
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Enlazados con la primera infancia: sistematización de una experiencia de Responsabilidad Social Universitaria en contexto de pandemia


Carmen María Sandoval Figueroa^a, Flor Quispe Román^b, Rosa Ludeña Bazán^c y María Galván Bermúdez^d
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú


Recibido: 21 de abril 2022 - Revisado: 24 de noviembre 2022 - Aceptado: 12 de enero 2023


RESUMEN


El artículo sistematiza una experiencia pedagógica de Responsabilidad Social Universitaria realizada por alumnado de las carreras de Educación Inicial y Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima. El proyecto *Enlazados con la primera Infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia* ganó el Fondo de iniciativas estudiantiles RSU en respuesta al COVID 19 en el año 2020 y tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de estrategias pedagógicas y recursos digitales para una adecuada interacción en las actividades de aprendizaje entre los docentes y niños del nivel de Educación Inicial, en el contexto de la educación a remota. Se utilizó una encuesta cualitativa para valorar los aprendizajes de los docentes beneficiarios del proyecto y otra encuesta al alumnado voluntario. La experiencia de Responsabilidad Social Universitaria fortaleció en el alumnado habilidades de liderazgo, participación comprometida con agentes sociales, vinculación con el medio y la toma de decisiones frente a una situación de crisis en beneficio de la primera infancia. En el caso de los docentes beneficiarios del proyecto, se observó que valoraron el tener un contacto cercano de la universidad y que se brinden talleres para el desarrollo de sus competencias digitales, lo que fue puesto en práctica en el desarrollo de clases con la niñez y sus familias, haciendo uso de la tecnología y de diversos medios de comunicación.

*Correspondencia: Carmen María Sandoval Figueroa (C. Sandoval Figueroa).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3239-4158> (sandoval.cm@pucp.pe).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9988-2098> (flor.quispe@pucp.pe).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-0372-1685> (rmludena@pucp.edu.pe).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-4317-2238> (m.galvan@pucp.edu.pe).

Palabras claves: Primera infancia; responsabilidad social universitaria; interacciones; educación a distancia.

Linking up with early childhood: systematization of a University Social Responsibility (RSU) experience in the context of a pandemic

ABSTRACT

The article systematizes a University Social Responsibility pedagogy experience carried out by Early Childhood and Audiovisual Communication students of a private university in Lima. The project called “Linked to early childhood: playing and learning at home with the family” was awarded with the USR Student Initiatives Fund in response to COVID-19 in 2020 with the objective of promoting the development of early childhood pedagogical strategies and digital resources for an adequate interaction between teachers and children in a distance educational environment. One qualitative survey was used to assess the learning of the participant teachers and another one was applied to the volunteer students. The University Social Responsibility experience strengthened the students' leadership skills, their committed participation with social agents, their connection with the environment and consolidated their decision-making skills in the face of a critical situation for the benefit of early childhood. Regarding the teachers who benefited from the project, it was observed that they valued the close contact with the university and the workshops to improve their digital skills, which were applied during the classes with children and their families, making use of technology and various means of communication.

Keywords: Early childhood; university social responsibility; interactions; distance education.

1. Introducción

La educación remota puesta en marcha como respuesta a la situación del cierre de las escuelas por la pandemia de la Covid 19 a inicios del 2020, y que se mantuvo en algunos países de la región como el Perú hasta finales del año escolar 2021, ha demostrado que el sistema educativo debe estar preparado para enfrentar situaciones imprevistas, de crisis y dar respuesta a cambios de modalidad educativa que transita de lo presencial a lo virtual, con la finalidad de garantizar los aprendizajes del alumnado en todos los niveles de la Educación Básica y Superior¹.

1. Las escuelas regresan a la modalidad presencial restringida a inicios del año escolar 2022, así en los primeros meses se tuvo un horario parcial y posteriormente la implementación en horario completo.

Asimismo, esta realidad muestra las profundas brechas que persisten en la atención del servicio educativo y que afectan directamente el desarrollo integral de los infantes. La experiencia de la pandemia ha exigido que las personas desarrollen habilidades de adaptabilidad y ha traído múltiples desafíos a nivel de la reorganización de las relaciones sociales e institucionales, lo que ha exigido a su vez cambios en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de los infantes (Alves dos Reis et al., 2021; Bustamante, 2020; Castillo, 2020; Castillo y Sandoval, 2021; CEPAL, 2020).

Las investigaciones muestran la adaptabilidad de una gran mayoría de docentes para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad y así garantizar las interacciones con los infantes haciendo uso de recursos digitales y de la tecnología. Las estrategias didácticas que empleó la plana docente deben considerarse como específicas a este contexto, no todas han sido exitosas y se ha tenido que adecuar a las realidades del contexto educativo y la forma cómo se enfrentó la crisis. La educación remota en el Perú demostró las brechas de desigualdad generadas por el acceso a la conectividad que presentó el alumnado, las competencias digitales de los docentes, el uso limitado de dispositivos electrónicos para las clases virtuales, entre otros (Castillo y Sandoval, 2022).

Frente a esta realidad compleja se tomó acciones desde los organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación del Perú (en adelante MINEDU) para asegurar que el alumnado acceda al servicio educativo en la modalidad de educación remota en las diferentes regiones del país y haciendo uso de los medios de la televisión, el Internet y la radio en los lugares más alejados (Ministerio de Educación del Perú, 2020)². Asimismo, a través de la sociedad civil, el empresariado, las asociaciones, las universidades, entre otros actores, se facilitó diversos programas alternativos para atender a los actores educativos (docentes, alumnado, familias).

En el caso que se presentará a continuación, desde la universidad se dio respuesta a esta problemática a través de acciones de Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU), de manera que los miembros de la comunidad universitaria estén preparados para enfrentar los desafíos que implica una situación de emergencia y muestren que la universidad no es indiferente a estas problemáticas.

Así, en el primer semestre académico del año 2020, como respuesta rápida a la situación de emergencia sanitaria, la Dirección Académica de Responsabilidad Social Universitaria de una universidad privada de Lima (en adelante DARS), convocó al alumnado a presentar proyectos de RSU en el marco del *Fondo de Iniciativas Estudiantiles RSU en Respuesta al Covid-19*. El propósito fue que el alumnado desarrolle proyectos innovadores para hacer frente a la complejidad de la crisis sanitaria (DARS, 2020). De modo que, un equipo de estudiantes voluntarios de las carreras de Educación Inicial y Comunicación Audiovisual presentó el proyecto *Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia*. El proyecto tuvo como objetivo brindar acompañamiento pedagógico a docentes de dos instituciones educativas públicas del nivel inicial para promover la interacción con infantes de edades tempranas, en el contexto de la educación a distancia, vía trabajo remoto. El propósito de este artículo es sistematizar la experiencia pedagógica realizada por el alumnado para reconocer los alcances de la RSU en la formación universitaria y su respuesta en el contexto de incertidumbre educativa generada por la pandemia.

