTRO O MAESTRO EN CIENCIAS** en: EDUCACION

Mención: DOCENCIA Y PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

Don(ña). JORGE TITO ROMERO PINEDO,

Procedió al acto de Defensa:

a. Con la exposición de la tesis o trabajo de investigación, titulada:

"RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU RELACION CON LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO NIVEL DE LENGUA Y LITERATURA (2019-2020) UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI 2021"

b. Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

a) Presentación personal
b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones
c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente
d) Dicción y dominio de escenario

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis o trabajo de investigación **las observaciones** siguientes:

.....
.....
.....
.....
.....

Obteniendo en consecuencia el Maestrista la **Nota** de...15.....(QUINCE)

Equivalente a .....APROBADO....., por lo que se recomienda .....

(aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Pucallpa, siendo las..10:00.. horas del ..06.. de .....OCTUBRE..... del 20..21..

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
VICERRECTORADO DE INVESTIGACION
DIRECCION DE PRODUCCION INTELECTUAL

CONSTANCIA

ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACION

SISTEMA ANTIPLAGIO URKUND

N° V/0157-2021

La **Dirección de Producción Intelectual**, hace constar por la presente, que el **Informe Final (Tesis) TITULADO:**

"RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO NIVEL DE LENGUA Y LITERATURA (2019-2020), UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, 2021"

Cuyo autor (es)	:	**ROMERO PINEDO, JORGE TITO**
Escuela	:	DE POSGRADO
Maestría	:	EDUCACIÓN,
Mención	:	DOCENCIA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA.
Asesor(a)	:	Mg. RUIZ DE LA CRUZ, JHONN ROBERT

Después de realizado el análisis correspondiente en el Sistema Antiplagio URKUND, dicho documento presenta un **porcentaje de similitud de 10 %.**
En tal sentido, de acuerdo a los criterios de porcentaje establecidos en el artículo 9 de la DIRECTIVA DE USO DEL SISTEMA ANTIPLAGIO URKUND, el cual indica que no se debe superar el 10%. Se declara, que el trabajo de investigación: SI Contiene un porcentaje aceptable de similitud, por lo que SI se aprueba su originalidad.
En señal de conformidad y verificación se entrega la presente constancia.

Fecha: 13/04/2021

Dr. ABRAHAM ERMITANIO HUAMAN ALMIRON
Dirección de Producción Intelectual

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS

REPOSITORIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

Yo, JORGE TITO ROMERO PINEDO.
Autor(a) de la TESIS de posgrado titulada:
"RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO NIVEL DE LENGUA Y LITERATURA (2019-2020), UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, 2021".

Sustentada el año: 2021.
Con la asesoría de: Mg. JHONN ROBERT RUIZ DE LA CRUZ.
En la Escuela de Posgrado, Maestría: EDUCACIÓN.
Mención: DOCENCIA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA.

Autorizo la publicación:

PARCIAL [ ] Significa que se publicará en el repositorio institucional solo La caratula, la dedicatoria y el resumen de la tesis. Esta opción solo es válida marcar **si su tesis o documento presenta material patentable**, para ello deberá presentar el trámite de CATI y/o INDECOPI cuando se lo solicite la DGPI UNU.

TOTAL [X] Significa que todo el contenido de la tesis y/o documento será publicada en el repositorio institucional.

De mi trabajo de investigación en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali (www.repositorio.unu.edu.pe), bajo los siguientes términos:

Primero: Otorgo a la Universidad Nacional de Ucayali **licencia no exclusiva** para reproducir, distribuir, comunicar, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público en general mi tesis (incluido el resumen) a través del Repositorio Institucional de la UNU, en formato digital sin modificar su contenido, en el Perú y en el extranjero; por el tiempo y las veces que considere necesario y libre de remuneraciones.

Segundo: Declaro que la **tesis es una creación de mi autoría** y exclusiva titularidad, por tanto me encuentro facultado a conceder la presente autorización, garantizando que la tesis no infringe derechos de autor de terceras personas, caso contrario, me hago único(a) responsable de investigaciones y observaciones futuras, de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la Universidad Nacional de Ucayali y del Ministerio de Educación.

En señal de conformidad firmo la presente autorización.

Fecha: 06 / 10 / 2021

Email: elcheper2012@hotmail.com Firma:

Teléfono: 961 095779 DNI: 00094378

DEDICATORIA

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, mi familia, a todos los seres queridos que me rodean, por el apoyo que me brindaron todo este tiempo en lograr este objetivo tan importante el grado de magister que realzara mi vida personal y profesional.

AGRADECIMIENTO

Mencionar las brechas en la educación a la docencia y pedagogía universitaria de la Universidad Nacional Ucayali, para que más jóvenes tengan la oportunidad de continuar sus estudios.

A los directivos de la Universidad Nacional de Ucayali, en especial a la Facultad de Educación y Ciencias especialidad Lengua y Literatura por el apoyo brindado durante la ejecución.

A los estudiantes de la Carrera de Educación Secundaria Especialidad Lengua y Literatura por su participación activa para la ejecución de esta investigación.

A mi asesor, Mg. Jhonn Robert Ruíz De La Cruz, por haberme apoyado todo este tiempo en la construcción de la presente investigación, agradecido infinitamente.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo determinar en qué medida en que medida la Responsabilidad Social universitaria se relaciona con la interculturalidad en estudiantes del segundo nivel de lengua y literatura (2019-2020) Universidad Nacional de Ucayali, 2021; cuya variable permitieron la relación existente entre sí. Este presente trabajo de investigación fue de tipo descriptivo correlacional, con un diseño descriptivo, teniendo una población de estudiantes de la carrera de educación secundaria especialidad Lengua y Literatura, tomando como muestra a los estudiantes del IV Ciclo Lengua y Literatura. La investigación concluye que la Responsabilidad Social universitaria se relaciona con la interculturalidad en estudiantes del segundo nivel de Lengua y Literatura (2019-2020); ya que, el resultado 0.000 y el p-valor= 0.000 < 0.01 indican una relación positiva y altamente significativa.

Palabras clave: Responsabilidad Social, educación, interculturalidad, desempeño, currículo.

ABSTRACT

This thesis aimed to determine to what extent university Social Responsibility is related to interculturality in students of the second level of language and literature (2019-2020) Universidad Nacional de Ucayali, 2021; whose variable allowed the existing relationship with each other. This present research work was of a correlational descriptive type, with a descriptive design, having a population of students from the language and literature specialty secondary education career, taking as a sample the students of the IV Language and Literature Cycle. The research concludes that university Social Responsibility is related to interculturality in students of the second level of Language and Literature (2019-2020); since, the result 0.000 and the p-value = 0.000 <0.01 indicate a positive and highly significant relationship.

Keywords: Social Responsibility, education, interculturality, performance, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico.

Además, esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes) y, a la vez, "contagiarse" en todas las partes de la organización (todas las personas de la organización deben de poder acceder a ese nivel de conciencia).

Esta toma de conciencia está ligada a preocupaciones tanto éticas como interesadas. Se trata de una voluntad ética e interesada a la vez de hacer las cosas "bien" para que todos los beneficiarios internos y externos de los servicios de la organización estén "bien". La ética, entonces, no aparece como freno al interés egoísta de la organización sino al contrario como empuje para su provecho.

Así se crea una articulación pocas veces practicada entre ética y eficacia. En base a esta articulación, se definen ciertos principios y valores como parámetros de acción "buena" para la organización. Se incluyen estos en la estrategia global y el funcionamiento rutinario de la organización, para que impregnen todos los ámbitos de las acciones de la organización y sus consecuencias (ámbitos económicos, sociales, laborales y ambientales).

Así la acción colectiva de la organización se concibe como un todo complejo regulado y respondiendo por las exigencias y necesidades de todos los afectados potenciales.

La definición de lo que es "bueno" hacer o dejar de hacer depende de una negociación o diálogo entre los interesados y afectados por los servicios de la

organización, o de una anticipación de los intereses de los afectados (sobre todo cuando estos no pueden participar realmente del debate, como por ejemplo las generaciones futuras).

ÍNDICE

Pág.

DEDICATORIA……..….vi

AGRADECIMIENTO……..…vii

RESUMEN……viii

ABSTRACT……ix

INTRODUCCIÓN……...x

ÍNDICE……xii

ÍNDICE DE TABLAS……xiv

INDICE DE FIGURAS……..xv

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN……1

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA……..1

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA……5

1.2.1. Problema General……..5

1.2.2. Problemas Específicos……..5

1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS……..5

1.3.1. Objetivo General……5

1.3.2. Objetivos Específicos……6

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS……6

1.4.1. Hipótesis General……...6

1.4.2. Hipótesis Específicas……6

1.5. VARIABLES……...7

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA……8

1.7. VIABILIDAD……...9

1.8. LIMITACIONES……...10

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO……..11

2.1. ANTECEDENTES……...11

2.2. BASES TEÓRICAS……..17

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES…….....53

2.4. BASES EPISTÉMICAS……...56

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO……..61

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN……61

3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN……..61

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA……62

3.4. DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS……...62

3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS……63

CAPÍTULO IV: RESULTADOS……...65

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS……..73

CONCLUSIONES……76

SUGERENCIAS……77

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..78

ANEXOS……81

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Valores de Rho Spearman……..64

Tabla 2. Resultado de la Variable 1: RSU…… 65

Tabla 3. Resultado de la Variable 2: Interculturalidad ……67

Tabla 4. Prueba de Normalidad……..69

Tabla 5. Prueba de Hipótesis General……..70

Tabla 6. Prueba de Hipótesis Específica 1……..71

Tabla 7. Prueba de Hipótesis Específica 2……..71

Tabla 8. Prueba de Hipótesis Específica 3……72

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Esquema de estudio……61

Figura 2. Resultado de la Variable 1: RSU……..….65

Figura 3. Resultado de la Variable 2: Interculturalidad……..……67

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Vallaeys (2018). La responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) empezó en América Latina al inicio del siglo, primero gracias a la red universitaria chilena Universidad Construye País (Jiménez, 2002), luego impulsó el proceso la Iniciativa de Ética, Capital Social y Desarrollo del BID (Vallaeys y Carrizo, 2006). La red de universidades jesuitas AUSJAL ha consolidado una política de gestión RSU desde el 2009 (AUSJAL, 2009, 2014), muchos eventos académicos nacionales e internacionales se dedicaron a la temática y han aparecido varios Observatorios y redes universitarias en los últimos años relacionados con esta nueva inspiración de política universitaria (ORSALC, OMERSU, URSULA).

Hoy día, podemos afirmar que la RSU constituye una importante corriente de opiniones, políticas y prácticas en la educación superior del continente, reconocida y valorada en otras partes del mundo (Appe, Rubaii, Líppez-De Castro y Capobianco, 2017; Arnon, Greenberg y Cohen, 2016) y que empieza a transformar la legislación universitaria. (Ley No. 30220, 2014; Martí-Noguera, Calderón y Fernández-Godenzi, 2018)

A pesar de que otras legislaciones hayan mencionado antes la palabra RSU, la nueva ley universitaria peruana es la primera en América Latina, y quizás en el mundo, que plantea la obligatoriedad de la RSU para las universidades públicas y privadas del país desde un enfoque de gestión de impactos y no de extensión y proyección social. Muy interesante es su

definición de la RSU: Artículo 124. Responsabilidad social universitaria:

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. (Ley No. 30220, 2014)

Entendemos por responsabilidad social universitaria la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: Gestión, docencia, investigación y extensión. Así asume su responsabilidad social ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. (Jiménez, 2002, p.96)

Algunos años después, la red de homólogos RSU de AUSJAL asumió este mismo giro desde las tres funciones sustantivas hacia los cuatro procesos, pero insistió en la dimensión política de participación en la transformación social, que debe constituir la meta final hacia la cual dirigir el trabajo de estos cuatro procesos. Según esta red, la RSU se define como: La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa,

mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna.

Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. (AUSJAL, 2009, p.15)

Mientras tanto, desde la Iniciativa de Ética, Capital Social y Desarrollo del BID, se subrayaba la importancia de un enfoque de gestión basado en un análisis crítico-constructivo permanente de los impactos negativos generados por la universidad, en los cuatro ámbitos de su gestión organizacional, formación profesional, producción de conocimientos y participación social.

La RSU: Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad. (Vallaeys, 2006, p.5)

Sin embargo, esta breve historia evolutiva del concepto de RSU en América Latina (AL) no debe hacer pensar que el consenso está logrado y las políticas de educación superior han sabido orientarse hacia la responsabilización social de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Curiosamente, al contrario, es preciso constatar que la corriente de la RSU bien poco ha logrado influir en la orientación general de la educación superior del continente, y que las prácticas administrativas, académicas y de extensión siguen básicamente las mismas que en los años 90.

Para tomar un solo ejemplo muy difundido: casi todos los campus tienen hoy botaderos de basura de varios colores que invitan a los estudiantes y personal a segregar sus desechos, pero muy pocas son las instituciones que podrían afirmar que verdaderamente han logrado practicar el reciclaje sistemático y posterior valorización de su basura, articulando formación, investigación e innovación social para promover el ejemplo de una economía circular desde la vida universitaria.

Las mismas inercias (o cambios superficiales) se constatan en otras dimensiones de la gestión socialmente responsable: mallas curriculares, tipos de investigaciones producidas e incentivadas, gobernanza universitaria, etc.

En tal sentido se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la Responsabilidad Social Universitaria y su Relación con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021?

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema General

- ¿Qué relación existe entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021?

1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Qué relación existe entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021 ?.
- ¿Qué relación existe entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021?.
- ¿Qué relación existe entre la Gestión social del Conocimiento con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021?

1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.3.1. Objetivo General

- Determinar la relación que existe entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la relación que existe entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.
- Conocer la relación que existe entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.
- Describir la relación que existe entre la Gestión Social del Conocimiento su con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1. Hipótesis General

- Existe relación significativa entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

1.4.2. Hipótesis Específicas

- Existe relación significativa entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

- Existe relación significativa entre la *Formación Ciudadana y Profesional* con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.
- Existe relación significativa entre la Gestión Social del Conocimiento con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

1.5. VARIABLES

1.5.1. Variable 1

- Responsabilidad Social Universitaria.

