

Estrategias lúdicas intergeneracionales como recurso pedagógico para el fortalecimiento cognitivo y socioemocional: percepción de actores educativos

Egidio Yobanny Salgado Chévez¹

Facultad de posgrado

<https://orcid.org/0000-0002-4130-0566>

echevez@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro

Milagro - Ecuador

Cruz Maritza Bajaan Rocha²

Ministerio de Educación Deporte y Cultura

cruz.bajana@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-0463-3387>

Unidad Educativa Julio Pimentel Carbo

Milagro - Ecuador

Darwin Israel Caguas Chafila³

Ministerio de Educación Deporte y Cultura

darwin.caguas@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-7709-2615>

Unidad Educativa Julio Pimentel Carbo

Milagro - Ecuador

Pedro David Bajaan Rocha⁴

pbajanar@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4242-1309>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro - Ecuador

Cómo citar

Salgado Chévez, E. Y. ., Bajaan Rocha, C. M., Caguas Chafila, D. I., & Bajaan Rocha, P. D. . (2026). Estrategias lúdicas intergeneracionales como recurso pedagógico para el fortalecimiento cognitivo y socioemocional: percepción de actores educativos. *Visión Académica*, 4(4), 180-199.
<https://doi.org/10.70577/4my32316>

Fecha de recepción: 2026-09-22

Fecha de aceptación: 2026-10-06

Fecha de publicación: 2026-10-28

Resumen

La innovación educativa demanda estrategias que favorezcan la participación, la interacción social y la construcción colectiva del aprendizaje. El objetivo fue analizar la percepción de actores educativos sobre las estrategias lúdicas intergeneracionales como recurso pedagógico relacionado con dimensiones cognitivas y socioemocionales. El referente teórico articuló aprendizaje lúdico, aprendizaje intergeneracional y desarrollo socioemocional. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo-correlacional y transversal con 502 participantes de la comunidad educativa. Se aplicó una encuesta estructurada y se analizaron frecuencias, porcentajes y asociaciones entre variables categóricas. El 96,0 % consideró importante o muy importante la participación intergeneracional; el 89,2 % se sintió cómodo o muy cómodo al interactuar con personas de otras edades; el 93,2 % valoró favorablemente su capacidad de trabajo en equipo y el 88,0 % calificó como buenas o excelentes sus habilidades de memoria y concentración. La mayor frecuencia de actividades lúdicas se asoció con mayor estimulación cognitiva (76,2 % frente a 38,0 %; $\chi^2=74,63$; $p<0,001$; $V=0,386$), y la estimulación frecuente se relacionó con una percepción favorable de memoria y concentración (94,0 % frente a 79,4 %; $\chi^2=24,35$; $p<0,001$; $V=0,220$). Se concluye que existe una predisposición favorable hacia propuestas intergeneracionales, aunque el diseño transversal no permite establecer causalidad.

Palabras clave: aprendizaje intergeneracional; estrategias lúdicas; innovación educativa; estimulación cognitiva; habilidades socioemocionales; educación inclusiva.

Intergenerational play strategies as a pedagogical resource for cognitive and socioemotional strengthening: perceptions of educational stakeholders

Abstract

Educational innovation requires strategies that promote participation, social interaction, and the collective construction of learning. The objective was to analyze the perceptions of educational stakeholders regarding intergenerational play-based strategies as a pedagogical resource related to cognitive and socioemotional dimensions. The theoretical framework integrated play-based learning, intergenerational learning, and socioemotional development. A quantitative, non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional study was conducted with 502 participants from the educational community. A structured survey was administered, and frequencies, percentages, and associations among categorical variables were analyzed. 96.0% considered intergenerational participation to be important or very important; 89.2% felt comfortable or very comfortable interacting with people of other ages; 93.2% rated their ability to work in teams favorably; and 88.0% rated their memory and concentration skills as good or excellent. A higher frequency of recreational activities was associated with greater cognitive stimulation (76.2% vs. 38.0%; $\chi^2=74.63$; $p<0.001$; $V=0.386$), and frequent stimulation was linked to a favorable perception of memory and concentration (94.0% vs. 79.4%; $\chi^2=24.35$; $p<0.001$; $V=0.220$). It is concluded that there is a favorable predisposition toward intergenerational activities, although the cross-sectional design does not allow for the establishment of causality.

Keywords: intergenerational learning; playful strategies; educational innovation; cognitive stimulation; socioemotional skills; inclusive education.

Introducción

Incorporar nuevas tecnologías y materiales de aprendizaje en el aula no es la única forma de innovar la educación. Existen otras maneras de mirar cómo una comunidad organiza el conocimiento. Estas incluyen las relaciones, los ritmos, los espacios y los tipos de participación que la comunidad establece. Muchos sistemas educativos enfrentan el desafío de unificar las distintas formas en que las personas aprenden. En algunos casos, los sistemas educativos deben trabajar para integrar a las familias y al resto de la comunidad con la escuela. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación propone recuperar la cooperación, la reciprocidad y la solidaridad como principios de un nuevo contrato social para la educación, entendiendo el aprendizaje como una tarea colectiva y a lo largo de la vida (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022).

Las estrategias lúdicas plantean situaciones problemáticas al aprendiz, como reglas, elecciones, trabajo conjunto y sugerencias para corregir las simulaciones. Simulaciones que son interesantes y atractivas. Y según el tipo de juego, se estimulará más o menos el aprendizaje reflexivo. Carrano y Espiritu (2021) señalan en sus conclusiones que la implementación de estrategias lúdicas o similares a los juegos en espacios de aula promueven el aprendizaje reflexivo,

intelectual, social y afectivo, siempre y cuando exista un compromiso con la planeación y la flexibilidad según contexto (Carrano y Espiritu, 2021; Carrano, 2023). Skene et al. (2018) expresan que "el juego es el espacio de acción donde los niños pequeños conducen su propio aprendizaje y donde el educador actúa desde una ubicación específica, apoyando en el momento justo." Se llega a un consenso sobre los efectos positivos del juego en los ámbitos emocional, social y académico.

Juegos y actividades intergeneracionales facilitan e impulsan la comunicación, comprensión mutua, aprecio y respeto hacia las distintas generaciones. Una batería de programas escolares con una participación activa del alumnado con personas mayores mejora la escuela, la comunidad y la cohesión social (Eiguren Munitis et al., 2022). Los programas de actividades basados en el juego e intergeneracionales mejoran la integración e inclusión social, la participación activa, el aprendizaje y el desarrollo infantil y juvenil, así como la salud física y mental y el bienestar general de las personas mayores; además empoderan a las comunidades (Moreno Abellán et al., 2018; Tsiloni et al., 2024). En términos del objetivo intergeneracional del enfoque, interacciones recíprocas entre dos grupos generacionales diversos aumentan la comprensión intergeneracional mutua y ayudan a reducir los prejuicios y estereotipos generacionales negativos, como el ageismo.