2. El MINEDU (2020) define el trabajo remoto como una modalidad educativa que se caracteriza por la interacción sincrónica o asincrónica entre los agentes educativos dentro del proceso de enseñanza. Su objetivo fue sustituir la educación presencial atendiendo las necesidades para brindar una educación de calidad a través de medios tecnológicos que propiciaron el aprendizaje autónomo del alumnado. Además, estos recursos potenciaron de manera positiva las relaciones que establecieron los docentes con los infantes a través del uso de herramientas digitales en las plataformas donde interactuaron y gracias a medios de comunicación como el WhatsApp.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Responsabilidad Social Universitaria

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se entiende como el vínculo de reciprocidad que se establece entre la universidad y la comunidad para fortalecer la incidencia de la academia en el mundo social. Esta relación requiere que los miembros de la universidad asuman un compromiso ético y político ante las diversas demandas en el país (Vallaey y Álvarez, 2019). Según la Nueva Ley Universitaria N°30220, en su Artículo 6, uno de los propósitos de la RSU en el Perú es establecer vínculos fortalecidos con las comunidades y proyectar acciones que conlleven al cambio social (MINEDU, 2014). En el capítulo XIII la RSU se define como:

(...) 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 partes interesadas (MINEDU, 2014, p. 54).

Asimismo, es fundamental tener en cuenta que la RSU también puede ser definida como una política de gestión de la universidad donde se toman en cuenta los ejes de formación, investigación, administración y extensión universitaria. En tal sentido, es importante tener en cuenta la generación de impactos al interior y al exterior de la universidad (Vallaey, 2014). Según Pegalajar-Palomino et al. (2021), la RSU cumple una función educadora porque impulsa al alumnado universitario a realizar acciones en beneficio de la sociedad y se comprometan a generar un pensamiento crítico dando respuesta a las problemáticas sociales. Vallaey y Álvarez (2019) sostienen que la RSU se encarga de los impactos sociales y ambientales generados por la universidad y tiene que gestionarse de manera ética integrando las funciones académicas que le corresponden porque esto recae en la promoción de un desarrollo humano y social, que tiene las características de ser justo y sostenible.

En este punto se debe diferenciar la RSU de otras prácticas que promueven voluntariados y/o la solidaridad compartida, entendiéndose entonces como un compromiso mutuo, horizontal y recíproco entre la universidad y la sociedad, que reconoce el rol político de la RSU (Vallaey, 2014). Raza y Loachamín (2015) sostienen que la RSU traduce la función social de la universidad e incide en el diálogo compartido para el aprendizaje. Naval y Ruíz-Corbella (2012) explican que la RSU tiene diferentes alcances y traspasa el ámbito local para alcanzar de manera progresiva el ámbito nacional, de esta manera la universidad no solo actuará en su entorno sino también con poblaciones de todas las regiones del país.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011) sostienen que la RSU tiene impactos a corto, mediano y largo plazo, lo que exige una retroalimentación periódica que permita reconocer las demandas sociales y guíe las acciones de la universidad para dar respuesta pertinente a dichas demandas. Los proyectos que se despliegan de la RSU, tendrían que considerar entonces los tiempos en los que se ofrecen y cómo se involucra al alumnado y profesorado en estos procesos. Los proyectos se pueden desarrollar en cursos a corto plazo o de manera transversal a lo largo de la carrera a través de proyectos.

Pegalajar-Palomino et al. (2021) destacan la importancia de la dimensión ética de la RSU, ya que se trabaja con poblaciones vulnerables y se adquieren compromisos que deben cumplirse con las comunidades con las que la universidad entra en relación. Por otro lado, los autores también hacen referencia a la importancia de la globalización como un punto de análisis, ya que permite establecer relaciones e implementar cambios dando respuesta a las demandas sociales.

En lo que respecta a la misión pedagógica de la RSU, Mayorga-Fernández et al. (2021) indican que los impactos sociales generados por esta práctica hacen que su misión formativa sea más eficaz. La RSU, puede ser entendida como una oportunidad de aplicar los aprendizajes que adquiere el alumnado en las aulas universitarias en una situación auténtica, frente a actores sociales que tienen demandas específicas que atender. La RSU permite que el alumnado integre saberes teóricos a los prácticos y potencie sus aprendizajes aplicando aquello que ha aprendido en las aulas (Sandoval, 2021).

Pegalajar-Palomino et al. (2021) explican que el alcance de la RSU impacta las actividades extracurriculares del alumnado, dado que los conocimientos sobre la carrera se construyen también de manera transversal en las acciones sociales y prácticas que realizan. Briones y Lara (2016), destacan que los espacios de RSU permite que el alumnado se involucre con diversos actores de la comunidad educativa en diferentes escenarios educativos, además de actuar de manera coordinada con ellos en beneficio de la niñez. La RSU permite que el alumnado que se forma como docente del nivel de inicial o primaria reconozca el impacto social de la tarea de la docencia, sus complejidades y alcances cuando se trabaja de manera coordinada con diferentes actores como son los infantes, el cuerpo de docentes, los directivos, las familias y las demás personas que hacen parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, es necesario precisar que cada universidad cuenta con un enfoque de RSU que guía las acciones con las comunidades con las que trabaja. En la universidad donde se realizó el proyecto *Enlazados con la primera infancia*, la RSU tiene el propósito de fomentar iniciativas y motivar al alumnado a comprometerse con la participación ciudadana y tener un rol fundamental en la reflexión crítica desde una visión universitaria, con enfoque territorial, que responda a las demandas sociales en el país (DARS, 2020).

En el Modelo Educativo de la universidad considera que la RSU es uno de los ejes transversales fundamentales en la formación. Este modelo educativo está orientado al desarrollo de competencias que permitan que los egresados se desempeñen en un mundo laboral retador y complejo, que facilite el aprendizaje constante, el pensamiento crítico, una comunicación efectiva, desempeño ético y adaptabilidad. Además de los cursos del Plan de Estudios, la participación del alumnado en proyectos de RSU contribuye al logro de las competencias profesionales requeridas (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021).