Dimensiones

- Ética y Responsabilidad.
- Formación Ciudadana y profesional.
- Gestión social del Conocimiento.

1.5.2. Variable 2

- Interculturalidad.

Dimensiones

- Educación Intercultural.
- Epistemológica.
- Lingüística.

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El objetivo principal de esta tesis es plantear el utilizar la Responsabilidad Social y la interculturalidad de una manera estratégica y como un método de creación de valor y que esta no solo sea un aporte al entorno para que la organización logre ser percibida de mejor manera. Para poder entender este proceso se presenta la información necesaria para comprender lo que es la RSU y como puede ser llevada ésta a las bases estratégicas de la universidad.

De esta manera se plante la importancia y la creación de valor a través de la RSU y como elementos pueden ser analizados y considerados de una manera cualitativa y cuantitativa.

Esto permitirá poder efectuar un análisis de la creciente importancia de la RSU tanto en nuestro país como en el mundo y como esto se mezcla con el tema de crecimiento sustentable.

Entender que las acciones de RSU, desde el punto de vista de la percepción representan un valor agregado intangible. Sin embargo las organizaciones carecen del entendimiento necesario para implementar la RSU como un elemento que acompañe a la estrategia general en la comunidad y las universidades.

Hay que desmitificar que lo correcto es afirmar que se está siendo socialmente responsable al destinar fondos a actividades sociales muy lejos de resolver las necesidades inmediatas del entorno o de las personas que trabajan al interior de la empresa, cuando el verdadero objetivo es el mejoramiento de la imagen de o un mero capricho del directorio.

La responsabilidad social se está transformando, de manera creciente, en una variable competitiva de reconocimiento mundial. Un factor de éxito en los negocios, que se conjuga con el compromiso ético de la empresa moderna con la sociedad.

La conducción socialmente responsable de una empresa, genera decisiones de negocios mejor informadas, construye fidelidad, enriquece la imagen corporativa y de marca, y contribuye, en forma cuantitativa, a la rentabilidad corporativa de largo plazo.

Cada vez más, los clientes y la sociedad en general esperan, e incluso exigen, que las universidades y las comunidades interculturales jueguen un rol importante en el desarrollo y aumento de la calidad de vida de sus pobladores de la comunidad y del país.

La gestión de la misma no debe quedarse en una mera gestión del ámbito operativo, sino que debe integrarse en la gestión estratégica como un elemento más a considerarse como generador de ventajas competitivas para las comunidades interculturales con la participación activa de las universidades.

1.7. VIABILIDAD

Algunas de las características de la responsabilidad social y la interculturalidad constituyen una ventaja frente a otras formas de educación, dependiendo del contexto en que se desarrolle el proceso educativo y de algunos elementos como la institución que la ofrece, los materiales y recursos utilizados, los estudiantes y sus necesidades. De proyección hacia la comunidad. En ese sentido la investigación fue viable

en cuanto a su ejecución y factibilidad ya que en la Universidad Nacional de Ucayali Facultad de Educación Especialidad Lengua y Literatura donde se va aplicar encontramos estudiantes que pertenece a grupos étnicos y necesitan atención en el área de lengua y literatura los cual nos permitirá tener resultados óptimos y sobre todo crear nuevas metodologías de aprendizaje que los estudiantes interculturales puedan a provechar al igual que sus maestros.

1.8. LIMITACIONES

Una de las limitaciones que vamos a encontrar es la falta de interés de algunos estudiantes y docentes de diferentes grupos étnicos lo cual hablan en su idioma natural.

Otro problema es que no cuentan con los recursos necesarios básicos y que poco les interesa compenetrarse al trabajo

Otras limitaciones que hemos podido notar es el bajo rendimiento académico puesto que vienen de zonas rurales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. A Nivel Internacional

Vallaeys y Álvarez (2019). En su Trabajo de Investigación concluyó. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una nueva política de gestión universitaria que redefine la tradicional extensión y proyección social solidaria, introduciendo un enfoque global de cuidado de los impactos administrativos y académicos en todos los procesos de la universidad. La RSU exige ser asumida por todos los miembros de la universidad transversalmente en sus actividades, siendo imprescindible que ellos entiendan de qué se trata y estén dispuestos a la corresponsabilidad en sus funciones laborales rutinarias. Este estudio empieza a responder a la pregunta: ¿Qué tanto los universitarios latinoamericanos han avanzado en la comprensión de este nuevo paradigma? La investigación es de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque cuantitativo a través de una encuesta aplicada a una muestra de 740 actores universitarios (alumnos, profesores, administrativos y directivos) de 17 universidades en siete países de Latinoamérica donde se analiza cómo los actores universitarios conciben la RSU, seleccionando una de cinco definiciones propuestas. Los resultados marcan varias tendencias: primero, el enfoque estrictamente asistencial ha disminuido de la mente de los universitarios; segundo, las preferencias apuntan a la perspectiva de participación en el desarrollo local, regional y nacional junto con otros actores del entorno y al enfoque de la

guía ISO 26000, que define la responsabilidad social como gestión de los impactos organizacionales. Se concluye que este concepto de gestión de impactos ha empezado a penetrar en la mente de la comunidad universitaria, y que se está superando la visión reductora del compromiso social universitario asumido solamente desde la extensión voluntaria, fuera de la formación curricular y la investigación. Esto autoriza a construir una definición latinoamericana de RSU basada en la participación en el desarrollo territorial y la gestión de impactos administrativos y académicos.

Martí-Noguera, Calderón, Fernández-Godenzi (2018). En su trabajo de Investigación concluye. Este artículo presenta un análisis descriptivo-comparativo acerca de los avances legislativos de la responsabilidad social universitaria en Brasil, España y Perú, abordándose qué concepto entender bajo dicho término, cómo se implementa y cómo será evaluada. Mediante el análisis de documentos legislativos y de la literatura académica al respecto del tema estudiado, se presenta una reflexión acerca de los presupuestos teóricos y técnicos subyacentes a su posible inclusión en las políticas públicas de educación superior, a partir de la experiencia de Brasil iniciada en 2004, el proceso de España mediante la Estrategia Universidad 2015 y la Ley Universitaria en Perú de 2014. Con base en las experiencias registradas se apuntan convergencias y especificidades que pueden ser consideradas por los sistemas nacionales de educación superior del ámbito iberoamericano, de acuerdo con las dinámicas internacionales las cuales podrán establecer su propia legislación.

Ruiz-Corbella y Bautista (2016) llega a la siguiente conclusión: Que el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y de su situación en estos momentos en las universidades españolas. Delimitados

la pertinencia y el contenido de la RSU, se lleva a cabo el análisis en 4 ámbitos clave de la educación superior: formación, investigación, gestión y participación social, a partir de indicadores de actuación. Con un estudio exploratorio, se estudia la inclusión de la RSU en la oferta formativa de las universidades españolas, su producción científica en este campo e incorporación a la gestión universitaria. Se concluye que, pese a la relevancia e inicial interés por parte de los equipos de gobierno de estas instituciones, todavía estamos ante un tema no consolidado, aunque se percibe un avance mantenido a lo largo de los años, con diferencias significativas entre los ámbitos de concreción de la RSU. Implantarla en nuestras universidades, junto con un modelo de evaluación, se convertirá en un elemento clave para las universidades, muestra de su capacidad de respuesta a la sociedad.

Martí y Martí (2013). En su trabajo de investigación concluye: Los procesos por los cuales instituciones de educación superior en Latinoamérica y España están formulando marcos conceptuales y metodologías de responsabilidad social universitaria (RSU), transcurren en la primera década del siglo XXI en convergencia con las tendencias de encuentro entre sector privado, social y público, en los cuales la universidad tiene un papel relevante al formar a la mayoría de personas que trabajan y ocupan cargos de responsabilidad en la gestión de la sociedad. En este artículo, se realiza una aproximación a algunas iniciativas de universidades iberoamericanas que han emprendido pasos para analizar su responsabilidad social, desarrollando medidas que permitan conocer su actuar y se concluye con reflexiones acerca de desarrollos que desde la educación superior podrían plantearse.

2.1.2. A Nivel Nacional

Condori y Reyna (2019). En su Trabajo de Investigación concluyó: La Responsabilidad Social (RS), según la Norma ISO 26000, es la responsabilidad que las organizaciones tienen frente a los impactos que sus decisiones y acciones originan en la sociedad y el medio ambiente, a través de un comportamiento basado en la ética y transparencia, el cual debe contribuir al desarrollo sostenible, inclusión de las expectativas de los grupos de interés y respecto de las normas internacionales. La RS era difundida primero por las empresas, es por eso que se habla de Responsabilidad Social Empresarial. (Vallaeys, 2016)

Sin embargo, las instituciones de educación superior también requieren funcionar responsablemente, tal es así que, las exigencias y demandas de la sociedad actual requieren de universidades que formen profesionales éticos y comprometidos con su entorno socioambiental, cuyo desempeño genere impactos positivos a favor de los grupos de interés. (Melgar et al, 2015, citado por Duarte, 2015)

En este sentido, es fundamental que las universidades funcionen responsablemente, considerando que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una política de mejora continua cuya misión debe centrarse en la gestión ética y ambiental, formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la sociedad, producción y difusión de conocimientos, y participación social en la promoción de un desarrollo sostenible. (Vallaeys, 2016)

Así, la RSU es definida como “responsabilidad de la universidad por los impactos que genera en la gestión, formación, investigación y extensión, a fin de contribuir al desarrollo humano sostenible, en diálogo constante

con las partes interesadas". (Vallaeys, Solano, Colquehuanca, Schwaib, Priale y Pérez, 2018, p.6)

Además, la RSU es considerada como un proceso de mejora continua, y tiene como propósito alcanzar la excelencia, para lo cual se requiere un proceso de aprendizaje persistente, con una filosofía inclusiva de los diversos grupos de interés, tanto internos como externos y promoviendo la sostenibilidad. Todo lo mencionado, tiene como cimiento la autoevaluación, la misma que permite detectar las fortalezas y debilidades de la universidad, a fin de promover un plan de mejora. (López, García, Batte y Cobas, 2015)

La RSU se caracteriza por ser un proceso permanente de toma de consciencia e interiorización de valores y normas, permitiendo el funcionamiento sostenible de la institución, a fin de promover la interacción universidad-sociedad, con visión inclusiva y holística. (Sánchez y Torres, s.f.)

Palomino, Vásquez, Vicente, Tomás, Méndez y López (2020). En su trabajo de Investigación concluyó: El presente estudio tuvo como propósito determinar la relación que existe entre la responsabilidad social universitaria y la calidad del servicio administrativo en la universidad. El método fue hipotético deductivo, siendo una investigación básica, transversal correlacional, de diseño no experimental. La muestra trabajada fue probabilística, conformada por 268 estudiantes; utilizándose la encuesta y el cuestionario.

El estudio concluyó que existe relación significativa entre la variable responsabilidad social de la universidad y la calidad del servicio administrativo en la universidad; esto implica afirmar que: cuanto mayor sea

la responsabilidad social de la universidad, mayores serán los niveles de calidad del servicio administrativo. Palabras clave: responsabilidad social, calidad, servicio administrativo, universidad.

Ahumada-Tello, Ravina-Ripoll y López-Regalado (2018). En su Trabajo de investigación concluyó: Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como parte del proceso formativo de estudiantes universitarios y como elemento de competitividad en las empresas, al preparar a los estudiantes durante el proceso de interacción educativa desde su perspectiva. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo aplicando 537 cuestionarios a una población de 2620 estudiantes de licenciatura en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se realizó el análisis de confiabilidad para validar el instrumento de medición y se procedió a realizar un estudio de varianza y de correlaciones entre las variables de estudio planteadas: Campus Responsable (CR), Gestión y Cuidado del Medio Ambiente (GMA), Formación Profesional Ciudadana (FPC) y Participación Social Responsable (PSR). Los resultados indican elevados niveles de Alpha de Cronbach (CR=.829, FPC=.875, GMA=.825 y PSR=.877), ANOVA con indicadores significativos y valores en el índice de correlación de .601 a .713 en Pearson y de .666 a .750 en Spearman, ambos significativos. Las variables de estudio se encuentran relacionadas entre sí y covarían. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que desde la perspectiva de los estudiantes, es importante implementar estrategias educativas de la RSE en los programas de estudio de las Universidades e incluir su enfoque en el desarrollo de profesionales con alto valor agregado que al finalizar sus estudios se integren a las organizaciones y promuevan el desarrollo

territorial.

2.1.3. A Nivel Local

No se encontró ningún trabajo con el tema.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

2.2.1.1. Definición

Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019). La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) constituye una línea de acción que actualmente requieren las universidades para generar iniciativas de comprensión y resolución de problemas a los desafíos globales de la sociedad. Al respecto, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998:24) indica que “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia […]”. Por este motivo, cada vez más las universidades se están involucrando con la RSU para promover y poner en práctica los principios de actuación responsables y honestos que permitan brindar un mejor servicio posible a la ciudadanía. Además, permite involucrar la visión, formación e investigación de la universidad, implicándola de modo irremisible con la comunidad que la rodea. (Arias y Molina, 2008; Gaete y Bratos, 2012; Ruiz-Rico, 2016)

Por otro lado, Troncoso y Rojas (2014) indican que la universidad debe renovar y transformar su compromiso con la sociedad, objetar el individualismo e incitar los valores y frenar las competencias egoístas sin objetivos sociales; es decir, caminar hacia una universidad más justa y ejemplar, comprometida con los valores cívicos y democráticos. Tauginienė y Mačiukaitė-Žvinienė (2013) y Chen, Nasongkhla y Donaldson (2015), por su parte, apelan a que la universidad tiene el desafío de fomentar valores y un sentido ético en su estudiantado, avivando con ello una percepción más justa y equitativa de esta hacia la sociedad a la que se debe, acompañando con ello al hincapié que la Unesco (1998:22) hace acerca de "contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad".