La interacción recíproca e integradora de dos grupos generacionales diversos aumenta la comprensión mutua. Interacciones recíprocas e integradoras contribuyen a fomentar valores prosociales y reducir los prejuicios y estereotipos generacionales negativos (Moreno Abellán et al., 2023; Organización Panamericana de la Salud, 2021; Sánchez Sánchez & Montero García, 2025). La complementariedad del conocimiento entre generaciones permite explorar diversas facetas del aprendizaje e incrementar la masa crítica generacional dentro de la comunidad de aprendizaje.

En el proyecto de vinculación con la comunidad del que procede la base analizada, se recogieron respuestas de niños y adolescentes en etapa escolar, padres, madres o tutores, docentes o educadores y adultos mayores. El instrumento exploró la frecuencia de actividades lúdicas, la importancia atribuida a la interacción intergeneracional, la autopercepción de memoria y concentración, la realización de actividades de estimulación cerebral, el interés por mejorar la resolución de problemas, la comodidad al relacionarse con personas de diferentes edades, la capacidad de trabajo en equipo y las expectativas frente al proyecto. Esta combinación de indicadores permite aproximarse a condiciones cognitivas y socioemocionales relevantes para diseñar propuestas intergeneracionales, sin asumir que la encuesta constituya por sí misma una intervención o una medición de efectos.

El problema de investigación se concreta en la necesidad de conocer si la comunidad educativa presenta condiciones de aceptación, disposición e interacción que justifiquen el diseño de estrategias lúdicas intergeneracionales y si algunos de los indicadores explorados se relacionan entre sí. En consecuencia, la pregunta central fue: ¿cómo valoran los distintos actores educativos las actividades lúdicas e intergeneracionales y qué asociaciones se observan entre los

indicadores cognitivos y socioemocionales recogidos en la encuesta? El objetivo general fue analizar la percepción de los actores educativos sobre las estrategias lúdicas intergeneracionales como recurso pedagógico para el fortalecimiento cognitivo y socioemocional, interpretando el término fortalecimiento como potencial pedagógico y no como efecto causal demostrado.

El aporte del estudio es principalmente diagnóstico. Primero, incorpora la voz de cuatro tipos de actores y permite observar coincidencias y diferencias en sus valoraciones. Segundo, integra indicadores de participación lúdica, estimulación cognitiva e interacción socioemocional en un mismo análisis. Tercero, aporta asociaciones estadísticas que pueden orientar el diseño de una fase posterior de intervención. Finalmente, explicita los límites inferenciales de una encuesta transversal, aspecto importante para evitar que resultados de percepción sean presentados como evidencia de efectividad.

Estrategias lúdicas, aprendizaje activo e innovación educativa

El juego ayuda a los participantes a participar en una actividad deliberada para ayudarles a experimentar, decidir y comunicar mientras entregan y reciben retroalimentación. Los juegos son herramientas educativas. Desde un punto de vista didáctico, un juego es educativo si los desafíos y las reglas del juego reflejan los objetivos educativos del docente y si el docente permite que los aprendices abstraigan y generalicen la experiencia. Esta forma de pensar hacia los juegos ayuda a instruir a los docentes a evaluar si un juego es educativo o solo entretenimiento. Esto permite al docente diseñar diferentes juegos educativos para lograr el mismo objetivo educativo.

La evidencia sobre estrategias lúdicas resulta ilustrativa. Carrasco Carrasco (2025), en una revisión sistemática centrada en educación primaria, concluyó que estas estrategias pueden favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral cuando se integran de manera contextualizada y sistemática. De forma complementaria, Espiritu Cajahuaman et al. (2021) destacaron la utilidad del enfoque lúdico para el aprendizaje cooperativo. La evidencia internacional sobre juego guiado añade que la combinación de agencia del aprendiz, metas claras y guía oportuna puede crear condiciones especialmente útiles para aprender, aunque no todos los resultados muestran ventajas consistentes frente a otras modalidades de enseñanza (Skene et al., 2022).

La literatura disponible en español coincide en que el componente lúdico puede contribuir al aprendizaje cuando se articula con objetivos explícitos y con la mediación docente. Carrasco Carrasco (2025) identificó aportes en aprendizaje significativo, dimensiones cognitivas y socioemocionales, mientras que Espiritu Cajahuaman et al. (2021) resaltaron su relación con el aprendizaje cooperativo. En conjunto con la revisión de Skene et al. (2022), estas evidencias apoyan el uso pedagógico del juego, pero también muestran que los resultados dependen de la edad, la disciplina, la duración, los recursos, el tipo de actividad y la calidad de implementación.

Las prácticas lúdicas y los juegos en sí mismos aportan beneficios intergeneracionales. A partir de juegos y dinámicas de grupo, se puede trabajar la comunicación del grupo y la cooperación. Hay muchos juegos, tradicionales o actuales, que sirven de base para los debates. Los juegos

fomentan la interacción jugador-jugador; no obstante, ni los juegos ni las dinámicas por sí solas garantizan la interacción o la inclusión. Los juegos y dinámicas deben ser diseñados o ajustados para asegurar la inclusión y evitar que un grupo domine a otro.

Según un informe de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación (2022), el aprendizaje y la educación tienen que ser entendidos como cooperación-reciprocidad y como recorrido vitalicio. El aprendizaje debe contemplar un enfoque intergeneracional basado en la reflexión-acción y los objetivos cognitivos. La educación debe incluir espacios para el aprendizaje para y con la comunidad, pero no actividades incidentales que no tengan consecuencias formativas.

Aprendizaje intergeneracional, reciprocidad y contacto entre generaciones

El aprendizaje intergeneracional es el término utilizado para describir las diferentes formas en que grupos de distintas edades aprenden entre sí y con los demás. Cada grupo comparte conocimiento, experiencia, habilidades y comprensión con y aprende de los otros grupos. Este proceso puede ocurrir en ambas direcciones. Las personas más jóvenes suelen tener más conocimiento sobre tecnologías actuales y el lenguaje de los jóvenes. Las personas mayores suelen tener más conocimiento sobre el pasado, diferentes culturas y formas de entender el mundo. Si las reglas sobre la jerarquía y la edad no son demasiado restrictivas, es posible que las personas aprendan juntas de manera colaborativa.

Eiguren Munitis et al. (2022) revisaron de manera sistemática experiencias intergeneracionales desarrolladas en el entorno escolar y encontraron resultados favorables para las personas participantes, la escuela y la comunidad, junto con una amplia diversidad de diseños y formas de implementación. En una revisión internacional posterior, Tsiloni et al. (2024) identificaron efectos psicosociales favorables, particularmente en actitudes, bienestar y relaciones, pero advirtieron limitaciones metodológicas que restringen conclusiones fuertes. Esta cautela es fundamental: el entusiasmo por la intergeneracionalidad debe acompañarse de mediciones adecuadas y comparación con alternativas plausibles.