2.2. Estrategias pedagógicas para la interacción en las actividades de aprendizaje en el contexto de la pandemia

Trahtemberg (2020a), Saavedra (2020) y Moromizato (2020) coinciden que el nivel de Educación Inicial fue el más afectado con la pandemia de la Covid-19. Se alertó que una gran cantidad de familias y cuidadores retiraron a sus hijos de la Educación Inicial durante este periodo. Esta afirmación coincide con lo expuesto por la Defensoría del Pueblo del Perú (2021) al señalar una disminución de la matrícula de los infantes en este nivel³, lo que dejó fuera del sistema educativo a más de 49 000 menores. El MINEDU (2019), evidenció que antes de la pandemia, hubo un crecimiento en la matrícula en el nivel inicial entre los años 2012 y 2018, donde el incremento alcanzó en 10%. En el caso de la cobertura del servicio educativo para los infantes del ciclo II (3 a 5 años) hubo un incremento de 73.5 % a 83.5 %. El cierre de las escuelas significó entonces un retroceso en el avance que se había ganado en las matrículas de los infantes.

Trahtemberg (2020b), Castillo (2020) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) reconocen que la situación de la educación remota impactó de manera significativa en la educación de los niños menores de seis años, sus aprendizajes, socialización y relación con el entorno. Hay que tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel se caracteriza por ser vivencial y experiencial, de interacción permanente entre pares y con base en el juego, lo que complejiza su adaptación a un contexto remoto.

Moromizato (2020) sostiene que es en la primera infancia donde se desarrollan la mayoría de aprendizajes, competencias y habilidades que perduran en la persona a lo largo de la vida. En añadidura, recalca que la importancia de la Educación Inicial es la experiencia que viven los infantes al estar en un grupo y aprender. Asimismo, el propósito de este nivel es que la escuela sea el primer espacio público de socialización que experimentan los niños en su formación como ciudadanos (MINEDU, 2016). Todo lo anterior se vio limitado en el contexto de la educación remota.

Alves dos Reis et al. (2021) precisan que, en el contexto de la crisis sanitaria y el cierre de las escuelas, la educación no presencial se impuso como única salida a la crisis y permitió garantizar la oferta y continuidad de los servicios educativos en los diferentes niveles del sistema educativo. En este contexto, y con la finalidad de garantizar los aprendizajes del alumnado, el profesorado recurrió al apoyo de la mediación por tecnologías y el uso de estrategias pedagógicas, pero se necesitó de un cierto grado de autonomía del estudiante en función de múltiples factores como la edad de los menores, la implicación de las familias, el uso de dispositivos, el acceso a internet, entre otros.

En este contexto de cambio y necesidad de adaptabilidad, los docentes de Educación Inicial se vieron en la necesidad de implementar múltiples estrategias pedagógicas para la interacción con los infantes. Hay que tener en cuenta que las características de la educación remota suponen un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños de edades tempranas porque se necesita garantizar el acceso al juego, las rutinas, la socialización con pares, el descubrimiento sensorial, el movimiento, entre otros requerimientos pedagógicos. Esta situación demandó conocimiento de competencias TIC para el aprendizaje tanto para los docentes, los infantes y sus acompañantes (Castillo y Sandoval, 2022).

3. La Educación Inicial en el Perú es el primer nivel de la Educación Básica y atiende a los niños menores de seis años en el servicio educativo que incluye los ciclos I (0 a 36 meses) y II (3 a 5 años) (MINEDU, 2016, p. 14).

Cunha (2020) sostiene que la comunidad educativa empleó la creatividad e innovación en educación para dar respuesta a la situación de crisis que tomó por sorpresa a docentes y alumnado. Coincide en afirmar que en esta realidad se tuvo que enfrentar las desigualdades en el acceso a la conectividad, la carencia de dispositivos y asegurar los medios de comunicación mínimos para garantizar la continuidad de las clases. Por un lado, a nivel de docentes, se fomentó la adaptación a nuevas formas de planificar, motivar al alumnado, enseñar y evaluar; mientras que, los infantes con apoyo de sus acompañantes, continuaron con procesos de aprendizaje adaptados a la modalidad no presencial y al seno de su hogar.

Cámara (2020) indica que las exigencias que enfrentó el grupo de docentes mostró la necesidad de formación en aspectos como el uso de las tecnologías en la modalidad remota, que a su vez requiere abrir campo a otros conocimientos y habilidades de los docentes para la creación, adaptación y aplicación de recursos y estrategias adaptadas a esta nueva modalidad de enseñanza.

Realizar las clases remotas con infantes del nivel de Educación Inicial representó entonces un desafío debido a la edad de los niños y se necesitó el apoyo de las familias para asegurar el acompañamiento en el manejo de dispositivos y plataformas, así como el alcance de los contenidos trabajados. Sumado a esta realidad se observó las brechas del acceso a la tecnología y que no todas las familias contaban con dispositivos para las clases virtuales (Castillo y Sandoval, 2022). A pesar de este panorama, el uso de vídeos y recursos multimedia fue una salida para garantizar en alguna medida la interacción de los docentes con el alumnado infantil (Alves dos Reis et al., 2021).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la variedad de recursos y estrategias para el aprendizaje mediadas por la tecnología que han empleado los docentes de los diferentes niveles de educación básica en el marco de la educación remota, se puede identificar clases en línea alojadas en plataformas digitales de manera síncrona y asíncrona, clases a través de la radio y/o televisión, uso de aplicaciones y programas informáticos que se han transmitido al alumnado a través de diversos medios de comunicación; pero el alcance de los mismos debe ser entendido asociado a los niveles de conectividad al internet del alumnado y los docentes, así como el acceso a dispositivos que facilitan estas actividades (García, 2021). También, las diferentes experiencias vividas por los docentes y las familias, así como la situación de crisis que tuvieron que afrontar han influido en la expansión del uso de recursos y estrategias, lo que ha creado brechas en la modalidad de educación remota (Castillo y Sandoval, 2022).

Asimismo, Cámara (2020) explica que entre las estrategias innovadoras docentes que se promovió con los infantes se encuentran el ejercicio de la autonomía, dado que debían conectarse a las clases virtuales, usar los dispositivos, realizar las actividades, organizarse para hacer las tareas, interactuar en juegos, todos elementos indispensables para adquirir habilidades para hacer uso de recursos en entornos virtuales.

3. Descripción de la experiencia y sus resultados

El proyecto *Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia* fue una propuesta a favor de la educación de la niñez temprana frente a la problemática presentada en la pandemia, es por ello que surgió la necesidad de capacitar a los docentes de dos escuelas del nivel de Educación Inicial en el uso pedagógico de herramientas para la comunicación y estrategias para garantizar las buenas prácticas en favor de los niños. Se planteó como objetivo general fomentar el desarrollo de estrategias pedagógicas para promover una adecuada interacción en las actividades de aprendizaje con los infantes del nivel inicial en el contexto de la Covid-19; y como objetivos específicos: i) diseñar propuestas pedagógicas para docentes del nivel inicial enfocadas en la mejora de la interacción con los in-

fantes y las familias, y ii) evaluar los resultados de las propuestas pedagógicas planteadas para brindar recomendaciones como una óptima interacción docente - infante en el nivel inicial.