En la actualidad, el Aprendizaje Servicio (APS) ha entrado a formar parte insustituible de los discursos y prácticas de todos los niveles educativos; tanto en América como en Europa se está poniendo en práctica esta metodología basada en la acción, la experiencia, el compromiso social y el aprendizaje en valores, permitiendo propiciar el contacto entre el alumnado y la sociedad (Capella Peris, Gil Gómez, Martí Puig y Chiva Bartoll, 2015; Ayuste González, Escofet Roig, Obiols Suari y Masgrau Juanola, 2016; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García-López, 2016). En definitiva, deviene en una pauta atractiva para tejer redes de colaboración y responsabilidad compartida entre la universidad y las organizaciones sociales, con el fin de establecer procesos de aprendizaje significativo y de cohesión social (Ferran y Guinot, 2012). Esta propuesta de aprendizaje permite, por ende, mejorar notablemente su contribución hacia una sociedad más justa y sostenible. (Vázquez, Aza y Lanero, 2014; Vera, Acosta y Contreras, 2014)

2.2.1.2. Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social Universitaria

El APS es una herramienta educativa que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión, es una modalidad que sigue extendiéndose a nivel mundial (Aramburuzabala, 2013). Chiva-Bartoll, Capella Peris y Pallarés Piquer (2018) indican, además, que las prácticas de aps permiten adquirir habilidades y actitudes sociales en los estudiantes, las cuales son puestas en práctica en la vida diaria. Es, así, una metodología que responde a incontables retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo Marco Europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables. (Francisco y Moliner, 2010; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018)

Es por ello, que muchas universidades en distintos países están aplicando esta metodología a través de proyectos de APS que combinan objetivos de aprendizaje curricular con los de servicio a la comunidad, a fin de mejorar las realidades donde se realiza el servicio y que consideran a quien lo recibe como un elemento central y no como un receptor de actos de caridad. (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013)

En la actualidad, las universidades son conscientes y a la vez se erigen en parte activa del desarrollo del compromiso social, por lo que buscan profundizar las prácticas de vinculación social, generando espacios que permitan el desarrollo de prácticas participativas para los estudiantes, ya que son el recurso humano que actuará sobre las diferentes problemáticas existentes (Santos-Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). Es

decir, el camino por el compromiso social dentro de la educación superior está fluyendo positivamente frente a las demandas que precisamente genera la sociedad actual.

2.2.1.3. Dimensión 1: Ética y Responsabilidad

Vidal-Martínez (2019). El creciente interés por el paradigma de sostenibilidad entre las organizaciones públicas es una respuesta a la necesidad de pensar más allá de los bienes y servicios y de los resultados que proporcionan las políticas públicas convencionales (Moldavanova and Goerdel, 2018). El surgimiento del discurso de sostenibilidad en el seno de las organizaciones públicas es también una respuesta a las políticas cortoplacistas que durante décadas ha defendido la New Public Management (NPM) que enfatiza el principio de eficiencia económica-financiera e invita a las organizaciones que prestan servicios de interés general a incorporar de forma mecánica las estrategias y tácticas de reducción de costes diseñadas y aplicadas por la empresa convencional. (Haynes, 2018)

La gestión de la última crisis fiscal permite constatar que ser una organización eficiente sólo desde el aspecto del control del gasto no está dando respuesta a las presiones que estas organizaciones deben hacer frente en momentos de recesión; como consecuencia, Osborne et al. (2014) proponen que estas organizaciones piensen en su sostenibilidad, se preocupen por su largo plazo.

La supervivencia organizativa es un objetivo institucional importante, sin embargo, insuficiente para la sostenibilidad de las organizaciones que prestan servicios de interés general. Estas organizaciones deben aspirar a

crear valor social y conseguir que un mayor número de grupos de interés estén interesados por su permanencia en el territorio de actuación.

Ética como fundamento de una gestión socialmente responsable

Fundamentar es buscar el por qué. A partir del por qué se puede obtener el cómo. Para Guédez (2003) el fundamento de la gestión socialmente responsable es ético.

Este fundamento se explica debido a que, entre la ética y la gestión socialmente responsable existe una relación consustancial, no puede comprenderse la ética independientemente de las relaciones sociales y tampoco pueden entenderse las relaciones sociales al margen de la ética. Puede afirmarse que la ética es el soporte de la gestión socialmente responsable y ésta es la expresión práctica de aquella.

Una IES socialmente responsable significa una IES centrada en la creación de conocimientos, en la formación de profesionales, que forma en valores, que fomenta el pensamiento crítico y el comportamiento ético. Una universidad al servicio de la transmisión de conocimientos y de valores.

La transferencia de humanismo y tecnología son elementos esenciales a la hora de posibilitar un crecimiento económico respetuoso con el medio ambiente y que facilite la cohesión social.

La innovación, social, humanista, tecnológica y organizativa, la contratación de profesionales con grado universitario son mecanismos que ayudan a las empresas abrir nuevos mercados, estimular la competitividad, el crecimiento económico y la creación de empleo.

La RSU basa sus fundamentos teóricos en el concepto de responsabilidad social corporativa (RSC) o simplemente Responsabilidad

Social (RS). Concepto dinamizado por OECD (2001, 2011), Naciones Unidas (Global Compact, 2000), Comisión Europea (2001, 2002, 2011) y Organización Internacional del Trabajo (ILO, 2003) entre otras organizaciones de ámbito internacional.

Estos organismos aplican soft policy approaches: invitan a empresas, universidades, ONGs y cualquier otro tipo de organización a gestionar teniendo en cuenta sus impactos en la sociedad. Por consiguiente, la RS focaliza su atención en cómo se gestiona teniendo muy en cuenta las expectativas de los diferentes grupos de interés de la organización. Esta invitación a gestionar, respetando las expectativas de los diferentes grupos de interés, se considera un complemento a las políticas y acciones públicas en la consecución de un modelo de crecimiento sostenible. Soft policy no supone la sustitución de políticas públicas por comportamientos responsables, (Martinuzzi, Krumay and Pisano, 2011) pero sólo con normativas, políticas y planes de acción pública no se consigue un crecimiento global humano y respetuoso con el medio ambiente. (Vidal, Miret y Romero, 2018)

Pamies (2019). La ética y la responsabilidad social en la formación universitaria: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes? Consultado el, 3.

Cada vez más el tema de la ética y la responsabilidad social (RSE) va adquiriendo una mayor conciencia en el mundo empresarial y en la sociedad en general. Se reclama a los profesionales y a los directivos de las empresas que al tomar decisiones tengan en cuenta no sólo criterios económicos sino también éticos y sociales.

Así pues, el contexto actual provoca en las empresas la necesidad de adquirir y desarrollar las habilidades y las competencias apropiadas en el ámbito de la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad.

En este sentido, las universidades ocupan una posición estratégica desde la que pueden contribuir al desarrollo de las mismas. El debate sobre el rol de la ética empresarial o responsabilidad social y la educación no es nuevo, se inició en los años setenta en Estados Unidos, aunque recientemente ha adquirido un mayor protagonismo. Son diversos los estudios (Bampton y Cowton 2002; Barkhuysen y Rossouw 2000; Cowton y Cummins 2003; Cummins 1999; Macfarlane y Ottewill 2004; Mckenna 1995; Mahoney 1990; Matten y Moon 2004; Pesonen 2003; Fernández y Bajo, 2010; Setó-Pamies et al, 2011; etc.) que tratan de analizar como las universidades o escuelas de negocios de distintos países preparan a sus alumnos para afrontar los retos actuales de nuestra sociedad permitiendo crear un crecimiento económico y un futuro sostenible para las personas y el planeta.

Parece pues existir un consenso generalizado sobre la necesidad de dotar a los alumnos de la habilidades y competencias necesarias en el ámbito de la ética y la responsabilidad social, y se discute cómo la ética y la responsabilidad social debe ser incorporada en el currículum de las diferentes titulaciones. Sin embargo no son demasiados los estudios que analizan dicha cuestión desde la perspectiva de los propios alumnos. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las actitudes y las percepciones de los estudiantes sobre la ética y la responsabilidad social así como sobre la educación que recibe en dicho ámbito. Desde la perspectiva de los stakeholders (Freeman, 1984), los estudiantes deberían

ser considerados uno de los principales grupos de interés, de modo que conocer sus actitudes y percepciones sobre este tema puede resultar de gran interés para introducir las mejoras necesarias en el sistema educativo.

2.2.1.4. Dimensión 2: Formación Ciudadana y Profesional

Fonseca (2020). Aprendizaje Servicio una experiencia fuera del aula Dentro de las aulas, comúnmente existe un proceso de transferencia de conocimientos, los cuales suceden a través de diferentes estrategias didácticas, donde los estudiantes adquieren el conocimiento profesionalizante que el maestro les comparte, es un aprendizaje informativo. (Vallaeys, 2018)

No obstante, la universidad que quiera definirse como autocritica, que se reconoce como agente de cambio, debe cuestionarse sobre la eficiencia de las estrategias de enseñanza que utiliza para concientizar a los estudiantes, respecto a la responsabilidad que tienen con la sociedad de la que forman parte y la búsqueda del desarrollo humano sostenible.

La naturaleza de los temas que deben abordarse para concientizar a los estudiantes, respecto a la realidad de su contexto, requieren un enfoque diferente; Battle se refiere al sociólogo Jeremy Rifkin cuando menciona que “los estudiantes de cualquier edad aprenden mejor si su educación es experimental y está basada directamente en la resolución de problemas en el tercer sector, la comunidad”. (Battle, 2011)

Por su parte Vallaeys (2018) sugiere que es necesaria la práctica de un aprendizaje transformativo, que implica dejar de ser lo que no se quiere ser, para convertirse en otro.

Lo que significa un cambio en la persona que sólo puede surgir de dentro de ella, movido por una experiencia significativa. Para obtener dicha experiencia es necesario que la dinámica de enseñanza-aprendizaje cambie, no se pueden impartir clases sólo bajo el modelo instruccional, habrá que abrirse a otros espacios y dinámicas.

Aprendizaje Servicio (ApS)

Su origen data de 1910, con John Dewey que privilegiaba en su pensamiento el aprendizaje a través de la experiencia. Dewey se adhiere al pragmatismo, un movimiento filosófico desarrollado en los Estados Unidos durante el siglo XIX, siendo esta una propuesta filosófica alternativa a la filosofía alemana (Ruiz, 2013). William James le otorgó al pragmatismo el carácter de una teoría metafísica, ya que proponía que la actividad del pensamiento estaba subordinada a la acción, lo que permitió a James desarrollar una concepción pluralista e indeterminista del mundo.

Dewey se apropia de esta visión que otorgaba una centralidad instrumental al conocimiento y con ello, se proponía resolver situaciones problemáticas reales que se experimentaban en la sociedad. (Ruiz, 2013) En 1920, sus obras sirvieron de inspiración para la formación de las primeras propuestas de servicio comunitario estudiantil como experiencias estructuradas. Pese a la relevancia de la propuesta pedagógica de Dewey, esta permaneció relegada durante la explosión del conductismo social.

La expansión de este método sucedió en la década de 1990 y coincide con la emergencia del constructivismo pedagógico debido a la necesidad de vincular el currículo de la educación formal con los elementos formativos que pueden encontrarse en la sociedad de la que son parte, para

obtener una educación más significativa y de interés para los estudiantes, teniendo una mayor aceptación en Latinoamérica, sobresalen países como Argentina, Uruguay y Chile. (Casado de la Gala y Hernández, 2015)

Beneficios de ApS

A este método de enseñanza le atañen diversos beneficios, Rodríguez (2014) los acentúa en la formación ciudadana del estudiante aquí se señalan los más importantes:

- El currículo académico se transforma, se promueve una mayor formación práctica del estudiante, se replantean los contenidos teóricos para aplicables al entorno social y económico.
- Se fortifica la formación ciudadana de los estudiantes y profesionales, en temas referentes a la responsabilidad social y la solidaridad.
- Contribuye a la vinculación con la comunidad, ya que facilita la intervención de carácter profesional en una problemática social real.

Por su parte, Ciesielkewicz, Muñoz y Herrero (2017) agrupan las ventajas en tres grandes rubros, aquí se presentan de manera genérica:

Desarrollo personal. Se encuentra un efecto positivo en áreas como identidad personal, crecimiento espiritual, actitudes, desarrollo moral, comunicación interpersonal, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo.

Desarrollo social. Facilita el entendimiento cultural y racial, desarrolla la responsabilidad social y cívica.

Desarrollo en el Aprendizaje. Mejoran las habilidades de los estudiantes para llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las aulas y aportan a la solución de problemas de su comunidad. Además,

aumenta el sentimiento de competencia del alumnado, así como la capacidad de reflexión y pensamiento crítico.

ApS y la RSU

El Aprendizaje Servicio desde la RSU exige acotaciones propias de la perspectiva, que diferencian este método de otros enfoques.

El primero es, una mirada crítica al evaluar las propuestas de proyectos a desarrollar; los cuales no deben perseguir objetivos asistencialistas ni de voluntariado, más bien, deben ser establecidos en conjunto con los miembros de la comunidad y que aporten al desarrollo sostenible de la misma.

Se espera que la experiencia de este tipo de proyectos sea transformadora, que después del servicio a la comunidad el estudiante cambie, deje de ser lo que era, para convertirse en otro (Vallaeys, 2018), por lo que habrá que proponer puntos de partida.

2.2.1.5. Dimensión 3: Gestión Social del Conocimiento

Ortiz (s.f.). La dinámica de cambio en la sociedad actual es tan acelerada que solo las instituciones que logren adaptarse y comprender estas transformaciones sobrevivirán. En el caso de las instituciones de educación superior es esencial reconocer sus capacidades y el conocimiento como sus activos más importantes, así como actualizar su función en la sociedad. Si una organización identifica cuál es su conocimiento particular del mundo, aquello que solo ella puede aportar, esto representará una ventaja potente y sostenible. (Hekkert, Suurs, Negro, Kuhlmann y Smits, 2007; Urbancova, 2013)

Las instituciones de educación superior desempeñan una función fundamental en la economía basada en el conocimiento. Como organizaciones de enseñanza-aprendizaje “producen” graduados de alta calidad, amplían y generan habilidades y competencias en y para el conocimiento, la innovación, la creatividad y contribuyen al desarrollo económico y social. (Rodríguez-Ponce, 2009)

Sin embargo, aunque el conocimiento es en sí mismo el activo más valioso de una institución de educación superior, la gestión del conocimiento (en adelante GC) es un campo novedoso que resulta ser fundamental en la consolidación social de las universidades. Paradójicamente, el mayor desarrollo en el tema se ha dado en el sector corporativo, donde se han formulado iniciativas que buscan generar, transformar y compartir conocimientos que aportan un valor agregado al sector. (Deem, Hillyard, Reed, y Reed, 2007)

El conocimiento tácito y explícito

Un marco común para pensar la GC propone dos tipos principales de conocimiento: explícito y tácito (Montuschi, 2001). El conocimiento explícito hace referencia a la información documentada que puede facilitar el hacer. Ejemplos de este tipo de conocimiento son las estrategias, metodologías, procesos, patentes, registros, productos y servicios.