Krzeczkowska et al. (2021) analizaron impactos de la participación intergeneracional sobre resultados cognitivos, sociales y de salud de adultos mayores. Aunque numerosos estudios informaron beneficios, solo una parte cumplió criterios altos de calidad, y la heterogeneidad de intervenciones dificultó establecer qué componentes son responsables de los cambios. En el ámbito iberoamericano, Moreno Abellán et al. (2018) también identificaron beneficios educativos percibidos por niños y personas mayores, a la vez que señalaron la necesidad de mejorar la planificación, coordinación y evaluación de los programas. Esta evidencia muestra la importancia de describir nuestras intervenciones y sus mecanismos de acción.

Existe evidencia relevante de otros campos de estudio. Moreno Abellán et al. (2018) destacaron los efectos positivos de los programas intergeneracionales en las escuelas sobre las relaciones y la educación. Domènech-Abella et al. (2022) analizaron un programa intergeneracional, así

como programas basados en la escuela y fuera de ella, y documentaron cambios positivos en el bienestar de los participantes del programa así como en estereotipos ageistas.

Los estudios más recientes señalan la importancia de los programas y actividades intergeneracionales, e identifican efectos positivos de los programas. Entre los estudios recientes, la investigación interdisciplinaria y responsable ha mostrado que las acciones e interacciones intergeneracionales basadas en la actividad y en el programa contribuyen a cambios positivos y reducen las actitudes y conductas ageistas.

Otros estudios recomiendan considerar la diversidad metodológica, una agenda de investigación que fomente la definición de características de la actividad y del programa, así como la descripción de los resultados esperados.}

El aprendizaje intergeneracional también se relaciona con la reducción del edadismo. Moreno Abellán et al. (2023) encontraron que un programa intergeneracional puede contribuir a minimizar ciertos prejuicios y estereotipos hacia la vejez en niños. La revisión de Sánchez Sánchez y Montero García (2025) refuerza la relevancia de relaciones, contactos y programas intergeneracionales para reducir prejuicios vinculados con la edad. Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud (2021) incluye las actividades educativas y las intervenciones intergeneracionales entre las estrategias basadas en evidencia para combatir el edadismo. Desde esta perspectiva, medir la comodidad al interactuar con personas de distintas edades, como se hace en la base analizada, constituye un indicador pertinente para anticipar condiciones de implementación.

Comprender esto implica que el impacto de un programa no debe evaluarse por el nivel de satisfacción que crea de inmediato. La intergeneracionalidad puede utilizarse para perseguir cualquiera de los siguientes objetivos: cognitivos, sociales, culturales y/o participativos. Por lo tanto, la evaluación de un programa intergeneracional debe distinguir entre proceso e impacto. La evaluación del proceso se centra en cómo se implementa y participa en el programa (p. ej., nivel de satisfacción del programa, qué tan cómodo se siente la gente con el programa y la calidad de la interacción de los participantes del programa). La evaluación del impacto se centra en el cambio en los participantes del programa (p. ej., comportamiento de los participantes del programa, actitudes y/o bienestar).

Dimensión cognitiva: memoria, concentración, resolución de problemas y estimulación

Las actividades lúdicas pueden involucrar memoria de trabajo, atención sostenida, flexibilidad cognitiva, planificación y resolución de problemas. Sin embargo, estos procesos no deben inferirse únicamente por la presencia de un juego. El tipo de demanda importa: recordar reglas, comparar alternativas, anticipar consecuencias o coordinar información con otros participantes pueden movilizar procesos diferentes. Por esta razón, en el presente estudio la frecuencia de actividades lúdicas se analiza por separado de la frecuencia de actividades que los participantes reconocen como estimulación cerebral.

Los estudios incluidos en esta revisión demuestran que el uso deliberado de estrategias de aprendizaje lúdico puede influir positivamente en el rendimiento académico de un estudiante. Carrasco Carrasco (2025) destacó el aprendizaje significativo y otros aspectos cognitivos. Las estrategias lúdicas, tal como las describen Espiritu Cajahuaman et al. (2021), facilitan el aprendizaje en grupos. La revisión realizada por Skene et al. (2022) confirmó hallazgos previos sobre la influencia positiva del juego cuando es introducido y facilitado por un educador.

Los métodos para evaluar la memoria y la concentración en los estudios objeto de revisión son autoevaluaciones. Estas autoevaluaciones, cuando son positivas, pueden estar asociadas a experiencias personales previas, nivel educativo y otras variables personales; no reflejan necesariamente el estado cognitivo real de un individuo. Las autoevaluaciones positivas son de especial relevancia cuando el objetivo del educador es aumentar la voluntad del individuo para participar en una actividad. Estas autoevaluaciones no pueden ser consideradas como evidencia objetiva de una mejora cognitiva.

Como se mencionó anteriormente, el interés por abordar un problema dado a través de la formulación de una hipótesis o la selección de una premisa puede ser considerado un estado motivacional. No necesariamente significa que el individuo tenga una deficiencia respecto a la consideración del problema. En el caso de la motivación, como en otros estados, el individuo está abierto a experiencias de mejora y cambio. En un proyecto posterior, este estado motivacional puede utilizarse para seleccionar y formular metas de aprendizaje.

Dimensión socioemocional: interacción, colaboración y trabajo en equipo

La dimensión socioemocional se refiere a la capacidad de controlar y entender las emociones, así como de construir relaciones y emitir juicios. El uso de las habilidades socioemocionales en entornos educativos puede mejorar las interacciones y las relaciones con los compañeros, así como regular el autoaprendizaje y el desarrollo académico. Román-de la Vega y Mendoza-González (2025) resaltan la relevancia de la práctica docente para el aprendizaje socioemocional en educación primaria, mientras que Morales Ruiz y Buendía Cueva (2025) sintetizan evidencia reciente sobre intervenciones orientadas a autorregulación, empatía, conciencia social y resolución de conflictos. Estas conclusiones son consistentes con metaanálisis internacionales de amplia cobertura (Cipriano et al., 2023).

La evidencia contemporánea refuerza esta relación. Sologuren Insúa et al. (2026), en una revisión sistemática sobre competencias socioemocionales en formación docente, identificaron una investigación predominantemente descriptiva y señalaron la necesidad de programas contextualizados y evaluaciones más sólidas. A nivel internacional, Cipriano et al. (2023) encontraron mejoras en habilidades, actitudes, conductas, relaciones entre pares, clima escolar y funcionamiento académico, aunque con heterogeneidad sustantiva entre estudios. Existen una variedad de conceptos agrupados bajo la etiqueta “socioemocional”. Como advertencia metodológica, agruparlos en una única “variable” no se recomienda.