Durante el desarrollo de la propuesta se brindaron cuatro sesiones de capacitación vía Zoom y se contó con la asistencia de 25 a 30 docentes de Educación Inicial. En dichos encuentros se ofrecieron estrategias didácticas y recursos digitales con la finalidad de fomentar la interacción entre docentes, los infantes y sus familias. Al finalizar cada reunión se les hacía llegar a los asistentes un documento con los puntos abordados, los recursos enseñados y tutoriales de aplicación para que puedan reforzar los aprendizajes obtenidos cada semana ([Informe enviado a DARS, 2020](#)).

3.1 Fases del proyecto RSU Enlazados con la primera infancia

Fase 1: *Antecedentes*. En esta primera fase se realizó una encuesta a través de un cuestionario en línea con la finalidad de conocer el estado del trabajo pedagógico de los docentes en relación con la educación remota. Se identificaron las oportunidades de conexión a internet y de comunicación a través de entornos virtuales, así como las percepciones personales de la práctica educativa y las expectativas de aprendizaje en el proyecto. En el apartado 3.2, consagrado a la metodología para la sistematización de la experiencia, se detallará la aplicación de la encuesta, sus características y viabilidad.

Respecto a la Fase 2: *Diseño*. En esta etapa de desarrollo se realizó el diseño de propuestas pedagógicas para docentes del nivel inicial enfocadas en la mejora de la interacción con la niñez. Para ello, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos de la encuesta aplicada en la Fase 1.

Fase 3: *Intervención*. En la intervención se realizaron las sesiones de manera sincrónica y asincrónica, de manera semanal y durante el periodo de un mes. Cada sesión tuvo una duración de una hora y abordó una temática distinta. Se brindó alcances y recomendaciones para implementar las clases a distancia y generar espacios de interacción y vínculo afectivo. Se incorporó el uso de plataformas digitales como Padlet, Kahoot, Mentimeter, entre otras. A su vez, se realizaron tutoriales para aprender a crear recursos en las plataformas mencionadas y se proporcionó una lista de cuentos infantiles ilustrados y en formato PDF, se crearon cuentos en Power Point, y se realizó una recopilación de páginas web de juegos educativos pertinentes para los niños. Al finalizar cada encuentro, se promovió la comunicación a través de correos electrónicos en los cuales se envió el resumen de la sesión, recursos pedagógicos y materiales didácticos que reforzaron lo aprendido.

Fase 4: *Evaluación*. Permitted validar la efectividad del proyecto y se evaluaron los resultados de las propuestas pedagógicas planteadas a los participantes. Asimismo, se realizó un cuestionario en línea al alumnado que realizó el proyecto RSU con la finalidad de conocer los aprendizajes alcanzados.

3.2 La metodología empleada para la sistematización de la experiencia

Con la finalidad de sistematizar la experiencia pedagógica se tuvo como sujetos de estudio a docentes de Educación Inicial y al estudiantado que realizó el proyecto RSU. Para recoger información se empleó el método de la encuesta y como instrumento un cuestionario en línea (Formulario de Google). Se optó por una encuesta cualitativa porque “analiza las interacciones y comunicaciones entre las personas o entre las instituciones que conforman una población, independientemente de la cantidad de sujetos que presenten características similares; es decir, estudia la diversidad y no la frecuencia” ([Tafur, 2020, p. 51](#)).

Los sujetos de estudio completaron los cuestionarios en línea, distribuidos por correo electrónico, en diferentes momentos del proyecto. Se garantizó que el llenado de preguntas fuera confidencial. Para validar los instrumentos se realizó una prueba piloto con sujetos de perfil profesional similar, de manera que permitió verificar la claridad de las preguntas. Una vez se obtuvo los resultados, se procedió al refinamiento de los mismos.

En cuanto a las características de los cuestionarios dirigidos a docentes se incluyó algunas preguntas cerradas que colaboraron a establecer el contexto y el resto de preguntas fueron abiertas para obtener información detallada con respecto a sus aprendizajes. El cuestionario para el alumnado que realizó el proyecto RSU tuvo únicamente preguntas abiertas.

Como se ha indicado precedentemente, en el caso de las encuestas a docentes, se aplicó 2 encuestas: una al inicio de las sesiones de los talleres y otra al término de los mismos. La encuesta de inicio constó de 6 preguntas cerradas de contexto, donde se recogió información sobre las plataformas virtuales empleadas por los docentes durante las clases remotas, las herramientas de comunicación que se empleó con los infantes y sus familias, sus competencias pedagógicas, así como el valor que se otorgó a la interacción con los menores en las clases virtuales. En las preguntas abiertas se abordó las dificultades para implementar la educación a distancia, la experiencia de interacción en la virtualización y las estrategias de aprendizaje en el contexto remoto.

La segunda encuesta dirigida a docentes se realizó al culminar los talleres y estuvo compuesta por 2 preguntas cerradas y 2 abiertas. Se trató de una encuesta breve que permitió reconocer los aprendizajes alcanzados con los talleres, el uso de los recursos brindados y les permitió explicar la mejora en la interacción entre docente-infantes, así como entre niños durante las clases virtuales.

La tercera encuesta fue dirigida al alumnado voluntario del proyecto *Enlazados con la primera infancia*. El cuestionario tuvo 10 preguntas abiertas, entre las que se pudo indagar sobre la importancia que conceden a la RSU en su formación universitaria en el contexto de la pandemia, la experiencia de trabajo interdisciplinario, entre otras.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se empleó matrices para el vaciado y organización de la información, se tabuló por porcentajes los ítems de preguntas cerradas de contexto, y se registraron las respuestas a las preguntas abiertas.

3.3. Presentación de resultados

3.3.1 Hallazgos a partir de la encuesta a docentes de Educación Inicial beneficiarios del proyecto

En la encuesta de inicio se consultó a los docentes sobre el uso de las plataformas más empleadas para el aprendizaje y para la comunicación, las cuales fueron principalmente el Zoom, Google Meet y WhatsApp. El último llegó a un nivel de uso de 100% y esto podría responder a que el [MINEDU \(2020\)](#) promovió su uso al destacar que fue una las herramientas más importantes por ser gratuita, tener versatilidad, facilita la comunicación eficaz, lo que favorece la posibilidad de crear de grupos entre diferentes contactos, simular un aula virtual y brinda posibilidades de intercambio de fotos, vídeos, ubicaciones, audios, entre otras particularidades útiles para la comunicación constante entre docentes, alumnado y familias.