El conocimiento tácito, por su parte, constituye el conocimiento y aprendizaje integrados en la mente de las personas en una organización. Algunos ejemplos son las habilidades, competencias, experiencias, creencias, valores individuales, ideas, relaciones dentro y fuera de la organización.

Las instituciones tienen “oportunidades significativas para aplicar prácticas de GC y respaldar cada parte de su misión”. El conocimiento está profundamente arraigado en la acción y experiencia de un individuo, así como en los ideales, valores o emociones que lo identifican. (Gaviria Velásquez et al., 2007; Martínez, Ruíz y Valladares, 2012). Algunos aspectos clave a tener en cuenta al implementar planes de GC son:

- Determinar el objetivo que se quiere lograr.
- Determinar los recursos humanos, estructurales, relacionales y tecnológicos con los que se cuenta.
- Seleccionar un proyecto específico para aplicar la GC. Se recomienda que sea de alto impacto para la organización, pero de bajo riesgo en la generación de confianza y credibilidad para la GC.
- Desarrollar un plan de acción detallado para el piloto que defina el proceso, las funciones e incentivos del equipo que participa.

Con el objetivo de resolver dichos retos y mejorar los procesos de Gestión del Conocimiento se han creado los sistemas de GC, un conjunto estructurado de actividades, apoyadas por herramientas tecnológicas (González, 2009; Davenport, 1996; Davenport, Probst y Pierer, 2001) identifica nueve factores clave e interrelacionados como posibles condicionantes del éxito de un proyecto de Gestión del Conocimiento:

- Cultura orientada al conocimiento.
- Infraestructura técnica e institucional para la Gestión del Conocimiento.
- Respaldo del personal directivo.
- Vínculo con el valor económico o valor de mercado que se traduce

en algún tipo de beneficios para la organización (finanzas, competitividad, satisfacción de los usuarios, etc.).

- Orientación del proceso, donde el administrador del proyecto de conocimiento debe tener una buena idea de su cliente, del nivel de satisfacción y de la productividad y calidad del servicio ofrecido.
- Claridad de objetivo y lenguaje. La amplitud de interpretaciones atribuibles a los conceptos utilizados en este campo (por ejemplo: conocimiento, información, aprendizaje, etc.), pueden entorpecer el proceso de GC si antes no nos dedicamos a delimitarlos.
- Prácticas de motivación: el conocimiento es personal o, como dirían en inglés, sticky (pegajoso), por tanto, resulta fundamental motivar e incentivar a los miembros de la organización para que lo compartan, lo usen y lo creen de forma habitual.
- Estructura de conocimiento: es fundamental la creación de una estructura de conocimiento flexible. Si un depósito de conocimiento no tiene ninguna estructura, no podrá cumplir su objetivo.
- Múltiples canales para la transferencia de conocimiento.

2.2.2. Interculturalidad

Salinas y Núñez (2019). De la multiculturalidad a la interculturalidad crítica La historia de la humanidad es también la historia de la interacción entre culturas cuya impronta ha sido siempre la diversidad. Estas relaciones entre grupos sociales heterogéneos y diversos se ha caracterizado por la dominación de unos sobre otros bajo diversas formas (desigualdad, control, subordinación y violencia) como factor distintivo.

De esta manera, si bien la humanidad ha sido consciente de la diferencia, la interacción y la diversidad cultural; tanto la equidad como la equivalencia en las relaciones nunca han estado presentes en el trato entre las culturas.

Es a partir de estos elementos que se analiza la interculturalidad, como un concepto en debate y construcción, y que en la actualidad está cargado de significados diversos y hasta opuestos.

El reconocimiento de la pluralidad cultural ha sido abordado en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad (impartición de justicia, salud, instituciones públicas, educación, etc.), siendo la educación el espacio social desde donde surge el debate en América Latina y donde más se ha puesto de manifiesto este análisis.

Desde el abordaje mismo de este fenómeno, se han expresado las diferencias en las formas de pensamiento, cosmovisiones y paradigmas sustentados y expresados en los intereses de los diferentes sujetos y posiciones que plantean la problemática.

Por lo anterior, el concepto de Interculturalidad no es unívoco ni unidireccional, por el contrario, expresa situaciones y posiciones distintas frente a las posibilidades de su construcción, desarrollo y resultados.

En muchas ocasiones este se confunde con el concepto de Multiculturalidad, siendo que ambos conceptos expresan situaciones y posibilidades muy distintas.

A partir del reconocimiento de las diferencias establecidas fundamentalmente por las migraciones antes mencionadas y por la diversidad social y cultural propia de los países del norte, se produjo un tránsito de la unicidad a la diferencia, que provocó el surgimiento de la idea

que subyace en el multiculturalismo, la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales como una expresión del pluralismo cultural. En esta perspectiva la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar, siendo el multiculturalismo la condición “normal” de toda sociedad.

En cuanto concepto normativo, el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales. (Giménez, 1996)

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y preconiza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatibles las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se orientara hacia la interculturalidad, es decir, cuando las diferencias no se trastoquen en irreductibles e inconmensurables, sino que por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas.

Pero no se puede pasar por alto que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que encubre las desigualdades sociales

La creación del “otro” en relación al “yo”; el juego de la identidad, la lengua y la cultura

El conocimiento de las relaciones interculturales, según Grignon y Passeron, no debe considerar la cultura popular como un universo de significación autónomo olvidando los efectos de la dominación, ni caer en el riesgo opuesto -pero simétrico- de creer que la dominación constituye a

la cultura dominada siempre como heterónoma.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción”. (Castro, 2004: 16)

La filosofía intercultural, sostiene Fornet Betancourt, “pretende impulsar la desobediencia cultural, la situación de la cultura en clave de dialéctica de liberación y opresión, es la praxis cultural donde liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios, lo que supone que la filosofía intercultural tiene por función transformar las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción por los oprimidos en todos los universos culturales”.

La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho compartida desde lo que Betancourt, nombra “dialéctica de liberación”, debido a que en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad, recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

Por un lado, el relativismo cultural que imagina a los subalternos sólo como diferentes, en un estado de “inocencia simbólica”; por otro, el etnocentrismo de las clases hegemónicas o “de los grupos cultos asociados o aspirantes al poder” que, creyendo monopolizar la definición cultural de lo humano, miran lo diferente como “barbarie” o “incultura”. (García Canclini, 2004: 71) 3 Es por ello que la lengua, lo etnolingüístico constituye un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro.

Los códigos lingüísticos, estructuras discursivas y modelos culturales en el campo de la lengua y cultura dominantes. Los sujetos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que antes eran incompresibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social correspondiente.

Por tanto, tienen presente una concepción de la lengua y la cultura. Aunque de principio se entiende la lengua como: “a través de la cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, posee códigos y significados; igual reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y enfrentarse a ellas”. (Devalle, 1992:45). De la misma manera, la apropiación de las nuevas formas de organización se vehicula en estas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español. En el nivel de las interacciones cotidianas, una alternativa tal presupone abordar la relación con el otro a partir de la fuerza cultural propia.

En el caso de la educación, el camino puede emprenderse a través de un modelo que se sustenta en los patrones culturales y discursivos de la etnia para darle sustento más coherente a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas. Una posición que ve en la diversidad un problema hacia una perspectiva.

2.2.2.1. Dimensión 1: Educación Intercultural

García-Segura (2019). Desde la época de la Colonia Española a los grupos nativos del continente americano se les denominó colectivamente “indios” como si fueran un grupo uniforme.

Sin embargo, quedó demostrado que eran grupos cultural y lingüísticamente diversos y mantenían diferentes relaciones con el resto de la población nacional no-indígena. En el siglo XVIII aparecen los primeros intentos de una educación bilingüe a través de la evangelización.

La alfabetización en castellano y en portugués desarrollada por los jesuitas para evangelizar a los indígenas, en territorio de las Misiones en Paraguay y Brasil hizo que se llevara a cabo un modelo de educación bilingüe y que parecieran textos de gramática e incluso diccionarios de las lenguas indígenas. (Marín, 2002)

No obstante, las iniciativas de educación bilingüe se desarrollaron a principios del siglo XX, sobre la base de programas de alfabetización destinados a los pueblos indígenas. Estos programas fueron realizados principalmente por los misioneros norteamericanos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta institución religiosa mantuvo, en esta época, una cobertura académica, que le permitió firmar acuerdos con los gobiernos, como el de Perú en 1945, con el Ministerio de Educación, para desarrollar un programa de alfabetización destinado a los pueblos indígenas de la Amazonía.

La alfabetización bilingüe propuesta estaba centrada sobre la imposición del castellano o del portugués, como lenguas oficiales y a la traducción a las lenguas indígenas de los textos del Nuevo Testamento, con el in de facilitar su evangelización (Loos, Davis y Wise, 1979). La formación de maestros indígenas bilingües se realizó dentro de esta perspectiva de alfabetización y evangelización.

Esta alfabetización que fue adoptada por los Estados que apoyaron la instalación de los grupos misioneros, se realizó a in de que éstos les

ayudaran en la asimilación de los pueblos indígenas dentro del marco de sus políticas denominadas de “integración nacional” (Larson, 1979). A principios de los años setenta, las federaciones indígenas asumieron la defensa y el reconocimiento de sus territorios y al final de esta década, la defensa de las lenguas y las culturas indígenas, permitieron el surgimiento de una nueva alternativa educativa que se desarrollaría para anteponerse a las políticas asimilacionistas de estos Estados, es decir, se planteó la Educación Bilingüe Bicultural (EBB).

En los años ochenta, se desarrollan los programas de educación bilingüe e intercultural que buscaban construir una escuela que fomentara el respeto por las lenguas y el valor de las culturas de los pueblos indígenas. En esta última década la influencia de tratados y declaraciones internacionales sobre educación y derechos indígenas tuvieron un profundo impacto en el desarrollo de políticas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

En el mismo sentido, algunas instituciones civiles y los movimientos indigenistas denunciaron la educación monocultural y monolingüe, llevada a cabo en los primeros intentos de alfabetización de esta parte de la población, como una práctica etnocida e incrementaron sus esfuerzos por reconceptualizar la educación para los grupos indígenas como parte de un proceso de descolonización y reconocimiento del derecho de autodeterminación (Marín, 2002):

La Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía Peruana

Antes y durante la época colonial, los indígenas amazónicos peruanos se convirtieron en mano de obra barata para trabajar en las

grandes explotaciones de caña de azúcar en esa región. Como reacción a dicha “correría de esclavos” se fundaron misiones católicas en donde los esclavos indígenas recibían cierta protección de los “buscadores” de esclavos. (Helberg, 2001, p. 65)

Por su parte, los misioneros comenzaron a conocer las culturas indígenas y a aprender sus lenguas, con el fin de “salvar sus almas”, pero paulatinamente fueron introduciendo elementos que comenzaron a desestructurar dichas comunidades, como fueron la nueva división del trabajo, la introducción de nuevas tecnologías y de nuevas reglas morales (Helberg, 2001, p. 66). Esta situación generó revueltas, como por ejemplo la de José Santos Atahualpa en 1742, que significó un rechazo hacia el mundo occidental y su identificación con los nativos. (Flores, 1994)

En esta sublevación participaron distintos pueblos amazónicos, lo que significó uno de los primeros movimientos de carácter multiétnico en el que se desarrolló, además, un sistema de intercambios y trueques entre los miembros de diferentes pueblos:

En la zona que abarcó la rebelión existía una especialización de la producción, de manera que los shipibos producían cerámica, los conibos telas pintadas, los matsiguengas arcos y flechas, los piro canoas, los nomatsiguengas tejidos en algodón y los amueshas y asháninkas poseían el control de la sal. Así, los pueblos de esta región habían generado una cierta interdependencia a través de un intercambio muy luido. Sobre la base de este sistema es que se pudo desarrollar un movimiento de esta naturaleza. (Calderón, 2000, p.263)

En medio de los conflictos reaparecieron antiguos cultos indígenas bajo nuevas apariencias, que conllevaron el surgimiento de una nueva

identidad, la del indígena en oposición al señor o blanco, hasta entonces cada grupo étnico había mantenido su identidad propia.

Durante los inicios de la época republicana (1825-1845), la población indígena peruana, tanto de la zona amazónica como de la zona andina, volvió a ser excluida, tanto de la participación política como de la vida económica de la sociedad peruana.

La diferencia entre la historia de los pueblos indígenas amazónicos y los andinos está en que los amazónicos nunca fueron conquistados y sometidos militarmente, ni tuvieron que amoldarse a relaciones sociales y de poder impuestas como las feudales implantadas en la sierra peruana. (Helberg, 2001)

Frente a esta situación de los distintos pueblos indígenas amazónicos, destacan dos movimientos que surgieron para defender los derechos y solucionar los problemas de estos pueblos.

El primero fue el indigenismo, que surgió como un discurso contra los abusos y discriminación sufrida por los indígenas; el segundo fue el movimiento indígena que se convirtió en el instrumento propio de estos pueblos para la defensa de sus derechos, como la titulación de tierra, la educación bilingüe, la atención de la salud y los proyectos productivos.

A través de estos mecanismos, los pueblos identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana 196 indígenas amazónicos pudieron aumentar su participación en distintas esferas de la sociedad nacional y sobre todo en la esfera política y en su derecho a consulta.

Del mismo modo, a través de estos procesos, los pueblos indígenas lucharon por el acceso a mayores niveles de capacitación para líderes y para las organizaciones en aspectos tan importantes como “legislación,

derechos humanos, recursos naturales, oratoria, organización y liderazgo". (Figueroa, Acuña, Crespo y Camino, 2002, p.19)

De esta forma, su participación se centró en la reivindicación de una educación pertinente y de calidad, es decir, una educación bilingüe intercultural (EBI) para la Amazonía, lo que dio lugar al desarrollo de diversas experiencias educativas.