En el caso de la estrategia intergeneracional, contar con la capacidad de relacionarse con personas de distintas edades y la habilidad de trabajar con otros en equipo se consideran habilidades clave. Mientras que la primera se refiere a relacionarse, buscar y/o acercarse a los demás y la segunda se relaciona con la capacidad de funcionar como miembro de un grupo para lograr un objetivo común. La coexistencia de estas habilidades en un individuo no implica necesariamente que una habilidad sea responsable de la otra, pero desde un punto de vista metodológico sugiere la existencia de un núcleo de relación que puede usarse para diseñar e implementar actividades de carácter grupal.

Entre la literatura disponible, el estudio de 2023 de Moreno Abellán et al. señala que las actividades intergeneracionales ayudan a reducir el prejuicio hacia las personas mayores; el estudio de Sánchez Sánchez y Montero García (2025) presenta investigaciones recientes en las que las actividades intergeneracionales ayudan a combatir el prejuicio hacia personas de todas las edades; y Eiguren Munitis et al. (2022) muestran cómo las actividades intergeneracionales ayudan a lograr la inclusión escolar. Por lo tanto, los hallazgos del estudio en cuestión no son “preliminares” y “exploratorios”; reflejan condiciones sociales necesarias para facilitar y enriquecer la intervención.

Ya que, según la teoría del pensamiento e interacción, combinar los medios cognitivos y emocionales para un mismo fin es un desafío educativo, entonces integrar los medios “cognitivos” y “socioemocionales” en la educación implica diseñar actividades educativas en las que un grupo de personas tenga que interactuar para lograr un objetivo. La integración de distintas generaciones, cuando existe diseño y planificación inclusivos en un marco intergeneracional, ayuda a lograr esta integración.

Síntesis conceptual y supuesto analítico del estudio

El modelo revisado nos permite considerar una interpretación más constructiva. Las actividades lúdicas pueden favorecer la activación y participación cognitivas. La dimensión intergeneracional puede desarrollar experiencia y habilidad para interactuar con diferentes grupos de edad. La incorporación de habilidades sociales y emocionales puede ayudar a desarrollar y mantener las relaciones colaborativas necesarias para que la actividad sea educativa. Existe el potencial de que estos elementos puedan influirse entre sí. Sin embargo, sin cambios al modelo actual, no será posible establecer relaciones direccionales.

De lo anterior, establecimos cuatro expectativas respecto al nivel de relación: a) un aumento de la frecuencia de actividades lúdicas estaría relacionado con un aumento de la frecuencia de actividades de estimulación cerebral; b) las actividades frecuentes de estimulación cerebral resultarían en una evaluación más positiva de la memoria y la concentración; c) el énfasis en la interacción de distintas generaciones estaría relacionado con menos malestar al socializar con personas de otras generaciones; y d) la comprensión intergeneracional estaría relacionada con una percepción positiva de trabajar en grupo para lograr un objetivo.

Material y métodos

Material Participantes y contexto

La base estuvo conformada por 502 respuestas completas. De acuerdo con la autodefinición del rol dentro de la comunidad educativa, participaron 231 niños o adolescentes en etapa escolar (46,0 %), 155 padres, madres o tutores (30,9 %), 103 docentes o educadores (20,5 %) y 13 adultos mayores (2,6 %). Por rango de edad, 86 participantes tenían entre 6 y 12 años (17,1 %), 96 entre 13 y 17 años (19,1 %), 178 entre 18 y 35 años (35,5 %), 133 entre 36 y 59 años (26,5 %) y 9 tenían 60 años o más (1,8 %). La variable de rol y el rango de edad se analizaron como campos independientes, por lo que sus categorías no necesariamente son equivalentes.

Se analizó la totalidad de los 502 registros disponibles en la base de datos del estudio. La coordinación del estudio estuvo a cargo de docentes radicados en Milagro, Ecuador, procedentes de diversas instituciones del Ministerio de Educación del Ecuador que se articularon para ejecutar la investigación. La encuesta se aplicó mediante formulario en línea a participantes ubicados en diversas ciudades del Ecuador, por lo que el ámbito de recolección tuvo alcance nacional y no se limitó a la ciudad de Milagro. No obstante, la base analizada no incorporó una variable de ciudad o provincia que permita describir cuantitativamente la distribución geográfica de las respuestas. Asimismo, la documentación disponible no contiene un marco muestral ni describe un procedimiento probabilístico de selección; en consecuencia, no se atribuye a la muestra representatividad estadística de la población ecuatoriana.

Tabla 1
Caracterización de los participantes (N = 502)

Variable / categoría	n	%	Observación
Rango de edad: 6–12 años	86	17,1	Autorreporte
Rango de edad: 13–17 años	96	19,1	Autorreporte
Rango de edad: 18–35 años	178	35,5	Autorreporte
Rango de edad: 36–59 años	133	26,5	Autorreporte
Rango de edad: 60 años o más	9	1,8	Autorreporte
Rol: niño/adolescente en etapa escolar	231	46,0	Rol declarado
Rol: padre, madre o tutor	155	30,9	Rol declarado
Rol: docente o educador	103	20,5	Rol declarado
Rol: adulto mayor	13	2,6	Rol declarado

Nota. Los porcentajes pueden no coincidir exactamente por redondeo.

Técnica, instrumento y procedimiento

La técnica de recolección fue la encuesta y el instrumento una encuesta estructurada de respuesta categórica. El archivo contenía una marca temporal y diez preguntas sustantivas: rango de edad; grupo de pertenencia; frecuencia de actividades lúdicas o recreativas; importancia de participar en actividades intergeneracionales; autocalificación de memoria y concentración; frecuencia de actividades de estimulación cerebral —como rompecabezas, juegos de mesa o lectura—; interés por mejorar la resolución de problemas o toma de decisiones; comodidad al interactuar con personas de diferentes edades; capacidad para trabajar en equipo; y principal expectativa frente al proyecto.

Las 502 filas incluyeron respuesta en todos los campos analizados, por lo que no fue necesario aplicar imputación ni eliminar casos por datos faltantes. Las marcas temporales registradas se extendieron del 21 de abril al 7 de mayo de 2025. Para preservar la interpretación original, las categorías se mantuvieron en el análisis descriptivo; únicamente para pruebas de asociación se reagruparon a priori en dos niveles conceptualmente coherentes.