Con referencia a las dificultades para implementar la educación a distancia en el contexto de la pandemia, se señaló las dificultades tecnológicas:

“El acceso a internet es muy precario por nuestra zona” [D15P3].

“Los padres de familia no cuentan con las herramientas digitales” [D13P3]⁴.

“Si me gustaría que los niños tengan computadora o Tablet para estar todos conectados a la vez” [D6P3].

Sobre los niveles de conectividad en Perú en el contexto de la pandemia, [Bustamante \(2020\)](#) corrobora que se observa las brechas en el acceso a la conectividad que existen en el país, sobre todo entre las zonas rurales o más alejadas de las ciudades.

Por otra parte, los docentes consideraron que los niveles de interacción con infantes y las familias no eran los óptimos durante las clases virtuales y esto repercutió en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“No todos tienen la posibilidad de ingresar a una plataforma por no contar con internet” [E1D7P5].

“La interacción virtual con los niños es limitado debido a que no todos cuentan con los medios necesarios para ello, una experiencia nueva y llena de desafíos para mí” [E1D10P5].

“Es complicado, no es igual que una educación presencial” [E1D15P5].

“Es enriquecedor, pero a la vez frío y vacío, es cuestión de acostumbrarse” [E1D11P5].

En cuanto a los niveles de interacción con los infantes, los docentes declararon que durante las clases virtuales la interacción fue posible, pero no suficiente. En cuanto a la indagación sobre la percepción de los docentes sobre los cambios positivos o negativos en la motivación que tenían los infantes, el 84.2% reveló cambios positivos en los niños y 15.8% no percibieron ningún cambio; además se encontró que el 0% de maestras encontraron cambios negativos en sus alumnos.

Por otro lado, con respecto al uso de estrategias de aprendizaje mediante el juego en el contexto de la educación remota, un 10,5% afirmó que sí las utilizaba; sin embargo, se destacó que les hubiese gustado aprender nuevas herramientas y estrategias para desarrollar interacción con los niños en su aula fue un 84,2%, y un 5.3% respondió que no usaban ninguna herramienta, lo que muestra la necesidad de capacitación por atender en el ámbito educativo y la urgencia de seguir reforzando la adquisiciones de competencias digitales en la docencia.

Cabe destacar que las estrategias basadas en el juego y la interacción constante son sumamente importantes para el desarrollo infantil, sobre todo en la primera infancia, tal como lo indican los propósitos de la Educación Inicial en el Programa curricular ([MINEDU, 2016](#)). Así, se pudo apreciar una necesidad del manejo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y una demanda de aprendizaje por la urgencia que significó el cambio de una modalidad presencial a distancia.

En la encuesta que se realizó al finalizar los talleres, los docentes se consideraron satisfechos por el aprendizaje de las herramientas digitales para promover la interacción y aprendizaje con los infantes de Educación Inicial. Sobre la valoración de las capacitaciones brindadas, en una escala de 1 a 5, donde 1 es “casi nada” y 5 es “mucho”, el 74,7% de los docentes calificaron con puntaje 5, que representó la escala más alta de valoración y el 26,3 % calificaron con 4. Estos valores reafirman la necesidad de formación que requiere el docente porque influye en

4. Codificación asignada a docentes informantes.

la transformación de sus prácticas pedagógicas, sobre todo en un contexto complejo como el de la educación remota.

En lo concerniente a la implementación de los recursos aprendidos durante las capacitaciones, los docentes afirmaron que el 100% empleó al menos una de las estrategias y herramientas trabajadas en los talleres. En suma a lo anterior, se manifestó que estos aprendizajes tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en las formas de interactuar con los niños, tal como lo podemos apreciar en los siguientes testimonios:

“[los niños están] más activos en las sesiones de clases virtuales” [E2D13P5].

“Mis niños se concentran más, les gusta más las clases” [E2D2P5].

“Sí, los juegos en Power Point y en las otras plataformas les encanta a mis niños y niñas” [E2D12P1].

“Antes solo me grababa en videos o en voz y le mandaba por WhatsApp al grupo de papis, ahora puedo elaborar mejores recursos para ellos” [E2D7P1].

Se aprecia que es importante que las docentes cuenten con capacitaciones que les permitan conocer recursos pertinentes que puedan emplear con los niños para brindar una educación de calidad basada en el contexto en el cual se desarrolla su práctica (Rodríguez, 2017).

3.3.2 Hallazgos a partir de la encuesta al alumnado voluntario

Con la finalidad de conocer los aprendizajes que el alumnado voluntario de la universidad consideró que alcanzó, se les aplicó un cuestionario con preguntas abiertas en un Formulario de Google. A continuación, se presentan testimonios que refieren al interés que los motivó a diseñar el proyecto de RSU:

“En el contexto de la pandemia, se pudo observar con más claridad diversos problemas sociales que están presentes en nuestro país desde hace mucho tiempo” (E4⁵).

“Mi interés por realizar una experiencia RSU surge por una motivación personal [...] el involucrarme en actividades interdisciplinarias me llamaba mucho la atención, pues es un trabajo que, sin lugar a duda, te permite conocer tus habilidades y capacidades para tu desempeño laboral y personal” (E3).

“Desde mi posición como estudiante de Educación sentía que podía ayudar a mi comunidad, en especial a los niños y sus maestras que se estaban familiarizando con la tecnología” (E2).

El alumnado afirmó sentirse interesados en realizar una experiencia RSU a raíz de la detección de necesidades educativas que se generaron a consecuencia de la pandemia, puesto que les permitiría ser agentes de apoyo a docentes frente a la necesidad de conocer la tecnología y diversos recursos para promover la interacción y los aprendizajes de los infantes en la modalidad a distancia.

Sobre la importancia de la RSU en la formación de futuros docentes, el alumnado voluntario explicó que:

5. Codificación asignada al alumnado.

“La experiencia les ayuda a desarrollar diversas competencias que servirán a lo largo de la vida” (E1).

“Nos ayuda a crecer como personas, nos permite ampliar nuestra visión sobre la realidad educativa en el Perú; así como nos da la oportunidad de interactuar con diferentes docentes y conocer sus necesidades” (E2).

“La pandemia ha traído consigo diversas problemáticas y el sector educación ha sido uno de los más afectados. En este sentido, nuestra facultad nos forma para ser agentes de cambio en diversos campos y, sobre todo, a responder las necesidades que afronte nuestro país en todo contexto” (E3).

“La educación es uno de los sectores que menos desarrollo ha tenido en nuestro país y durante la pandemia este problema se ha agudizado. Por ello, es importante que las estudiantes que se están formando para docentes realicen este tipo de actividades porque les permite ser más conscientes de los problemas y, sobre todo, planificar y ejecutar acciones que contribuyan a acabar con este problema” (E4).