La imagen de la Amazonía, hasta mediados del siglo XX, fue la de un territorio vacío, exótico y desconocido. Además, "la exploración y 'ocupación' de esta región quedó principalmente a cargo de extranjeros: misioneros católicos, evangélicos, caucheros, narcotraficantes, transnacionales petroleras y biogenéticas". (Calderón, 2000, p. 236)

Esta situación hizo que las investigaciones sobre temas amazónicos se hicieran desde ámbitos internacionales con la escasa participación de investigadores peruanos, debido sobre todo a problemas de financiación y logística.

Identidad(es) y lengua(s) de la Amazonía

Según el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) (2010) en Perú coexisten 76 etnias, de las cuales 15 se encuentran en la zona andina, 1 en la zona de la costa y 60 en la región amazónica. Todos estos grupos están agrupados en 16 familias etnolingüísticas diferentes (Arawak, Aru, Cahuapana, Harakmbut, Huitoto, Jibaro, Pano, Peba-Yagua, Quechua, Romance, sin clasificación, Tacana, Tucano, Tupi-Guaraní, Uro-Chipaya y Zaparo). Esta variedad de familias lingüísticas nos indica que no podemos hablar de la existencia de una sola lengua y una sola cultura.

En este sentido, cada uno de los pueblos indígenas ha ido adoptando un alfabeto propio y ha ido tomando conciencia de la importancia de su adopción “e ir solucionando en conjunto los problemas que se derivan de ella”. (Cortez, 2001, p.24)

De este modo, estas y otras comunidades indígenas han tenido un importante instrumento para desarrollar, no sólo habilidades lingüísticas, sino también para interactuar con los demás y para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas a través de materiales didácticos y de diccionarios bilingües.

Cada uno de estos pueblos indígenas amazónicos ha mantenido un saber colectivo que ha ido transmitiéndose de generación en generación, principalmente a través de la tradición oral y que ha abarcado temas del saber popular, como el uso de las plantas medicinales y la artesanía, por ejemplo.

En ocasiones, esta memoria colectiva incluso se ha visto mermada por la preeminencia de la escritura sobre la oralidad, lo que ha provocado, en algunas ocasiones, que las nuevas generaciones menosprecien los mitos y tradiciones de su comunidad.

Para contrarrestar estos aspectos negativos, algunos pueblos indígenas han encontrado en distintos recursos como su música, su lenguaje, sus relatos orales, sus artesanías y sus danzas (Acuña, 2002), elementos que contribuyen al “impulso del desarrollo”. (Figueroa et al, 2002, p.40)

Proyectos y programas educativos en la región amazónica

En la región amazónica peruana se han llevado a cabo distintos

programas educativos llevados a cabo por diferentes instituciones y han supuesto la puesta en marcha de instrumentos para el desarrollo de la región más extensa del país y más olvidada por el gobierno central.

En este apartado se describirá el trabajo desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano, así como el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y el Ministerio de Educación de Perú.

El ILV y la Educación en la Amazonía Peruana

Las primeras actividades educativas llevadas a cabo en la Amazonía peruana fueron realizadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a partir de 1952 cuando se estableció un convenio entre esta institución y el Ministerio de Educación, en concreto para trabajar en Iquitos.

El proyecto se centró en la alfabetización de jóvenes indígenas amazónicos de diversos grupos étnicos y su posterior regreso a las comunidades de origen, para enseñar el castellano al resto de la comunidad.

El modelo educativo utilizado fue el de transición que se fundamentaba en el uso de la lengua indígena y el castellano. Consistía en traducir la Biblia a las diferentes lenguas indígenas utilizando el castellano como herramienta de comunicación, con esta estrategia se pretendía mejorar el manejo y la utilización del castellano en la vida diaria y en las escuelas (Trudell, 1990). No obstante, el uso de la lengua materna generó ciertos problemas de comunicación entre los docentes y el alumnado, ya que muchos niños y niñas indígenas apenas comprendían el castellano, y tampoco se contaba con suficientes docentes vernáculo-hablantes.

La implantación del programa de educación bilingüe en la selva, por parte del ILV, generó ciertos cambios, tales como la transformación de las lenguas ágrafas de los nativos en lenguas escritas, la preparación de cartillas y libros de textos en sus lenguas maternas y la capacitación de nativos como maestros de cada grupo lingüístico (Larson, Shell y Wise, 1979). El programa de las escuelas bilingües se desarrolló adaptando el programa oficial a las características de la selva; además se preparó al alumnado para ingresar en las escuelas primarias para hispano-hablantes al terminar el segundo año, es decir al tercer año en el sistema educativo nacional, y se les enseñó primero en lengua materna para después proyectar los conocimientos aprendidos al castellano.

Con respecto a la capacitación de docentes, se desarrollaron distintos cursos en el centro educativo de Yarinacocha, donde asistieron nuevos candidatos y maestros bilingües en ejercicio, durante las vacaciones escolares anuales. (Shell, 1979)

En dichos cursos se recibía, además de capacitación pedagógica, nociones básicas sobre salud, diagnóstico y tratamiento de enfermedades comunes, impartidas por personal de la clínica del ILV.

Junto a las tareas de capacitación de nuevos docentes, se trabajó en la construcción de escuelas en las diferentes comunidades en donde poder comenzar a enseñar a leer y escribir al resto de los miembros de la comunidad. Además, se llevaron a cabo diversos cursos ocupacionales para estudiar agricultura, carpintería, mecánica, contabilidad elemental y economía doméstica (Jakway, 1979), para después prestar esos servicios en las propias comunidades.

El Gobierno Peruano colaboró en la implementación de este programa de educación bilingüe, tanto con la elaboración de materiales escolares en lenguas indígenas; como con la elección y contratación de profesorado para los cursos de capacitación.

Además, el ILV llevó a cabo diferentes proyectos que se centraron, por un lado, en programas para el entrenamiento de líderes y de técnicos autóctonos, cursos de capacitación entre distintos grupos étnicos, apoyo a las comunidades para hacer los deslindes, para transportar a los técnicos y llevar a cabo otros pasos necesarios para adquirir títulos de propiedad de sus terrenos, y el desarrollo de un proyecto de transporte para facilitar la comercialización de los productos de las comunidades.

Por otro lado, se elaboraron alfabetos, se prepararon libros y se recopilaron cuentos en las lenguas maternas, fomentando, de este modo, la literatura autóctona en las diferentes lenguas indígenas.

El CAAAP y su labor educativa en la Amazonía

Otra institución religiosa que ha centrado sus actividades educativas en la Amazonía ha sido el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), que ha desarrollado distintos proyectos con el fin de conocer las lenguas nativas y fomentar la alfabetización de esta población.

Esta institución fue creada en 1974 por los obispos de la Iglesia Católica en la selva peruana para prestar servicios principalmente a estos nativos; destacando entre otros la promoción de la investigación, los proyectos de desarrollo agropecuario, de organización, de promoción de la mujer, y la oferta de diversos cursos de formación, así como servicios de asesoría legal y la edición de libros y de folletos. Las prioridades de esta

institución se centraron en la incorporación de los aspectos culturales en los programas educativos que se dirigían a la población indígena amazónica.

En los años ochenta el CAAAP inició diferentes cursos de capacitación para maestros bilingües en Pucallpa (Loreto) y San Lorenzo (Alto Amazonas). Años más tarde, desarrolló programas educativos de alfabetización de adultos para el pueblo “candoshi” y de educación primaria para los “asháninka” del Río Tambo en la provincia de Satipo (Junín), en colaboración con el Ministerio de Educación. Los objetivos principales planteados por esta institución se centraron en el fortalecimiento de la cultura y la lengua, así como en la promoción de una metodología adecuada para el aprendizaje del castellano, además de la formación y capacitación del profesorado para poder aplicar de forma autónoma la educación bilingüe.

Esta institución ha mantenido una clara oposición a la política seguida por el ILV por centrarse solamente en el uso de la lengua indígena como instrumento para traducir en el mensaje religioso y las virtudes de la cultura occidental, además de ser una institución que ha contado con más recursos, así como servicios de transporte aéreo, de radio, etc. (Montoya, 2001)

Actualmente, el CAAAP forma parte de un convenio en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (Ucayali) y la Asociación Peruana para la Conservación (APECO), mediante el cual se facilita al profesorado indígena y a los graduados de los Institutos Pedagógicos Bilingües, su participación en el Bachillerato con Currículo Diversificado en Educación Bilingüe Intercultural, que ha implementado

la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima.

El CAAAP imparte un curso específico dentro de ese currículo diversificado, titulado “Identidad e Interculturalidad”, en el que se analiza la situación de las culturas indígenas amazónicas, los conceptos de cultura, identidad e interculturalidad.

El Ministerio de Educación y los proyectos educativos en la Amazonía

Los proyectos educativos implementados en la Amazonía peruana han estado diseñados, principalmente, por instituciones no gubernamentales y confesionales, como han sido el ILV o el CAAAP. Sin embargo, todos esos proyectos han recibido la colaboración del Ministerio de Educación, desde labores de coordinación hasta detalles de financiación.

No obstante, con las políticas educativas propuestas en los últimos años, la Amazonía está siendo centro de implantación de distintos proyectos educativos públicos, al igual que la región andina, que hasta el momento había sido atendida con mayor número de proyectos.

De este modo destacamos algunos proyectos, el primero dentro del Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, y el segundo dentro del Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012. Dentro del Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, el Ministerio de Educación presentó la “Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural”. (Ministerio Educación, 2002a)

Dicho proyecto tuvo una primera fase en la que se elaboró un diagnóstico sobre la situación educativa de niños y niñas de distintos departamentos peruanos, en el que colaboraron representantes de

organizaciones indígenas de los Andes y de la Amazonía, federaciones de comunidades, asociaciones, organizaciones regionales, maestros bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en educación intercultural y bilingüe, representantes de la Comisión de Educación del Congreso de la República y representantes de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano. (Ministerio de Educación, 2002a)

En una segunda etapa se analizaron las políticas y estrategias para la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y tuvo como tema central la discusión de los lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural, centrándose en estos conceptos: interculturalidad, currículo, formación y capacitación docente, materiales, investigación, educación inicial y primaria, educación secundaria, educación de adultos, gestión y organización de la EBI. Mediante este proyecto se beneficiaron distintas escuelas de la región andina y amazónica de los distintos niveles y modalidades educativas, principalmente escuelas indígenas. Para la puesta en marcha del mismo, se constituyó un equipo técnico formado por miembros de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo de la Educación Rural (OER) y otras oficinas y direcciones del Ministerio.

2.2.2.2. Dimensión 2: Epistemología

Boarini, Portela y Di Marco (2020). El campo de las ciencias de la educación aparece como un prometedor espacio de reflexión y enriquecimiento en torno a lo específicamente educativo; no obstante, presenta ciertas inconsistencias, como la falta de acuerdos en torno al

objeto propio del campo y a los límites disciplinares, el poco impacto práctico de la investigación educativa o el cuestionamiento acerca de su especificidad teórica y práctica.

Por ello, se considera conveniente realizar un análisis que permita comprender los criterios epistemológicos que fundamentan a las ciencias de la educación, no en la resolución de los problemas expresados, sino a fin de entender mejor la situación actual del campo.

La metodología utilizada en este trabajo es histórico-epistemológica. Se desarrolla el origen y evolución histórica de la disciplina, desde la pedagogía científica del siglo XIX hasta la investigación educativa actual. Cabe señalar que no se intenta hacer una historia integral de la disciplina, sino que se busca señalar los criterios epistemológicos que, en cada momento histórico, fundamentaron el campo. Por ello, esta exposición no es meramente descriptiva: en cada período se realiza una reflexión crítica y valorativa que permite vislumbrar futuras investigaciones. A fin de favorecer esta comprensión se recurre a la bibliografía utilizada en cada momento histórico; por tal motivo, en los primeros apartados se encontrarán mayormente publicaciones de hace algunas décadas y en los últimos se apreciará la bibliografía más reciente.

La historicidad como valor epistémico: ciencia crítica de la educación y epistemologías contemporáneas

Queda en claro que, hacia el último tercio del siglo pasado, entra en crisis el relato de “la racionalidad científica, vertida en ideología de cientificismo” (Hoyos, 2010, p.13). En efecto, “el ideal de la modernidad empezó a dar señales de agotamiento hasta finalmente ser desplazado por

la visión escéptica de la posmodernidad. Conforme transcurría el siglo pasado, eran cada vez más evidentes las exiguas capacidades de la razón para construir el ideal de una sociedad de paz y armonía". (Montero, 2014, p.83)

El trasfondo de esta transformación es una desilusión cada vez más evidente por las promesas incumplidas del ideal de progreso indefinido:

Dos grandes guerras mundiales fueron golpes devastadores contra la modernidad. El hombre había alcanzado, a través de la razón, las cumbres de la ciencia y la tecnología, pero también la humanidad se descubría a sí misma en los umbrales del infierno de un holocausto nuclear.

La razón había llevado a la humanidad a conquistas extraordinarias en la ciencia, pero esas conquistas, lejos de llevarlo al ideal de la sociedad perfecta, se volvían contra el propio hombre. Con todo su adelanto científico, el hombre no había avanzado un milímetro en la construcción de una sociedad que garantice la felicidad y la plenitud al ser humano.

Un sentimiento de desilusión estremece el corazón de la humanidad. Este sentimiento es una respuesta casi exclusivamente emocional a los ideales frustrados de la modernidad. Esa respuesta moldea lo que se ha dado en llamar la sociedad posmoderna. (Montero, 2014, p.83)

En este sentido, como los esfuerzos del modelo disciplinar por salvar su cientificidad no pudieron cumplir su objetivo, hacia fines del siglo XX, la historicidad se convierte en un valor epistémico y, sobre todo, en el criterio de fundamentación de la ciencia crítica de la educación y de las epistemologías contemporáneas.