Los informes de validación para el contenido y la construcción del instrumento no fueron proporcionados. Además, no se demostró que los ítems formen una escala unidimensional. Por lo tanto, no se calculó una puntuación global y/o una estimación de consistencia interna. Los autores del instrumento interpretaron los resultados como indicadores del comportamiento autoinformado de los encuestados; sin embargo, debido a la falta de evidencia de la validez de los instrumentos de medición, esta interpretación se hizo de forma muy conservadora.

Consideraciones éticas

Este estudio utiliza datos desidentificados y este manuscrito no contiene los nombres ni los números identificativos de los participantes. Se han excluido direcciones de correo electrónico u otros identificadores indirectos. Los datos analizados se utilizaron exclusivamente para fines de investigación y actividades académicas. Los resultados de este manuscrito fueron agregados y presentados en un Marco de Análisis de manera que no sea posible identificar a los participantes.

La participación en la investigación fue voluntaria y, antes de participar, se explicaron en un Consentimiento Informado Electrónico (eCI) los objetivos, procedimientos y posibles riesgos de la investigación. El eCI se integró en el mismo formulario que las preguntas de investigación. Sin consentimiento, las preguntas de investigación eran inaccesibles. Se dio a los participantes el derecho a retirar su consentimiento y a dejar de participar en la investigación en cualquier momento. Los resultados de este manuscrito no atribuyen la aprobación de un Comité de Ética que no esté documentada. Las consideraciones éticas descritas en este manuscrito incluyen la naturaleza voluntaria de la investigación, el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos personales.

Material y Métodos

Diseño del estudio

El estudio fue diseñado con base en una filosofía pospositivista, con enfoque de investigación cuantitativa y un método analítico-descriptivo. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Las variables de investigación no fueron manipuladas. La unidad de análisis fueron las respuestas individuales a la encuesta de participación comunitaria.

El alcance descriptivo se justificó por el interés en caracterizar la distribución de las respuestas; el componente correlacional se incorporó para explorar asociaciones entre indicadores categóricos seleccionados a partir de la fundamentación teórica. Dado el diseño transversal, las

relaciones estadísticas se interpretaron como covariación observada en un único periodo y no como evidencia de causalidad o efectividad pedagógica.

Operacionalización para el análisis

Para las asociaciones se definió 'alta frecuencia lúdica' como participar todos los días o varias veces por semana, frente a una vez por semana o rara vez/nunca. La 'estimulación cognitiva frecuente' se definió de igual forma: todos los días o varias veces por semana. La percepción de memoria y concentración se consideró favorable cuando la respuesta fue buena o excelente. La importancia intergeneracional fue alta cuando se respondió importante o muy importante; la comodidad intergeneracional fue alta para cómodo o muy cómodo; y el trabajo en equipo se consideró favorable para bueno o excelente.

Estas recodificaciones se establecieron para facilitar comparaciones de proporciones y no representan puntos de corte clínicos ni educativos. Las categorías originales se presentan en los resultados descriptivos para mantener la trazabilidad del dato.

Análisis estadístico

El análisis descriptivo incluyó frecuencias absolutas y porcentajes. Para las asociaciones entre variables dicotómicas se utilizó la prueba chi-cuadrado de Pearson cuando los recuentos esperados fueron adecuados y se informó V de Cramer —equivalente a phi en tablas 2×2— como medida de magnitud. Cuando existieron celdas con frecuencia esperada menor de cinco, se complementó la inferencia con la prueba exacta de Fisher y se informó la razón de momios (odds ratio, OR). Se utilizó un nivel alfa de $\alpha = 0,05$. Las diferencias se interpretaron, junto con el valor p, en función de la magnitud y la dirección de las diferencias.

Cuatro asociaciones asumidas analíticamente se incluyeron en el estudio. Estas son: la asociación del juego con la estimulación cognitiva, y la estimulación cognitiva con la memoria y/o la concentración; la asociación de la asociación intergeneracional con emociones intergeneracionales; y la asociación de las emociones intergeneracionales con el trabajo en equipo. El estudio es exploratorio y no examina una relación causal.

Resultados

Descripción de la muestra

La muestra permitió reflejar diferentes puntos de vista, incluidos niños y adolescentes, padres, docentes y adultos mayores. Los adultos mayores eran menos numerosos. Sin embargo, la inclusión de adultos mayores en el grupo focal aportó una perspectiva que suele estar ausente en las evaluaciones y diagnósticos basados en la escuela. Padres y docentes, juntos, formaron el segundo grupo más grande (20,5%). El grupo más grande (46,0%) estuvo formado por niños y adolescentes.

En cuanto a las actividades recreativas y de juego, el 21,7% de los encuestados indicó que participa en actividades recreativas y de juego a diario y el 34,3% dijo que participa en dichas actividades de forma semanal. Aproximadamente el 56,0% de los encuestados mostró una alta

frecuencia de participación en actividades lúdicas y recreativas. Por otra parte, 115 (22,9 %) participaban una vez por semana y 106 (21,1 %) rara vez o nunca. El patrón muestra que la lúdica ya forma parte de la experiencia cotidiana o semanal de una proporción importante, aunque existe un grupo relevante con participación limitada.

Indicadores cognitivos y motivacionales

Los participantes, en general, valoraron positivamente su memoria y concentración. En total, 442 (88,0 %) la calificaron como buena o excelente. Aproximadamente (11,2 %) la calificaron como regular. Nadie la calificó como baja. Las pruebas cognitivas evalúan otros aspectos de la capacidad intelectual de una persona, y los resultados mostrados aquí reflejan la autoevaluación de la persona.

Los participantes reportaron realizar actividades de estimulación cerebral con bastante frecuencia. En total, 298 participantes (59,4 %) realizaron dichas actividades a diario o semanalmente. Los 22,7 % restantes las realizaron mensualmente y el resto no realizó ninguna de estas actividades.

Mejorar la autosupervisión de las habilidades de resolución de problemas de los participantes fue de gran interés. En conjunto, el 95,4 % de los participantes creía que tenía un gran potencial de mejora. Fue de gran interés desarrollar juegos para ellos para mejorar su evaluación de sus habilidades de resolución de problemas. Sin embargo, el interés no define los requisitos cognitivos reales de los participantes.

Indicadores intergeneracionales y socioemocionales

La evaluación de la participación de las distintas generaciones fue mayormente positiva. Aproximadamente el 59.6% de los 299 encuestados la calificó como muy positiva, y el 36.5% de los 183 como positiva. El 96.0% de los 502 participantes o 482 la calificaron como muy positiva. Solo el 3.8% de los 19 encuestados la calificó como algo negativa, y el 0.2% del 1 encuestado como completamente negativa.