“Porque le vas a permitir tener un panorama sobre aquellas necesidades o temas de interés y la influencia en la sociedad. Asimismo, podrán potenciar sus habilidades comunicativas, organización y trabajo en equipo” (E5).

En los testimonios se evidencia que el alumnado asigna una relevancia a las actividades RSU durante su formación profesional porque les permite identificar problemáticas educativas en diversos contextos y poder desarrollar acciones de mejora en favor de la primera infancia. Además, favorece la toma de decisiones y planteamiento de proyectos enfocados al acompañamiento de docentes que atienden este nivel de educación básica.

Sobre las competencias genéricas que promueve la universidad, el alumnado declaró lo siguiente:

“La competencia del trabajo en equipo, ya que es sumamente necesaria la coordinación constante. La colaboración entre todos los miembros del grupo y tomar en cuenta todas las opiniones, la cual se relaciona con la competencia de comunicación eficaz. Otra competencia que fortalecí fue la de participación en proyectos, puesto que con *Enlazados* aprendí a diseñar, implementar y darle seguimiento a proyectos de RSU, competencia que antes no había realizado de manera práctica, siempre lo armaba de forma teórica para los cursos” (E2).

“Aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y una comunicación activa y eficaz, las cuales han sido potenciándose en el proceso de desarrollo del proyecto. Asimismo, logré desarrollar mi competencia investigativa, pues el plasmar proyecto RSU no solo es tener las ideas puestas, sino indagar e investigar para que la puesta de mejora sea la pertinente” (E3).

“Aprendizaje autónomo, ya que pude fortalecer mis conocimientos y aprender nuevos realizando búsqueda de información de manera autónoma. Asimismo, pude desarrollar la competencia de trabajo en equipo, con todo lo que la virtualidad conlleva, el trabajo interdisciplinario ha sido muy productivo” (E4).

“He podido afianzar el trabajo en equipo [...] tener mayor comunicación con mis compañeros y resolver conflictos o pequeños desacuerdos mediante el diálogo” (E5).

En los testimonios se muestra que el alumnado valora el logro de competencias como la comunicación eficaz, habilidades investigativas, el aprendizaje autónomo como parte del crecimiento personal y profesional, así como capacidades para mejorar el trabajo en equipo cuando se enfrentan a la solución de conflictos y problemas complejos, que son característicos del contexto educativo actual.

Estos logros tienen vinculación directa con las competencias genéricas que son promovidas desde la universidad en su modelo educativo y que forman parte del perfil de egreso de un profesional. Asimismo, la adquisición de competencias se refuerza con la experiencia del trabajo interdisciplinario. El proyecto permitió que el alumnado pueda articular diversos aprendizajes prácticos que no se adquieren necesariamente de manera teórica en los cursos, sino más bien en actividades extracurriculares.

A nivel personal, la experiencia RSU también les permitió desarrollar algunas habilidades como:

“Organización, planificación, tolerancia” (E1).

“Organización de los tiempos, poder distribuir mis cursos con Enlazados me ha costado, pero con una buena organización del tiempo se han logrado los objetivos” (E2).

“Liderazgo, pues el poder desarrollar un proyecto no es fácil, pero la organización y la comunicación es la base que permite un trabajo en equipo óptimo” (E3).

“Aprender a manejar y gestionar el tiempo; esto debido a que el proyecto se llevó a cabo durante el primer ciclo virtual que, para muchos, fue un cambio importante y complicado” (E4).

“La comunicación. Soy una persona que puede comunicarse en la presencialidad sin ningún inconveniente; sin embargo, mediante los medios digitales se me hacía un poco complejo” (E5).

Las habilidades alcanzadas por el alumnado voluntario les permiten conciliar la gestión del tiempo entre las tareas de la universidad y las que les exige su hogar o el ámbito laboral. Asimismo, se mencionó que el liderazgo, la tolerancia, la planificación y la comunicación fueron habilidades fundamentales para poder desarrollar y contribuir de manera positiva en el proyecto RSU.

En cuanto a las experiencias de trabajo con docentes del nivel de Educación Inicial en el contexto de las capacitaciones, el alumnado manifestó que:

“Fue una experiencia de aprendizaje, ya que aprendimos de ellas y su contexto, así como ellas aprendieron de las estrategias que ofrecimos” (E1).

“Muy satisfactoria y de gran aprendizaje. Aprendíamos entre todos y todas, lo cual nos permitía crecer a nosotros como estudiantes y futuros docentes, y a ellas/ellos como profesores y tutores en su práctica diaria” (E2).

“El contexto virtual ha sido un reto, pero para la educación aún más. El poder trabajar con docentes del nivel inicial me ha permitido descubrir mis capacidades tecnológicas e investigativas, pues el querer brindarles lo mejor para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los niños era nuestra meta en común” (E3).

“Este proyecto se ejecutó durante el primer año de la pandemia, por lo que recién todos nos estábamos adaptando a las clases virtuales. La interacción con las capacitadoras era muy buena, surgían conversaciones interesantes y que nos permitían comprender más la situación de la educación en sus centros educativos, ya que comentaban sus experiencias” (E4).

“Fue una gran experiencia, pues no solo brindamos capacitaciones, sino que también aprendimos de ellos. Fue un aprendizaje en conjunto. Compartimos experiencias que nos ayudaron a tener un panorama más amplio de la educación en el Perú, entre otros aprendizajes” (E5).

El alumnado voluntario declaró que la experiencia de trabajar con docentes de Educación Inicial en el contexto de la educación a distancia fue gratificante porque impactó en su crecimiento personal y profesional, permitiéndoles conocer diversas realidades educativas.

4. Discusión

La importancia de la RSU en la formación del alumnado universitario y su impacto en el contexto de la pandemia

La RSU es un eje transversal de la formación de todo profesional universitario y representa una oportunidad de aprendizaje que puede ser desarrollada por el alumnado a través de proyectos donde interactúen con poblaciones determinadas y den respuesta a problemas sociales complejos, en concordancia con la función social que tiene la universidad (Vallaey y Álvarez, 2019). Rojas et al. (2021), indican que el profesorado universitario reconoce el impacto y la relevancia de la RSU en la formación de profesionales, de manera que muestra actitudes positivas hacia esta práctica. A diversos niveles se fortalece el compromiso del profesorado y alumnado, se desarrolla su capacidad de acción al dar respuesta a problemas de diversa índole (social, ambiental, económico, entre otros) y permite aplicar proyectos fuera del espacio de la institución, lo que amplía el campo profesional del alumnado. En tiempos de pandemia, la RSU ha sido fundamental para conectar a la universidad con el entorno próximo y así atender los problemas que las comunidades han presentado.