Epistemologías contemporáneas

Pueden distinguirse en las investigaciones actuales dos grandes tipos de fundamentación epistemológica: la empirista y la constructivista o contextualista. Ya ha sido explicada la epistemología empirista en educación, por lo tanto, sólo se tratará aquí la constructivista. Dentro de ésta hay un gran abanico de propuestas entre las que se distinguen la investigación—acción (Denzin y Lincoln, 2000; Méndez y Méndez, 2007; Vasilachis de Gialdino, 2009); diversidad epistemológica—o epistemología multicultural o multiculturalismo— (Hesse-Biber, 2014; Siegel, 2012); investigación cualitativa, triangulación y copresencia de paradigmas de investigación educativa (Newman et al., 2012; Vasilachis de Gialdino, 2011; Yeasmin y Ferdousour, 2012); contextualismo o constructivismo epistemológico (Martín, 2007). Estos enfoques contemporáneos poseen puntos de encuentro.

En primer lugar, la teoría es siempre contextual, no se dispone de una teoría educacional objetiva e independiente de los sujetos participantes porque no existen fundamentos del conocimiento exteriores al sujeto. En consecuencia, el conocimiento se justifica a partir del consenso racional.

En segundo lugar, se plantea la existencia de una diversidad epistemológica o variedad de modos de conocer.

El lenguaje, los mitos, las expresiones artísticas, la historia de cada grupo se proponen como los criterios de verdad. Se postula que no existen criterios externos a los sujetos mismos que permitan comparar y juzgar sus conocimientos, por lo que deben respetarse todos ellos como igualmente legítimos. El problema que salta a la vista es el de la inconmensurabilidad.

2.2.2.3. Dimensión 3: Lingüística

Zavala (2019). Queremos observar cómo la lingüística ha contribuido a generalizar en la educación peruana, por lo menos en parte, una visión jerárquica y discriminadora en términos socioculturales. A pesar de su interés y su influencia, las obras de José Jiménez Borja y Luis Hernán Ramírez no han sido tomadas en cuenta en una reciente revisión de las ideas lingüísticas en el Perú (De Los Heros 2012, cap. II); de ahí que nuestro examen tiene un interés histórico específico dentro de nuestra disciplina.

Sin embargo, este ejercicio podría tener implicancias mayores, si consideramos que la sociolingüística surgió como una disciplina preocupada desde sus inicios por la justicia social y, de manera más específica, por la problemática del lenguaje en el campo educativo. (Gumperz, 1982; Hymes, 1974; Labov, 1972)

Educación, lenguaje y dominación simbólica

Sabemos que la educación formal es un campo en el que se reproducen la sociedad y la cultura, pues, a través de ella, se instauran discursos hegemónicos que constituyen a los sujetos de una determinada manera. (Apple, 1987; Bourdieu y Passeron, 1977; Giroux, 1992)

Examinar la educación a través del lente del lenguaje, enfocando la manera en que se construye la diferencia lingüística, no solo nos permite entender un poco más sobre las formas como opera el campo educativo sino también sobre los diversos caminos que sigue la construcción de la inequidad social.

Los discursos sobre las diferencias lingüísticas en el campo educativo constituyen una forma de ejercer dominación simbólica y de jerarquizar a los grupos sociales en el mundo contemporáneo. (Phillipson, 1992)

La noción de campo, propuesta por Bourdieu, nos parece útil para estudiar el ámbito educativo porque pone el foco en la lucha de “agentes e instituciones, con fuerzas diferentes y según las reglas constitutivas” del espacio en cuestión. (2002: 157)

La noción tiene la ventaja de reconocer, a la vez, las presiones de las élites en el marco de una estructura social determinada, sin caer en un determinismo que anularía la potencial agencia de los grupos dominados. “Los que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar en provecho suyo”, dice Bourdieu, “pero tienen que contar con la resistencia de los dominados”, apunta inmediatamente. (2002: 157)

La educación se encarga de reproducir la inequidad social a través de la construcción de lo que es valorado como lenguaje “legítimo” y mediante la identificación de quiénes cuentan como hablantes “normales”. De hecho, el campo educativo participa de manera importante en la definición de lo que constituye el lenguaje autorizado.

Todos los debates sobre quién debería hablar qué, cuándo y cómo, y sobre cómo son los diversos tipos de hablantes, constituyen, en verdad, discusiones sobre quién puede decidir qué cuenta como lenguaje legítimo. (Heller y Martin-Jones 2001)

Por lo tanto, las discusiones sobre qué tipo de prácticas lingüísticas deberían ser consideradas “buenas”, “normales”, “apropiadas” o “correctas” no son neutrales ni puramente técnicas, sino que se desarrollan en el marco

de orientaciones ideológicas conectadas a intereses sociales, políticos y económicos.

También resulta útil para pensar esta dinámica la noción de mercado lingüístico, definida por Bourdieu como un conjunto de parámetros (variables) de “formación de los precios de las producciones lingüísticas”, parámetros que muchas veces funcionan para los actores sociales de manera infraconsciente. (2002: 145)

José Jiménez Borja y el bilingüismo como problema

En 1941, José Jiménez Borja, lingüista y educador, publicó en la importante revista Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), un artículo titulado “El problema del bilingüismo en el Perú”.

Para situar el texto en el momento intelectual de la época, podríamos recordar que cinco años antes, en el ámbito de la lingüística, Pedro Benvenutto Murrieta había publicado su obra pionera El lenguaje peruano (1936). En un rango temporal más amplio, trece años antes, José Carlos Mariátegui había planteado que el “problema del indio” era, en realidad, el problema de la tierra, y ese mismo año, 1941, José María Arguedas publicaba Yawar Fiesta, mientras que Ciro Alegría ganaba el Concurso Latinoamericano de Novela con “El mundo es ancho y ajeno”, novelas ambas que, según la crítica literaria, se encontraban cerrando la fase del “indigenismo clásico” en el país (Escajadillo, 1994). Estaba entonces en declive el indigenismo clásico en la literatura; sin embargo, en el campo educativo, sectores identificados con esta corriente empezaban a influir con fuerza. (Contreras, 2014:14)

Fue en ese momento, cuando enseñaba Preceptiva y Metodología Castellana en la sección de Pedagogía de la Facultad de Letras de la UNMSM, que Jiménez Borja empezó a defender, más bien, desde el evolucionismo positivista, la idea de que el castellano estaba llamado a ser la lengua de la nación peruana y que las lenguas originarias no eran otra cosa que reliquias de un pasado destinado a extinguirse, “rosarios de manchas isoglósicas” desperdigadas por el país. (2005 [1941]: 301)

Hay en la obra de este autor, en primer lugar, la visión de que el manejo de dos lenguas en situación jerárquica, como en el caso del quechua frente al castellano, impide o retarda el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes e impide la cohesión social.

El bilingüismo se representa aquí como un elemento disociador en diferentes niveles de la realidad. Examinemos en sus propias palabras esta ideología. Al bilingüe, dice Jiménez Borja, sobre todo si es “de origen campesino y cultura rudimentaria”.

Todo tiene que serle hostil. Utiliza un instrumento de expresión que no le es propio y que lo siente áspero e insumiso y lo utiliza en un medio en que la acción de personas más sabias y poderosas comprime desde el punto de vista espiritual. Su incertidumbre será dolorosa, sus fallas le producirán confusión y cuando son objeto de burla, como a menudo pasa, le dejarán humillado y triste. De estas circunstancias se origina el complejo de inferioridad que descorazona por la sensación de que algo esencial falta para el cumplimiento de los cometidos sociales que a todos nos incumben. (2005 [1941]: 300)

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

- **Responsabilidad Social:** La responsabilidad social universitaria se ha de entender como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. (AUSJAL, 2002)

- **Sociedad:** Define este término como una agrupación de personas que constituyen una unidad, con la finalidad de cumplir mediante la mutua cooperación, todos o algunos de los fines de la vida. Así, podemos definir la sociedad como un conjunto organizado de individuos que siguen un mismo modo de vida.

- **Universidad:** Universidad es el nombre que recibe cada una de las instituciones de educación superior, destinadas a la formación de profesionales en determinadas áreas de trabajo. La universidad es llamada Alma Mater, debido a que está en su naturaleza generar el saber y transformar al ser humano por medio del saber que genera.

- **Comunidad:** Una comunidad es un conjunto de individuos que tienen en común diversos elementos, como el territorio que habitan, las tareas, los valores, los roles, el idioma o la religión. Por ejemplo, la comunidad de una meseta está compuesta por todos los hongos, plantas, animales y bacterias que se desarrollan allí.

- **Lingüística:** La lingüística estudia los signos del lenguaje humano articulado, del lenguaje verbal, que es el producido por el aparato fonador. La lingüística es la ciencia del lenguaje.

- **Epistemología:** "El término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo".

- **Lengua:** Se llama "lengua" al conjunto o sistema de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística. La lengua es un inventario que los hablantes emplean a través del habla pero que no pueden modificar.

- **Interculturalidad:** La Interculturalidad es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: “la Horizontalidad”, es decir que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia.

- **Educación:** Es el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, así como habilidades, valores, creencias y hábitos. El proceso educativo se da a través de la investigación, el debate, la narración de cuentos, la discusión, la enseñanza, el ejemplo y la formación en general.

- **Bilingüe:** Una persona bilingüe puede ser definida como alguien capaz de expresarse perfectamente en dos idiomas. Por el contrario, el concepto de bilingüismo también puede definirse como aquella persona que puede comunicarse (con errores de los dos idiomas) en dos lenguas.

- **Etnias:** El término «etnia» a veces se usa como un eufemismo para raza, categoría que se basa en los factores biológicos de un grupo humano, principalmente los factores morfológicos (color de piel, contextura corporal, estatura, rasgos faciales, etc.) supuestamente desarrollados en su proceso de adaptación a determinado espacio.

- **Pueblos indígenas:** Los pueblos indígenas son grupos sociales y culturales distintos que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra y con los recursos naturales donde viven, ocupan o desde los cuales han sido desplazados.

2.4. BASES EPISTÉMICAS

Responsabilidad Social Universitaria

Godino (2018). El constructivismo social considera al sujeto individual y el dominio de lo social como indisolublemente interconectados. Las personas están formadas mediante sus interacciones con los demás (así como por sus procesos individuales). Por tanto, no hay ninguna metáfora subyacente para la mente individual completamente aislada.

Ciertamente, la metáfora subyacente corresponde a la de las personas en conversación, abarcando a las personas en interacción

lingüística y extralingüística significativas. La mente se ve como parte de un contexto más amplio, la ‘construcción social del significado’. De igual modo, el modelo constructivista social del mundo se corresponde con un mundo socialmente construido que crea (y es constreñido por) la experiencia compartida de la realidad física subyacente.

La realidad construida humanamente está siendo todo el tiempo modificada e interactúan para adaptarse a la realidad ontológica, aunque nunca puede dar una ‘verdadera imagen’ de ella.

Enactivismo

El enactivismo se ha convertido en una teoría del aprendizaje con una cierta importancia entre los investigadores en educación matemática. Según esta teoría de la cognición el individuo no es un simple observador del mundo sino que está corporalmente inmerso en el mundo y está conformado, cognitivamente y como un organismo físico completo, por su interacción con el mundo (Ernest, 2010, p. 42). Otra fuente del enactivismo es la teoría sobre la base corporal del pensamiento, vía el papel de las metáforas, de acuerdo con los trabajos de Lakoff y Johnson (1980) y Johnson (1987). Según estos autores toda la comprensión humana, incluyendo el significado, la imaginación y la razón, está basada sobre esquemas del movimiento corporal y de su percepción. Estos esquemas se extienden vía el uso de metáforas, las cuales proporcionan la base de cualquier comprensión, pensamiento y comunicación humana. En el libro de Lakoff y Núñez (2000) se desarrolla y aplica esta idea al caso de las matemáticas.

La metáfora de la construcción

Lo que las diversas formas de constructivismo comparten es la metáfora de la construcción. Describe la comprensión del sujeto como la construcción de estructuras mentales, y el término “reestructuración”, con frecuencia usado como sinónimo de “acomodación” o “cambio conceptual”, contiene esta metáfora.

Lo que la metáfora de la construcción no sugiere es que la comprensión se realice a partir de piezas de conocimiento recibidas. Reconoce que el conocer es activo, que es individual y personal, y que se basa sobre el conocimiento previamente construido.

El proceso es recursivo (Kieren y Pirie, 1991), y por ello los “bloques constructivos” de la compresión son ellos mismos producto de actos previos de construcción. De este modo, la distinción entre la estructura y el contenido de la comprensión sólo pueden ser relativos en el constructivismo. Las estructuras previamente construidas se convierten en el contenido en las siguientes construcciones.

Interculturalidad Crítica

Giner, Saldívar, Duarte y Keck (2018). La historia de la humanidad es también la historia de la interacción entre culturas cuya impronta ha sido siempre la diversidad. Estas relaciones entre grupos sociales heterogéneos y diversos se ha caracterizado por la dominación de unos sobre otros bajo diversas formas (desigualdad, control, subordinación y violencia) como factor distintivo.

De esta manera, si bien la humanidad ha sido consciente de la diferencia, la interacción y la diversidad cultural; tanto la equidad como la

equivalencia en las relaciones nunca han estado presentes en el trato entre las culturas.

Es a partir de estos elementos que se analiza la interculturalidad, como un concepto en debate y construcción, y que en la actualidad está cargado de significados diversos y hasta opuestos.

El juego de la identidad, la lengua y la cultura

El conocimiento de las relaciones interculturales, según Grignon y Passeron, no debe considerar la cultura popular como un universo de significación autónomo olvidando los efectos de la dominación, ni caer en el riesgo opuesto -pero simétrico- de creer que la dominación constituye a la cultura dominada siempre como heterónoma.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción”. (Castro, 2004:16)

Interculturalidad, lengua y cultura

Desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une de manera estrecha al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales. (Pardo, 1995)

Por otra parte, si la lengua refleja valores sociales y culturales, la pérdida de la lengua, ocasiona un cambio de valores y de universos de comprensión del mundo. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica. Entre ellos, se consideran el individualismo, la conducta inmediatista o pragmática y el materialismo consumista.