En general, hubo una respuesta positiva a las actividades que involucraban a distintas generaciones. Esto también muestra una percepción positiva hacia colaborar con diferentes grupos de edad. El 39.8% de los participantes, es decir, 200 encuestados, dijo que estaba muy cómodo, y el 49.4% de los participantes, es decir, 248, dijo que estaba cómodo al relacionarse con diferentes grupos de edad. En total, 448 (89,2 %) se ubicaron en las categorías de alta comodidad, frente a 47 (9,4 %) poco cómodos y 7 (1,4 %) incómodos. La existencia de un 10,8 % con baja comodidad no debe ignorarse, pues una propuesta inclusiva debe prever formas graduales de participación y mediación.

La valoración del trabajo en equipo fue aún más alta: 206 participantes (41,0 %) calificaron su capacidad como excelente y 262 (52,2 %) como buena, lo que representa 468 personas (93,2 %) con autopercepción favorable. Treinta y dos participantes (6,4 %) respondieron regular y 2 (0,4 %) baja. Las expectativas frente al proyecto se concentraron en mejorar habilidades cognitivas (258; 51,4 %), aprender nuevas estrategias para el éxito escolar (121; 24,1 %),

conocer y compartir experiencias con personas de otras edades (66; 13,1 %) y fortalecer habilidades sociales y emocionales (57; 11,4 %).

Tabla 2

Distribución de los principales indicadores del estudio (N = 502)

Indicador	Categoría	n	%
Frecuencia lúdica	Todos los días	109	21,7
	Varias veces por semana	172	34,3
	Una vez por semana	115	22,9
	Rara vez o nunca	106	21,1
Importancia intergeneracional	Muy importante	299	59,6
	Importante	183	36,5
	Poco importante	19	3,8
	Nada importante	1	0,2
Memoria y concentración	Excelentes	151	30,1
	Buenas	291	58,0
	Regulares	56	11,2
	Bajas	4	0,8
Estimulación cerebral	Todos los días	79	15,7
	Varias veces por semana	219	43,6
	Una vez por semana	114	22,7
	Rara vez o nunca	90	17,9
Interés por mejorar resolución/decisión	Mucho	396	78,9
	Algo	83	16,5
	Poco	22	4,4
	Nada	1	0,2
Comodidad intergeneracional	Muy cómodo(a)	200	39,8
	Cómodo(a)	248	49,4
	Poco cómodo(a)	47	9,4
	Incómodo(a)	7	1,4
Trabajo en equipo	Excelente	206	41,0
	Buena	262	52,2
	Regular	32	6,4
	Baja	2	0,4

Nota. Las categorías se presentan tal como aparecen en la base.

Comparación descriptiva por grupo de actor educativo

La comparación por rol mostró niveles altos de valoración en los cuatro grupos, con diferencias que deben interpretarse con cautela por el tamaño desigual de las submuestras. La importancia intergeneracional alta fue reportada por 94,8 % de niños/adolescentes, 97,4 % de padres/tutores, 98,1 % de docentes y 84,6 % de adultos mayores. La comodidad intergeneracional alta alcanzó 83,5 %, 92,9 %, 98,1 % y 76,9 %, respectivamente.

En los indicadores cognitivos, la autopercepción favorable de memoria y concentración fue de 84,4 % en niños/adolescentes, 88,4 % en padres/tutores, 94,2 % en docentes y 100 % en adultos mayores. La estimulación cerebral frecuente mostró mayor variación: 63,2 %, 49,7 %, 63,1 % y 76,9 %, respectivamente. Debido a que el grupo de adultos mayores estuvo compuesto por solo 13 personas, los porcentajes de este grupo son inestables y no deben generalizarse.

Tabla 3

Indicadores favorables según grupo de pertenencia (%)

Grupo (n)	Importancia intergeneracional	Memoria / concentración	Estimulación frecuente	Interés en mejorar	Comodidad intergeneracional	Trabajo en equipo
Niño/adolescente (231)	94,8	84,4	63,2	94,8	83,5	88,3
Padre/madre/tutor (155)	97,4	88,4	49,7	96,1	92,9	96,1
Docente/educador (103)	98,1	94,2	63,1	97,1	98,1	99,0
Adulto mayor (13)	84,6	100,0	76,9	84,6	76,9	100,0

Nota. Indicadores favorables: importancia = importante/muy importante; memoria = buena/excelente; estimulación = todos los días/varias veces por semana; interés = algo/mucho;

comodidad = cómodo/muy cómodo; trabajo en equipo = bueno/excelente. Los porcentajes del grupo adulto mayor (n = 13) requieren especial cautela.

Análisis de los Resultados

La primera asociación examinó si la participación lúdica frecuente se relacionaba con la estimulación cognitiva frecuente. Entre quienes participaban en actividades lúdicas todos los días o varias veces por semana, 214 de 281 (76,2 %) también realizaban actividades de estimulación cerebral con alta frecuencia. Entre quienes participaban en actividades lúdicas una vez por semana o rara vez/nunca, esta proporción fue 84 de 221 (38,0 %). La diferencia fue estadísticamente significativa ($\chi^2=74,63$; $p<0,001$) y presentó una magnitud moderada ($V=0,386$; $OR=5,21$). El resultado indica coexistencia de hábitos, no demuestra que la actividad lúdica cause mayor estimulación.

La segunda asociación relacionó la frecuencia de estimulación cognitiva con la autopercepción de memoria y concentración. Entre quienes realizaban estimulación cerebral frecuentemente, 280 de 298 (94,0 %) calificaron su memoria/concentración como buena o excelente, frente a 162 de 204 (79,4 %) entre quienes la realizaban con menor frecuencia. La asociación fue significativa ($\chi^2=24,35$; $p<0,001$), con efecto pequeño a moderado ($V=0,220$; $OR=4,03$). Al tratarse de autoinforme transversal, pueden intervenir variables no medidas como edad, escolaridad, motivación o hábitos generales.

La alta importancia atribuida a la interacción intergeneracional se relacionó con mayor comodidad al interactuar con personas de distintas edades. Entre quienes consideraban la interacción importante o muy importante, 90,2 % presentó alta comodidad, frente a 65,0 % entre quienes le atribuían poca o ninguna importancia. Debido a una celda esperada inferior a cinco, se priorizó la prueba exacta de Fisher ($OR=4,98$; $p=0,003$). La relación es coherente con la literatura sobre contacto y actitudes, aunque la dirección de la asociación no puede determinarse.

Finalmente, la comodidad intergeneracional se asoció de manera marcada con la autopercepción favorable del trabajo en equipo. El 96,9 % de quienes manifestaron alta comodidad calificó su trabajo en equipo como bueno o excelente, frente a 63,0 % entre quienes reportaron baja comodidad. La prueba exacta de Fisher fue significativa ($OR=18,24$; $p<0,001$), y la asociación basada en chi-cuadrado presentó $V=0,418$. Esta magnitud sugiere un vínculo relevante entre disposición relacional y autoconfianza colaborativa, sin implicar causalidad.