Los resultados de la sistematización del proyecto de RSU presentado han mostrado que el alumnado valora el compromiso social que asume la universidad con la sociedad, la participación en proyectos, el trabajo multidisciplinario, el desarrollo de competencias de la carrera, así como el acercamiento que tienen a la realidad y a los actores educativos con los que entran en contacto. Los resultados muestran, además, que en coherencia con el Modelo Educativo de la universidad (PUCP, 2021), la participación en proyectos favorece que el alumnado pueda alcanzar las competencias planteadas en este modelo formativo.

En este sentido, se coincide con Mayorga-Fernández et al. (2021) cuando indican que en los últimos años se ha destacado los efectos favorables de la RSU en la Educación Superior, así como su impacto en la formación de profesionales de diversas carreras. Se destaca, de manera más precisa, la importancia de la participación en proyectos RSU en tanto acerca al alumnado a un ejercicio auténtico de la profesión. Las iniciativas RSU que han sido propuestas y desarrolladas en contextos de pandemia han demostrado una exigencia al alumnado por su complejidad, así como la necesidad de adaptación para identificar problemáticas sociales y atenderlas, lo que facilita una renovación permanente de saberes que enriquece su formación profesional.

En los resultados se aprecia cómo el alumnado puede responder para detectar las necesidades de los actores educativos, plantear posibles soluciones teniendo en cuenta la opinión de los docentes de escuela con los que entran en contacto. De manera que, no solo se trata de detectar el problema y aplicar un conjunto de estrategias, sino de brindar una alternativa de solución que sea práctica, empática y responda a los intereses de los docentes. El alumnado ha destacado que participar en el proyecto de RSU les ha permitido ampliar su visión de la realidad educativa del país y no quedar inerte frente a estas demandas. El planteamiento de acciones de mejora que han incorporado en su proyecto ha implicado la necesidad de conocer a los docentes de las escuelas donde llevaron a cabo las capacitaciones, emplear métodos de investigación para recoger información de los docentes, adecuar los recursos TIC que plantearon en las capacitaciones, revisar las metodologías, encontrar los medios más adecuados para comunicarse, entre otros aspectos que incorporaron en este proceso.

Asimismo, los resultados de esta sistematización coinciden con los encontrados por [Orellana-Méndez \(2021\)](#), en tanto que el autor muestra que los retos que significó la pandemia a nivel educativo no detuvo los procesos de extensión universitaria, como la RSU, de manera que el desarrollo de los proyectos se apoyó en las TIC y en medios de comunicación a distancia. Esto garantizó el contacto de los docentes y el alumnado con comunidades que requerían atención e impactó en el proceso de su desarrollo profesional. Sobre el aspecto de vinculación de la universidad a la sociedad a través de las actividades de RSU, el autor manifiesta que este tipo de experiencias dinamizan los procesos formativos del alumnado universitario y genera una autocrítica frente a los alcances que tiene la universidad hacia la sociedad.

Otro aspecto relevante es que la RSU necesita desarrollarse en un modelo flexible, de manera que pueda adaptarse a las particularidades del contexto donde se interviene. En este sentido, se coincide con [Mayor-Paredes y Guillén-Gámez \(2021\)](#) cuando indican que la RSU permite que el alumnado cuente con herramientas pedagógicas que le permitan comprender y analizar la realidad que enfrentan, de modo que a partir de ese punto se constituyan como agente de cambio, formulando propuestas que impacten en la mejora de las realidades donde se interviene.

La complejidad que significó garantizar las interacciones docentes-infantes en el contexto de la educación remota

Al respecto, [Alves dos Reis et al. \(2021\)](#) coinciden en señalar que se comprende la necesidad de expandir prácticas pedagógicas de los docentes de escuela con apoyo de las tecnologías, los medios digitales y el internet, en un contexto de emergencia sanitaria como el vivido a consecuencia de la Covid 19. A su vez, es fundamental cuestionarse cómo estas prácticas favorecen los procesos de enseñanza y reorganización de modalidad escolar, cómo pueden generalizarse o ampliarse a otros estudiantes. Así, aún queda como cuestión de indagación el impacto de estas prácticas, el uso de recursos y la aplicación de estrategias con infantes de diferentes edades y que pertenezcan a diversas realidades sociales, económicas y culturales, de manera que se puedan promover procesos de enseñanza-aprendizaje que sean mejor adaptados a sus demandas, necesidades e intereses de los educandos.

Los resultados de esta sistematización muestran la dificultad de los docentes para interactuar con los infantes en entornos virtuales, dada la precariedad del acceso a internet y las plataformas, las limitaciones económicas de las familias para garantizar este acceso, en el caso estudiado. Asimismo, se hace alusión a los tiempos limitados de los docentes para la interacción con los niños y la dificultad que representó adaptarse a esta modalidad educativa.

Este coincide con lo que [Coll \(2013\)](#) afirma sobre las instituciones educativas, docentes e infantes cuando enfrentan grandes retos y desafíos que les permitan apropiarse de habilidades tecnológicas. Esta situación se ha podido refrendar en el contexto de pandemia, en tanto que ha sido retador para los docentes de escuela garantizar las interacciones con los infantes en edades tempranas, dado que los procesos de aprendizaje que se practican en contextos presenciales requieren de concreción en las actividades que involucren el juego, la exploración y el trabajo directo con material concreto, que no necesariamente se puede alcanzar en la virtualidad a pesar de los múltiples recursos que se emplee.

Otro aspecto que se aludió por parte de los docentes fue que en la modalidad remota es necesario poner en práctica procesos pedagógicos que consoliden los aprendizajes involucrando las emociones de los infantes, como se aprecia en los resultados cuando los docentes indican que la modalidad remota es enriquecedora, pero “fría y vacía”, lo que los distancia emocionalmente de los infantes. Respecto al contexto familiar, ha sido fundamental el rol que han cumplido las familias y el compromiso en promover esas interacciones en el hogar y por ende con los docentes a través de la virtualidad.

En consecuencia, un aspecto que amerita reflexión es asegurar que la educación de los infantes de Educación Inicial se brinde de manera vivencial y experiencial priorizando que interactúen en la modalidad presencial. Como afirma [Calderón et al. \(2021\)](#), los aprendizajes que alcanza un niño en la educación temprana requieren la interactividad, el contacto cara a cara y el uso de recursos que llamen la atención e interés de los niños, en los que puedan explorar y manipular. Así, se observa que la educación dirigida a la primera infancia necesita ser priorizada pensando en las formas de interacción educativa entre el docente y la niñez, privilegiando la modalidad presencial y asegurando que, en contextos donde se imponga una modalidad remota de emergencia, se garantice el acceso a plataformas virtuales adaptadas a la edad de los infantes y sus competencias digitales, así como se privilegie el uso de herramientas de comunicación más fluidas.