En tanto que, las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración. (Muñoz, 2009:110)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo porque usó la recaudación de datos con el fin de comprobar la hipótesis y estadística. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El tipo de investigación fue básica porque contribuyó al conocimiento de la problemática de estudio. (Hernández, Fernández y Baptista 2010)

3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación fue no experimental, porque no se manipularon las variables de estudio, según (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). “La investigación no experimental, es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables y en la que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”, y de corte transversal; ya que se realizó en un momento único. (Hernández et al, 2006). Así mismo, es correlacional, por estudiar la relación entre variables en una investigación. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). El método fue hipotético deductivo, ya que se probaron las hipótesis y se obtuvo conclusiones. (Hernández et al, 2006)

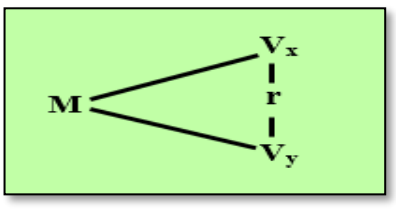


Figura 1. Esquema de estudio

Dónde:

M: Muestra.

V_x: Observación de la Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria.

V_y: Observación de la Variable 2: Interculturalidad.

r: Resultados.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. Población

Estuvo conformado por 84 estudiantes de la Especialidad de Lengua y Literatura de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali.

3.3.2. Muestra

Estuvo conformada por 23 estudiantes de la Especialidad de Lengua y Literatura del Nivel II (IV ciclo) de la Carrera Profesional de Educación Secundaria Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Ucayali.

3.4. DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Instrumentos

La técnica de recolección de datos fue la observación, Encuesta que consistió en el análisis y evaluación de las unidades muestrales según parámetros predeterminados por el investigador. El instrumento de

recolección de datos fueron la lista de cotejo para evaluar a las unidades muestrales en base a los indicadores que se plantearon para la variable.

3.4.2. Validez

La validez de la ficha de observación respecto a la variable expresión oral en el área de inglés por los estudiantes del nivel secundario fue realizada por expertos.

3.4.3. Confiablidad

El índice de Confiabilidad del Instrumento se determinó con los datos de la prueba piloto realizada mediante el cálculo de coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0.76, que indicó que la confiabilidad es muy alta.

3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

El método de análisis de datos fue el cuantitativo, por lo que las respuestas a los ítems e indicadores del instrumento se codificaron en números, el software estadístico SPSS 25, a partir del cual se analizaron los datos según los objetivos de investigación, para luego presentarlos en tablas con sus respectivas figuras, además de la aplicación de las pruebas de normalidad para obtener el tipo de distribución de las variables, para aplicar un estadístico de comparación de medias de la misma naturaleza en el contraste de hipótesis.

Tabla 1. Valores de Rho Spearman

Rho	Significado literal
-1	Correlación negativa grande y perfecta.
Entre -0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta.
Entre -0.7 a -0.89	Correlación negativa alta.
Entre -0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada.
Entre -0.2 a -0.39	Correlación negativa baja.
Entre -0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja.
0	Correlación negativa nula.
Entre 0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja.
Entre 0.2 a 0.39	Correlación positiva baja.
Entre 0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada.
Entre 0.7 a 0.89	Correlación positiva alta.
Entre 0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta.
1	Correlación positiva grande y perfecta.

CAPÍTULO IV

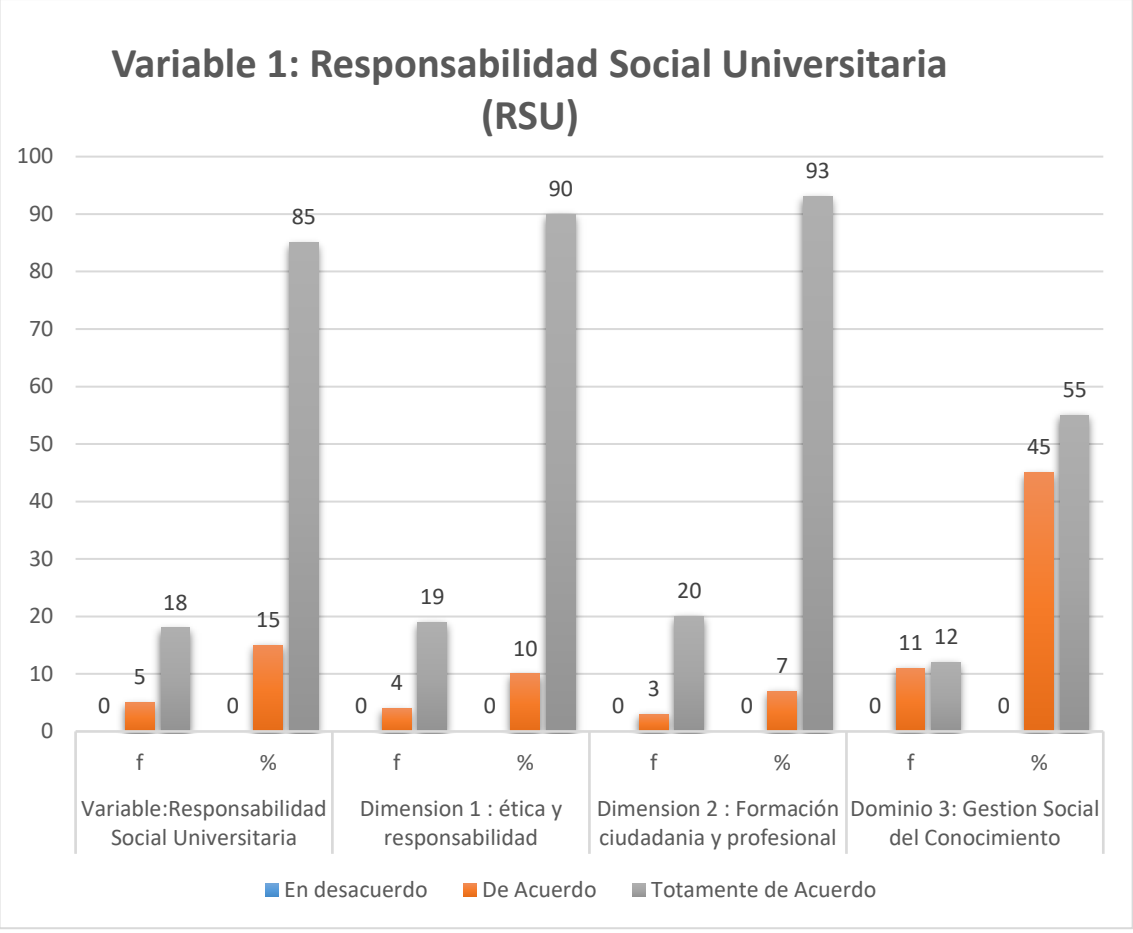
RESULTADOS

4.1. RESULTADO MEDIANTE LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Tabla 2. Resultado de la Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria

	Variable: Responsabilidad Social Universitaria		Dimensión 1: Ética y Responsabilidad		Dimensión 2: Formación ciudadana y Profesional		Dimensión 3: Gestión Social del Conocimiento	
	f	%	f	%	f	%	f	%
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
De Acuerdo	5	15	4	10	3	7	11	45
Totamente de Acuerdo	18	85	19	90	20	93	12	55
Total	**23**	**100**	**23**	**100**	**23**	**100**	**23**	**100**

Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.



Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.

Figura 2. Resultado de la Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria

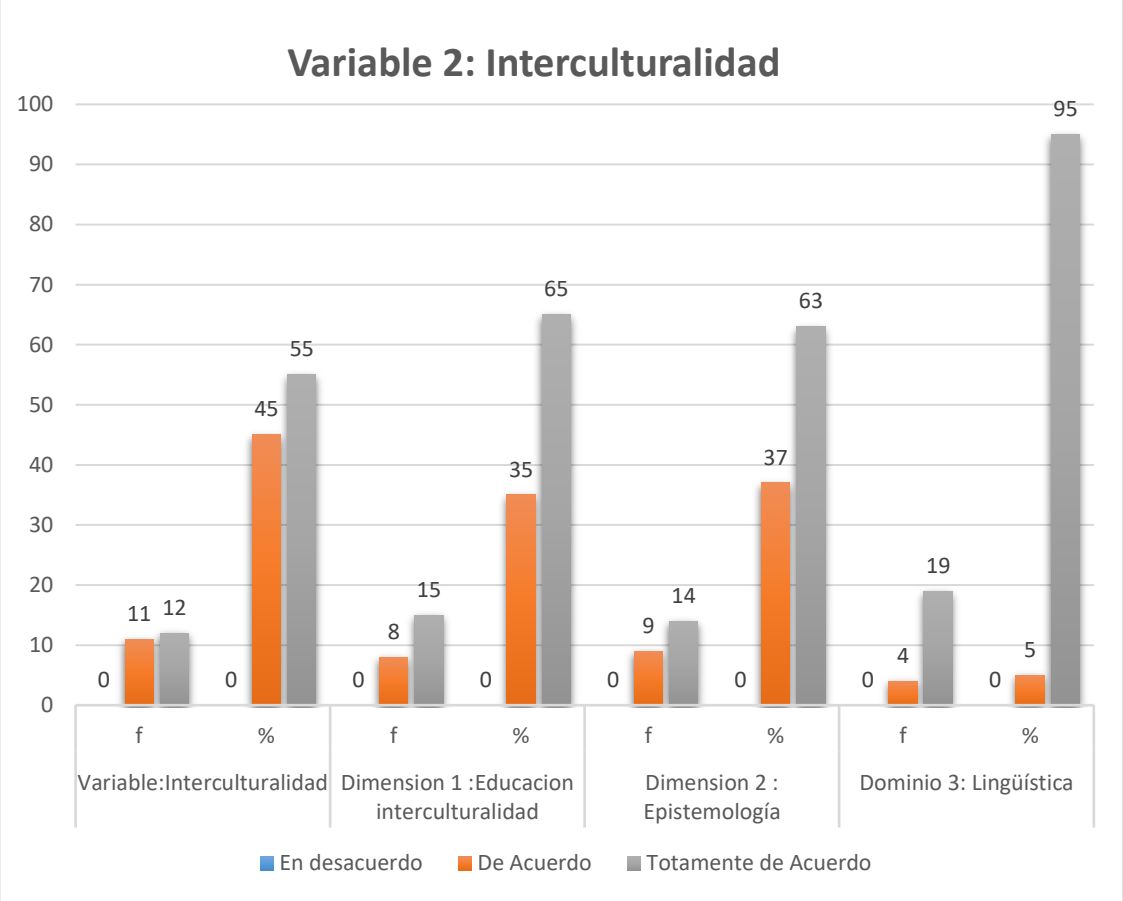
Descripción:

De acuerdo a la tabla y la figura, muestran los resultados de la encuesta 1 y la variable 1: Responsabilidad Social Universitaria (RSU), en donde el 15.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 85.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; concerniente a la Dimensión 1: Ética y responsabilidad, en donde el 10.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo y un 90.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo en cuanto a la Dimensión 2: Formación Ciudadana y Profesional, en donde el 7.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 93.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; finalmente en cuanto a la Dimensión 3: Gestión social del conocimiento en donde el 45.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 55.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo concluyendo que existe correlación significativa entre la Variable 1 y sus dimensiones.

Tabla 3. Resultado de la Variable 2: Interculturalidad

	Variable: Interculturalidad		Dimensión 1: Education intercultural dad		Dimensión 2 : Epistemología		Dimensión 3: Lingüística	
	f	%	f	%	f	%	f	%
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0
De Acuerdo	11	45	8	35	9	37	4	5
Totamente de Acuerdo	12	55	15	65	14	63	19	95
Total	**23**	**100**	**23**	**100**	**23**	**100**	**23**	**100**

Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.



Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.

Figura 3. Resultado de la Variable 2: Interculturalidad

Descripción:

De acuerdo a la tabla y la figura, muestran los resultados de la encuesta 1 y la variable 1: Interculturalidad en donde el 45.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 55.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; concerniente a la Dimensión 1: Educación Intercultural, en donde el 35.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo y un 65.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo en cuanto a la Dimensión 2: Epistemología, en donde el 37.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 63.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; finalmente en cuanto a la Dimensión 3: Lingüística en donde el 5.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 95.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo concluyendo que existe correlación significativa entre la Variable 2 y sus dimensiones.

4.2. PRUEBA DE NORMALIDAD

Tabla 4. Prueba de Normalidad

Prueba de normalidad	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig. (P-valor)
Dimensión 1 : Ética y responsabilidad	,579	23	,000
Dimensión 2 : Formación ciudadana y profesional	,484	23	,000
Dimensión 3 : Gestión del conocimiento	,566	23	,000
Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria	,586	23	,000
Variable 2 : Interculturalidad	,589	23	,000

Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.

Descripción:

La tabla 4, muestra la prueba de normalidad denominada Kolmogorov-Smirnov, debido a que el tamaño de la muestra de estudio fue de 23, y luego de realizar el procesamiento en el SPSS, el p-valor es mayor a 0.05 en todas las variables y dimensiones. En consecuencia, los datos recolectados se distribuyen de manera asimétrica y nos recomienda emplear la prueba de correlación de Spearman para las pruebas de hipótesis**.**

4.3. RESULTADOS MEDIANTE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Tabla 5. Prueba de hipótesis general: Responsabilidad Social Universitaria

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2: Interculturalidad
Variable 1:	Rho	,797
Responsabilidad	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
Social Universitaria	Tamaño de la muestra	23

Fuente: Elaboración de los Instrumentos aplicados SPSS 25.

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis general de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.797 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria RSU y la Variable 2: Interculturalidad.

Tabla 6. Prueba de hipótesis específica 1: Ética y Responsabilidad e Interculturalidad

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2: Interculturalidad
Dimensión 1: Ética y responsabilidad	Rho	,479
	Sig. (bilateral) o p-valor	,055
	Tamaño de la muestra	23

Fuente: Instrumento Aplicado.

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 1 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva moderada de 0.479 y un p-valor de 0.055 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Dimensión 1: Ética y Responsabilidad y la Variable 2: Interculturalidad.

Tabla 7. Prueba de hipótesis específica 2: Formación Ciudadana y Profesional e Interculturalidad

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2: Interculturalidad
Dimensión 2: Formación Ciudadana y profesional	Rho	,879
	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
	Tamaño de la muestra	23

Fuente: Instrumento Aplicado.

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 2 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alto de 0.879 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Dimensión 2: Formación Ciudadana y profesional con la Variable 2: Interculturalidad.

Tabla 8. Prueba de hipótesis específica 3: Gestión del conocimiento e Interculturalidad

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2: Interculturalidad
Dimensión 3: Gestión del conocimiento	Rho	,778
	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
	Tamaño de la muestra	23

Fuente: Instrumento Aplicado.