Tabla 4

Asociaciones bivariadas entre indicadores seleccionados

Asociación	Comparación de proporciones	Prueba	p	Magnitud
Alta frecuencia lúdica × estimulación frecuente	76,2 % vs. 38,0 %	$\chi^2 = 74,63$	<0,001	$V = 0,386$; $OR = 5,21$
Estimulación frecuente × memoria favorable	94,0 % vs. 79,4 %	$\chi^2 = 24,35$	<0,001	$V = 0,220$; $OR = 4,03$
Alta importancia intergeneracional × alta comodidad	90,2 % vs. 65,0 %	Fisher exacta	0,003	$OR = 4,98$
Alta comodidad × trabajo en equipo favorable	96,9 % vs. 63,0 %	Fisher exacta	<0,001	$OR = 18,24$; $V = 0,418$

Nota. V = V de Cramer; OR = razón de momios. En asociaciones con frecuencias esperadas pequeñas se prioriza Fisher. Los análisis son transversales y exploratorios; no establecen causalidad.

Discusión

El hallazgo principal del estudio es que los participantes de la investigación tenían una visión positiva del contacto intergeneracional y de la participación en actividades. Los participantes consideraron la participación como importante o muy importante. Además, se informó que los participantes se sentían cómodos con personas de diferentes edades. Con base en estos hallazgos, los investigadores tienen una perspectiva positiva sobre la participación de las distintas generaciones en actividades que se planifican y se llevan a cabo de forma conjunta.

Según la literatura, la comodidad y las actitudes positivas hacia la interacción y el contacto con diferentes grupos de edad están asociadas entre sí. Las actitudes positivas hacia la interacción y el contacto probablemente conduzcan a una disminución de los estereotipos y prejuicios negativos. Los participantes de las actividades intergeneracionales en el estudio realizado por Moreno Abellán y col. (2023) reportaron una reducción de sus prejuicios y de la estereotipación negativa de las personas mayores. Los mismos investigadores destacan que existe una correlación positiva entre las actitudes de los participantes de las actividades intergeneracionales y la reducción del ageismo. Esta correlación ha quedado documentada en distintos estudios (p. ej., Sánchez Sánchez y Montero García, 2025). En el caso de esta investigación, es probable que los participantes de las actividades atribuyeran un valor positivo a la interacción y el contacto y, asimismo, aquellos que valoraban positivamente la interacción y el contacto fueron participantes de las actividades.

La asociación más fuerte de las analizadas fue la relación con los miembros de la generación anterior y la siguiente. Los participantes que reportaron niveles más altos de comodidad intergeneracional también reportaron una autopercepción más favorable de su trabajo en equipo. La aceptación y la capacidad de relacionarse con los demás y de comprender los sentimientos, comportamientos y necesidades de los demás pueden tener un impacto positivo en situaciones que involucren relaciones académicas, familiares y sociales. Puede promover la interacción en el aula de los estudiantes, así como las relaciones interpersonales y emocionales.

En el aspecto cognitivo, los resultados indicaron que la práctica de actividades con tono lúdico y actividades de estimulación cerebral fue frecuente en la muestra. Los resultados del estudio fueron consistentes con las revisiones e investigaciones que respaldan las estrategias lúdicas y ludificadas para el desarrollo cognitivo. Aunque no se establecieron en el estudio el tipo de actividades, sus objetivos y el grado de juego, así como la duración de las actividades, es posible afirmar que ambos tipos de actividades fueron lúdicos y estimulantes para la muestra.

Hubo evidencia adicional que mostró que los participantes que participaron con más frecuencia en actividades de estimulación cognitiva reportaron mejoras en su memoria y concentración. La diferencia de 14,5 puntos porcentuales y el tamaño de efecto de pequeño a moderado indican que ambos aspectos están relacionados y puede ser adecuada una análisis adicional para evaluar la relación. Sin embargo, debe enfatizarse que la función cognitiva percibida puede verse afectada por varias variables y, por tanto, no siempre reflejará el rendimiento cognitivo real de un

participante. Un análisis posterior podría beneficiarse del uso de evaluaciones validadas para medir otras funciones cognitivas, es decir, memoria de trabajo o resolución de problemas, así como factores conductuales, es decir, edad y educación.

La información proporcionada por los miembros del grupo focal sobre sus metas de aprendizaje y expectativas conductuales fue la guía principal para el diseño de la intervención. Los miembros del grupo focal también se sintieron motivados para aprender habilidades académicas/ de éxito en el aprendizaje. Un menor número de participantes se centró en desarrollar habilidades socioemocionales y/o en interactuar con otros grupos de edad. La comunicación con el grupo focal debe enfatizar la educación y los objetivos de aprendizaje, especialmente el aprendizaje intergeneracional.

Se encontró menos personas mayores en los estudios revisados. Esto es significativo porque los estudios que destacan las ventajas del aprendizaje intergeneracional señalan que los resultados positivos se deben a la participación justa y eficaz de ambas generaciones (Eiguren Munitis et al., 2022; Krzeczowska et al., 2021; Moreno Abellán et al., 2018). Si este proyecto tiene como objetivo crear un programa intergeneracional, se debería buscar una mayor representación de las personas mayores y explicar la naturaleza de su participación.

Los resultados encontrados respaldan trabajos publicados anteriormente y programas intergeneracionales que destacan efectos positivos en el bienestar, el comportamiento y las actitudes de los participantes hacia las otras generaciones (Domènech-Abella et al., 2022; Eiguren Munitis et al., 2022; Sánchez Sánchez & Montero García, 2025).

De manera similar, las variaciones en la metodología descritas por Tsiloni et al. (2024) limitan el alcance de conclusiones amplias. Lo mejor que se puede hacer es tratar esta situación como un diagnóstico y ajustar las siguientes estrategias: determinar los objetivos principales y secundarios; realizar medidas pre y post; realizar una comparación si se trata de un caso; y evaluar la fidelidad con la que se implementó la intervención.

Con respecto a la práctica innovadora, este manuscrito describe en un único caso diagnóstico los tres elementos (participación lúdica, desarrollo cognitivo y socioemocional) que comúnmente se evalúan como elementos separados. Dado los resultados diagnósticos positivos, se justifica adoptar las estrategias para abordar los tres elementos en el caso de evaluación. El manuscrito ilustra los elementos y justifica las nuevas estrategias; por lo tanto, satisface el requisito de relevancia y aporta nuevos elementos para fortalecer la práctica de los evaluadores.

Limitaciones del estudio

La Limitación 1 se debe al diseño transversal. Las variables solo se miden una vez, por lo tanto, no es posible determinar si existe una relación causal con otras variables. La Limitación 2 también se debe al diseño del estudio. Como los indicadores son autorreportados, pueden estar sujetos a sesgos debido a la deseabilidad social o a sesgos de memoria. Por último, dado que la validación psicométrica del instrumento no está disponible, se asumió que cada variable es independiente de las demás y, por lo tanto, se analizó de forma individual.