-Finalmente, la sistematización pedagógica presentada tuvo algunas limitaciones en relación a las posibilidades de generalización a otros contextos universitarios, lo que la constituye como una experiencia única. Se entiende, así, la necesidad de complementar los hallazgos con otras investigaciones de enfoque cualitativo que puedan profundizar en las experiencias de RSU que se realizan desde la universidad, involucrando a otros actores como el profesorado.

En cuanto a la prospectiva se puede destacar la necesidad de continuar construyendo la noción de RSU, de manera que se pueda diferenciar de manera más concreta de otras prácticas de extensión universitaria y los impactos que genera en los procesos formativos. Las líneas en las que se puede investigar sobre RSU pueden tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y realizarse de manera transdisciplinar, dado que se pueda analizar de manera más profunda las complejidades de los problemas sociales y educativos en el contexto de la postpandemia.

Referencias bibliográficas

- Alves dos Reis, E., Abucarma Stevanato, P., y Menegasso, M. (2021). Prácticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. *Olhar De Professor*, 24, 1–8. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020>.
- Briones, E., y Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. *Comunicar*, XXIV 47, 99-107. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-10>.
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). Aportes para el diálogo y la acción*. Lima: CREER, GRADE, ODF. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educación-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>.
- Calderón, M.J., Rocha, M., Sánchez, L.M., Arzate, J. Luna, N., y Castorena, A. (2021). Estrategias educativas ante la pandemia por Covid 19: una experiencia desde la educación inicial. *Archivos en Medicina Familiar*, 23 (3), 147-152. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf213h.pdf>.
- Câmara, E. (4 de noviembre, 2020). *Educação na Pandemia: A experiência de uma escola da rede municipal de ensino de campina grande*. [Artículo en Anales de Congreso]. Anais VII CONEDU - Edição Online, Campina Grande, Brasil. ISSN 2358-8829. <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68460>.
- Castillo, M. (26 de mayo de 2020). *Los retos de la educación Inicial en tiempos de COVID-19*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/2055-los-retos-de-la-educacion-inicial-en-tiempos-de-covid-19>.
- Castillo, I. E., y Sandoval, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina De Educación*, 5(2), 000521. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.1>.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, (219), 31-36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19: Informe COVID-19*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Cunha, P. (2020). A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. *Revista Educação Redação*. <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>.
- Defensoría del pueblo (14 de julio 2021) *Defensoría del Pueblo: Minedu y gobiernos regionales deben asegurar acceso a educación inicial de niñas y niños*. [Comunicado de prensa]. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-minedu-y-gobiernos-regionales-deben-asegurar-acceso-a-educacion-inicial-de-ninas-y-ninos/>.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002.
- DARS (2020). *Fondo de iniciativas estudiantiles RSU en respuesta al COVID-19 bases de convocatoria*. PUCP. <https://cdn01.pucp.education/dars/uploads/2020/05/12203912/0-bases-conv-estudiantil-iniciativas-covid-19-12.pdf>.

- Ludeña, R. M. (2020). *Informe final de la iniciativa Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia*. Documento de trabajo interno. PUCP
- Mayor-Paredes, D., y Guillén-Gómez, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Revista Aula Abierta*, 50 (1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.515-524>.
- Mayorga-Fernández, M.J., Madrid-Vivar, D., y De La Rosa Moreno, L. (2021). La formación inicial docente desde la responsabilidad social universitaria: satisfacción del alumnado en relación a una experiencia de aprendizaje-servicio. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 35-50. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2731>.
- Ministerio de Educación. (2020). *Unidad 1: La mediación y el uso pedagógico de herramientas y recursos en la educación a distancia. Curso Virtual Rol del docente e la enseñanza Aprendizaje a Distancia*. Ministerio de Educación. <https://en.calameo.com/read/006338188770943470d42>.
- Ministerio de Educación. (2019). *El desafío es mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/28090-ministra-flor-pablo-el-desafio-es-mejorar-la-calidad-de-los-aprendizajes-y-el-desarrollo-de-competencias>.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2014). *Nueva Ley Universitaria 30220*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf.
- Moromizato, R. (11 de mayo de 2020). *¿No obligatorio = No importante?. Infancia en emergencia*. https://www.infanciaenemergencia.com/post/no-obligatorio-no-importante?fbclid=IwAR1MgMPW9Xy_nvndQK_Ja16uDn7FzDjJYDU6CqoH5Q1--ZIALjRhhAm97Qc.
- Naval, C., y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4016119.pdf>.
- Orellana-Méndez, G. (2021). Responsabilidad Social Universitaria en Educación Mediada por Tecnologías en Contexto de Pandemia COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 2.0,11(2), 28-39. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.247>.
- Pegalajar-Palomino, M., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021) Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2021). *Modelo Educativo PUCP*. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=modelo+educativo+PUCP&ie=UTF-8&oe=UTF-8>.
- Raza, N.A., y Loachamín, J.J.M. (2015). La responsabilidad social universitaria: Componente fundamental en la formación de los futuros docentes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad. Revista de Educación*, 10 (1), 86-99. <https://doi.org/10.17163/ait.v10n1.2015.06>.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. *Ciencia Huasteca*, 9 (5). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>.

- Rojas, O., Martínez, M., y Vivas, A. (2021). Responsabilidad Social Universitaria en tiempos de pandemia: mirada desde la función docente (Universidad de Antofagasta - Chile). *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16, (2), 424-439. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14707>.
- Saavedra, J. (30 de marzo de 2020). *COVID-9 y Educación: Algunos desafíos y oportunidades*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>.
- Sandoval Figueroa, C. M. (2021). Lecturas que abrigan, voces que acogen. Implementación de un taller de lectura con niños de la comunidad de Sacsamarca en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). *Revista De Sociología*, 1(33), 185–205. <https://doi.org/10.15381/rsoc.n33.21811>.
- Tafur, R. (2020). El método de encuesta. En Alex O. Sánchez Huarcaya (Coordinador), *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*, (pp. 51-60). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>.
- Trahtemberg, L. (13 de abril de 2020a). *Educación a distancia, niños y bicentenario*. León Trahtemberg. <https://www.trahtemberg.com/articulos/3570-educacion-a-distancia-ninos-y-bicentenario-.html>.
- Trahtemberg, L. (25 de septiembre de 2020b). *El sentido de la educación inicial virtual*. León Trahtemberg. <https://www.trahtemberg.com/articulos/3668-2020-09-23-21-22-00.html>.
- Vallaes, F., y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(12), 105-117. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).