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 3 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alto de 0.778 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Dimensión 3: Gestión del conocimiento con la Variable 2: Interculturalidad.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto a la variable 1 y sus dimensiones, muestran los resultados de la encuesta 1 y la variable 1: Responsabilidad Social Universitaria (RSU), en donde el 15.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 85.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; concerniente a la Dimensión 1: Ética y responsabilidad, en donde el 10.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo y un 90.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; en cuanto a la Dimensión 2: Formación ciudadana y profesional, en donde el 7.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 93.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; finalmente en cuanto a la Dimensión 3: Gestión social del conocimiento en donde el 45.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 55.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo concluyendo que existe correlación significativa entre las Variable 1 y sus dimensiones.

En cuanto a la variable 2 y sus dimensiones, muestran los resultados de la encuesta 1 y la variable 1: Interculturalidad en donde el 45.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 55.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; concerniente a la Dimensión 1: Educación Intercultural, en donde el 35.0% de los encuestados precisaron que están de

Acuerdo y un 65.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo en cuanto a la Dimensión 2: Epistemología, en donde el 37.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 63.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo; finalmente en cuanto a la Dimensión 3: Lingüística en donde el 5.0% de los encuestados precisaron que están de Acuerdo, y un 95.0% de los encuestados precisaron que están totalmente de Acuerdo, ningún encuestado manifestó estar totalmente en Desacuerdo concluyendo que existe correlación significativa entre la Variable 2 y sus dimensiones.

En cuanto a la Hipótesis General de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis general de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.797 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria RSU y la Variable 2: Interculturalidad.

En cuanto a la hipótesis específica 1, luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 1 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva moderada de 0.479 y un p-valor de 0.055 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Dimensión 1: Ética y Responsabilidad y la Variable 2: Interculturalidad.

En cuanto a la hipótesis específica 2: de haber procesado en el SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 2 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alto de 0.879 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación

significativa entre la Dimensión 2: Formación Ciudadana y Profesional con la Variable 2: Interculturalidad.

En cuanto a la hipótesis específica 3, luego de haber procesado en el software SPSS 25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 3 de este estudio, se tuvo una Rho de correlación de Spearman positiva alto de 0.778 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación significativa entre la Dimensión 3: Gestión del conocimiento con la Variable 2: Interculturalidad.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos obtenidos se concluye:

En cuanto a la variable 1: Responsabilidad Social Universitaria (RSU) existe correlación altamente significativa con la variable 2: Interculturalidad.

Existe relación significativa entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

Existe relación significativa entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

Existe relación significativa entre la Gestión Social del Conocimiento con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.

SUGERENCIAS

A los principales docentes y estudiantes impulsar la responsabilidad social universitaria en las comunidades, centros poblados con temas de interés local que beneficie a sus pares con el fin de concientizar los procesos de desarrollo en salud, educación, agricultura.

A la Universidad Nacional de Ucayali impulsar los proyectos de responsabilidad social vía convenios interinstitucionales con el objetivo de trasmitirles conocimientos a la gente de bajo recursos humanos en bienestar de su desarrollo cognitivo.

A las autoridades regionales y local tomar en cuenta este proyecto como base para fortalecer los trabajos de índole social en beneficio de los pueblos más olvidados y alejados en convenio con la Universidad Nacional de Ucayali.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada-Tello, E.; Ravina-Ripoll, R.; López-Regalado, M. E. (2018). Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como parte del proceso formativo de estudiantes universitarios y como elemento de competitividad en las empresas. Universidad Baja California.

Boarini, M. G.; Portela, A. I.; Di Marco, M. E. (2020). Epistemología y educación: ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. Apuntes Universitarios, *10*(3), 113-130.

Condori, M.; Reyna, G. (2019). Percepción de responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad pública de la ciudad de Huancayo, Perú Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes de la Facultad de Sociología de una universidad. Espacios, 40, 39.

Fonseca, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. Dedica. Revista de Educação e Humanidades, (17), 75-94.

Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P.; Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*.

García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *18*(36), 193-207.

Godino, J. D. (2018). Bases epistemológicas e instruccionales del enfoque ontosemiótico en educación matemática.

Giner Espín, A.; Saldívar Moreno, A.; Duarte Cruz, J.; Keck, C. (2018). Repensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación

no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50), 0-0.

Hernández, F.; Fernández, C.; Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación, 5, 264.

Hernández, S.; Collado, F. (2006). Diseños del proceso de investigación cualitativa.

Martínez-Usarralde, M.; Gil-Salom, D.; Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, *24*(80), 149-172.

Martí Noguera, J.; Martí Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. Revista Española del Tercer Sector, 2013, num. 25, p. 145-161.

Martí-Noguera, J.; Calderón, A.; Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. Revista iberoamericana de educación superior, 9(24), 107-124.

Ortiz, O. (s.f). Gestión del conocimiento, un reto en la educación superior. Innovación educativa y gestión del conocimiento, 19.

Palomino, I.; Vásquez, K.; Vicente, J.; Tomás, M.; Méndez, G.; López, J. (2020). Responsabilidad social universitaria y la calidad de servicio administrativo. Apuntes Universitarios, 10(2), 46-63.

Ruiz-Corbella, M.; Bautista, C.; Ruiz, M. (2016). La responsabilidad social en la universidad española Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social.

Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo. Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 359-389.

Salinas, S.; Núñez, J. (2019). Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (66), 10-23.

Vallaeys, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 12(1), 34-58.

Vallaeys, F.; Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. Educación XX1, 22(1). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Vidal-Martínez, I. (2019). Diálogo y gobierno multistakeholder en la Universidad. Sobre ética y responsabilidad social. Revista de Bioética y Derecho, (45), 179-196.

Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, *43*(1), 87-116.

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: "RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO NIVEL DE LENGUA Y LITERATURA (2019-2020), UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI"

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
General ¿Qué relación existe entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021? **Específicos** ¿Qué relación existe entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021? ¿Qué relación existe entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021? ¿Qué relación existe entre la Gestión social del Conocimiento con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021?	**General** Determinar la relación que existe entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. **Específicos** Determinar la relación que existe entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. Conocer la relación que existe entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. Describir la relación que existe entre la Gestión Social del Conocimiento su con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.	**General** Existe relación significativa entre la Responsabilidad Social Universitaria con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. **Específicas** Existe relación significativa entre la Ética y Sostenibilidad con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. Existe relación significativa entre la Formación Ciudadana y Profesional con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021. Existe relación significativa entre la Gestión Social del Conocimiento con la Interculturalidad en Estudiantes del Segundo Nivel de Lengua y Literatura (2019-2020), Universidad Nacional de Ucayali, 2021.	**Variable 1:** Responsabilidad Social Universitaria RSU - Ética y Responsabilidad - Formación y Ciudadana y Profesional - Gestión social del conocimiento **Variable 2:** Interculturalidad - Educación Intercultural - Epistemología - Lingüística	**Método** Inductivo-deductivo, fenomenológico. **Tipo** Descriptivo. **Diseño** Correlacional. **Población** 75 Estudiantes de la Especialidad Lengua y Literatura Carrera profesional de Educación Secundara Facultad de Educación y Ciencias Sociales. **Muestra** 23 Estudiantes del Segundo Nivel de la Especialidad de Lengua y Literatura Carrera profesional de Educación Secundara Facultad de Educación y Ciencias Sociales – UNU. **Técnicas e instrumentos** Encuesta: Cuestionario. **Tratamiento de datos** Cuantitativo Base de datos. Tablas y figuras de distribución de frecuencias relativas y relativas porcentuales. Tablas de contingencia.

ANEXO 2

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE 1: Responsabilidad Social Universitaria	Ética y Responsabilidad	- Crees que ética es igual que la moral. - Es la responsabilidad algo específico de los humanos. - Es ser posible ser justo en una sociedad injusta.
	Formación Ciudadana y Profesional	- Existe una transferencia de conocimiento. - Es necesario un aprendizaje transformativo. - La actividad del pensamiento está subordinada a la acción.
	Gestión Social del Conocimiento	- Es necesario reconocer las capacidades y el conocimiento del ser humano. - La gestión del conocimiento es un campo novedoso. - El conocimiento tácito, por su parte, constituye el conocimiento y aprendizaje integrados en la mente.
VARIABLE 2: Interculturalidad	Educación Intercultural	- La humanidad ha sido consciente de la diferencia, la interacción y la diversidad cultural. - La pluralidad cultural ha sido abordado prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. - El multiculturalismo la condición “normal” de toda sociedad.
	Epistemológica	- El criterio de fundamentación de la ciencia crítica de la educación y de las epistemologías contemporáneas. - La epistemología empirista en educación, por lo tanto, sólo se tratará aquí la constructivista. - La diversidad epistemológica es la parte del modo de conocer.
	Linguística	- Permite formar campos dentro de la sociedad y la cultura. - Diversos tipos de hablantes constituyen un lenguaje legitimo. - El bilingüismo se representa aquí como un elemento disociador en diferentes niveles de la realidad.

ANEXO 3

FICHAS DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Apellido y Nombre del experto : **Dra. Freysi Lilian Ling Villacrez**
Cargo e Institución donde labora : **Universidad Nacional de Ucayali-Escuela de Posgrado**
Nombre del instrumento 1 : **Cuestionario: Responsabilidad Social Universitaria**
Nombre del instrumento 2 : **Cuestionario: Interculturalidad**
Autora del instrumento : **Jorge Tito Romero Pinedo**

ÍTEMS	PREGUNTA	APRECIACIÓN Instrumento 1		APRECIACIÓN Instrumento 2		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización del instrumento?	X		X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		X		
5	¿La estructura que presenta instrumento es de forma clara y precisa? .	X		X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X		X	

Aportes y/o sugerencias: ……
……
.....

Firma :

Fecha :



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

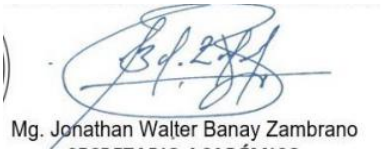
Apellido y Nombre del experto : Mg. Jonathan Walter Banay Zambrano
Cargo e Institución donde labora : Universidad Nacional de Ucayali_ Fac. Educación
Nombre del instrumento 1 : Cuestionario: Responsabilidad Social Universitaria
Nombre del instrumento 2 : Cuestionario: Interculturalidad
Autor del instrumento : Jorge Tito Romero Pinedo

ÍTEMS	PREGUNTA	APRECIACIÓN Instrumento 1		APRECIACIÓN Instrumento 2		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	SÍ	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?.	X		X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?.	X		X		
3	¿Las dimensiones que se han tomado en cuenta son adecuadas para la realización del instrumento?.	X		X		
4	¿El instrumento responde a la operacionalización de las variables?.	X		X		
5	¿La estructura que presenta instrumento es de forma clara y precisa?	X		X		
6	¿Los ítems están redactados en forma clara y precisa?	X		X		
7	¿El número de ítems es el adecuado?	X		X		
8	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		X		
9	¿Se debe incrementar el número de ítems?		X		X	
10	¿Se debe eliminar algunos ítems?		X		X	

Aportes y/o sugerencias: ……
……
.....

Firma :

Fecha :



ANEXO 4

CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Cálculo y Análisis del estadístico Alfa de Cronbach del instrumento 1

Alfa de Cronbach	Ítems
0.856334	9

Fuente: software SPSS

Interpretación:

El Estadístico Alfa de Cronbach del instrumento 1 arrojó 0.856334, cuyo cálculo fue mediante el software SPSS, en conclusión, el instrumento 1 es confiable para el desarrollo del proyecto.

Cálculo y Análisis del estadístico alfa de Cronbach del instrumento 2

Alfa de Cronbach	Ítems
0.945624	09

Fuente: software SPSS

Interpretación:

El Estadístico Alfa de Cronbach del instrumento 2 arrojó 0.945624, cuyo cálculo fue mediante el software SPSS, en conclusión, el instrumento 2 es confiable para el desarrollo del proyecto.

ANEXO 5

BASE DE DATOS

Variable 1: Responsabilidad Social Universitaria

N°	Dimensión 1			Dimensión 2			Dimensión 3			Variable 1
	Ítems 1	Ítems 2	Ítems 3	Ítems 4	Ítems 5	Ítems 6	Ítems 7	Ítems 8	Ítems 9	
1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	15
2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	24
4	2	2	3	2	2	3	2	2	3	21
5	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
6	1	2	2	1	2	2	1	2	2	15
7	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
8	3	3	2	3	3	2	3	3	2	24
9	2	2	3	2	2	3	2	2	3	21
10	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
11	1	2	2	1	2	2	1	2	2	15
12	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
13	3	3	2	3	3	2	3	3	2	24
14	2	2	3	2	2	3	2	2	3	21
15	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
16	1	2	2	1	2	2	1	2	2	15
17	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
18	3	3	2	3	3	2	3	3	2	24
19	2	2	3	2	2	3	2	2	3	21
20	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
21	1	2	2	1	2	2	1	2	2	15
22	3	2	3	1	2	2	1	2	2	18
23	3	3	2	3	2	3	3	2	3	24
24	2	2	3	3	3	2	3	3	2	23
25	3	2	3	2	2	3	2	2	3	22
26	1	2	2	3	2	3	3	2	3	21
27	3	2	3	1	2	2	1	2	2	18
28	3	3	2	3	2	3	3	2	3	24
29	1	2	2	3	3	2	3	3	2	21
30	3	2	3	3	2	3	3	2	3	24
31	3	3	2	3	3	2	3	3	2	24
32	2	2	3	2	2	3	2	2	3	21

Variable 2: Interculturalidad

N°	Dimensión 1			Dimensión 2			Dimensión 3			Variable 2
	Ítems 1	Ítems 2	Ítems 3	Ítems 4	Ítems 5	Ítems 6	Ítems 7	Ítems 8	Ítems 9	
1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
2	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
5	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
6	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
7	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
10	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
11	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
12	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
15	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
16	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
17	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
20	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
21	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
22	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
23	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
26	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
27	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32
28	1	3	3	1	3	3	1	3	3	28
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
31	3	2	2	3	2	2	3	2	2	28
32	2	3	3	2	3	3	2	3	3	32