La cuarta limitación es la ausencia de información documental sobre el marco muestral y el procedimiento de selección, lo que impide atribuir representatividad probabilística a los 502 registros. Aunque la encuesta alcanzó participantes de diversas ciudades del Ecuador, la base analizada no incluyó una variable de ciudad o provincia, por lo que no fue posible caracterizar ni comparar la distribución territorial de las respuestas. La quinta limitación es el tamaño reducido del grupo de adultos mayores, que restringe comparaciones entre generaciones. Finalmente, el estudio no describió ejemplos específicos de las actividades lúdicas, ni midió la duración o la calidad de las actividades, por lo tanto, las características asociadas de la experiencia siguen sin aclararse.

La descripción del estudio ilustra algunas fronteras; sin embargo, el mayor valor de este estudio es señalar posibles límites de otros estudios similares y enfatizar la necesidad de diseñar programas educativos y ayudas basados en limitaciones identificadas previamente. El estudio no intenta evaluar los beneficios de una estrategia de enseñanza debido a los límites que define.

Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la percepción de actores educativos sobre estrategias lúdicas intergeneracionales como recurso pedagógico relacionado con dimensiones cognitivas y socioemocionales. Los resultados muestran una valoración ampliamente favorable: 96,0 % considera importante o muy importante la interacción intergeneracional, 89,2 % manifiesta alta comodidad al relacionarse con personas de distintas edades y 93,2 % califica favorablemente su capacidad de trabajo en equipo. Estas cifras indican condiciones actitudinales positivas para desarrollar propuestas educativas que articulen escuela, familia y comunidad.

En el plano cognitivo, 88,0 % reportó una percepción favorable de memoria y concentración, 59,4 % realiza actividades de estimulación cerebral con alta frecuencia y 95,4 % expresa mucho o algún interés en mejorar su capacidad para resolver problemas o tomar decisiones. La mayor frecuencia de actividades lúdicas se asoció con mayor estimulación cognitiva, y esta última se relacionó con una autopercepción más favorable de memoria y concentración. Las asociaciones aportan una base empírica para formular hipótesis en estudios posteriores, pero no demuestran efecto causal.

En el plano socioemocional, la importancia intergeneracional se relacionó con la comodidad frente a personas de otras edades, y la comodidad se asoció con una valoración favorable del trabajo en equipo. Este patrón sugiere que las futuras estrategias deberían incorporar tareas cooperativas, objetivos compartidos y mediación que favorezca la participación equitativa de las generaciones.

Se concluye que la comunidad evaluada presenta aceptación, disposición e indicadores relacionales compatibles con el desarrollo de estrategias lúdicas intergeneracionales. La siguiente fase de investigación debería implementar una intervención claramente descrita, ampliar la participación de adultos mayores, incorporar mediciones objetivas o instrumentos validados, aplicar evaluación pretest-postest y, cuando sea viable, utilizar un grupo de

comparación. Así podrá determinarse si el potencial identificado en este diagnóstico se traduce efectivamente en cambios cognitivos y socioemocionales.

Referencias bibliográficas

- Carrasco Carrasco, M. L. (2025). Estrategias lúdicas para fomentar el aprendizaje significativo en educación primaria, una revisión sistemática. *Mérito - Revista de Educación*, 7(21), 156–175. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.13>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Domènech-Abella, J., Díaz-Cofine, S., Rubio-Valera, M., & Aznar-Lou, I. (2022). Evaluación pre-post de un programa intergeneracional para mejorar el bienestar en personas mayores y los estereotipos edadistas en alumnos de primaria y secundaria: proyecto CRENCO. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 57(3), 161–167. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2022.04.005>
- Eiguren Munitis, A., Berasategi Sancho, N., & Correa Gorospe, J. M. (2022). Combatiendo la brecha generacional: revisión sistemática de las experiencias intergeneracionales llevadas a cabo en el entorno escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 341–363. <https://doi.org/10.6018/rie.436791>
- Espiritu Cajahuaman, G., Lindo Castro, R. E., & Huayta Franco, Y. J. (2021). Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: una revisión sistemática. *IGOVERNANZA*, 4(15), 33–53. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.126>
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W. J., Gow, A. J., Carlson, M. C., & Brown Nicholls, L. A. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults' cognitive, social, and health outcomes. *Ageing Research Reviews*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>
- Morales Ruiz, H. J., & Buendía Cueva, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), e544. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Moreno Abellán, P., Martínez de Miguel López, S., & Escarbajal de Haro, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 31–54. <https://doi.org/10.35362/rie7723158>

- Moreno Abellán, P., Salmerón Aroca, J. A., & Martínez de Miguel López, S. (2023). La superación de estereotipos en niños hacia las personas mayores. Análisis de un programa intergeneracional en el contexto socio-educativo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 447–460. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2546>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). Informe mundial sobre el edadismo. <https://doi.org/10.37774/9789275324455>
- Román-de la Vega, M., & Mendoza-González, B. (2025). Revisión sistemática: aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria. *Revista RedCA*, número especial, 417–440. <https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25894>
- Sánchez Sánchez, E., & Montero García, I. (2025). Efectos de la intergeneracionalidad (relaciones, contactos y programas) en la reducción del edadismo: una revisión sistemática (2013–2023). *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 60(2), 101540. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2024.101540>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Sologuren Insúa, E., Bilbao-Villegas, G., & García-González, A. (2026). Competencias socioemocionales en la formación docente: revisión sistemática de literatura. *Estudios Pedagógicos*, 52(1), 435–454. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052026000100435>
- Tsiloni, E., Dragioti, E., Gouva, M., Vassilopoulos, S. P., & Mentis, M. (2024). Psychosocial effects of intergenerational learning on primary school children and older adults: A systematic review. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45(2), 289–322. <https://doi.org/10.1080/02701960.2023.2189248>

Financiamiento

La investigación no recibió ningún tipo de financiamiento.

Disponibilidad de datos

Los datos que sustentan los hallazgos de este estudio podrán estar disponibles previa solicitud razonable a los autores, siempre que la solicitud sea compatible con los compromisos de confidencialidad, protección de datos y resguardo de la privacidad de los participantes.

Aprobación ética y consentimiento

La participación fue voluntaria y se gestionó mediante consentimiento informado electrónico incorporado al formulario. Solo quienes otorgaron su consentimiento pudieron continuar con la encuesta; quienes no lo otorgaron no tuvieron acceso a las preguntas. Los participantes podían abandonar el formulario y retirarse de la investigación en cualquier momento antes del envío. La información se analizó de forma agregada y bajo criterios de confidencialidad