IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Innovación pedagógica intergeneracional

Estrategias para la investigación formativa y la inclusión social



HELEN DOROTHY LARROCA SAAVEDRA
BERTHA ARAMINTA DEL SOCORRO TALLEDO TORRES
MILAGROS DEL PILAR CORDOVA DE CHANG

Innovación pedagógica intergeneracional

Estrategias para la investigación formativa y la inclusión social

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Helen Dorothy Larroca Saavedra

hlarrocas@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0002-6989-313X

Universidad Nacional de Piura, Piura - Perú

Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres

btalledot@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0003-2875-6144

Universidad Nacional de Piura, Piura - Perú

Milagros del Pilar Cordova de Chang

mcordovag@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0002-7798-9887

Perú

PRÓLOGO

Las sociedades contemporáneas viven una paradoja educativa: las generaciones que poseen largas trayectorias de experiencia y aquellas que comienzan a aprender el mundo comparten espacios sociales, pero no siempre disponen de oportunidades para construir conocimiento juntas. Las instituciones tienden a organizar la atención de las niñas y los niños, la formación universitaria y los servicios dirigidos a personas mayores como circuitos separados. Su articulación exige una concepción de la educación que sea simultáneamente científica, comunitaria y sensible a las biografías de las personas.

El encuentro intergeneracional adquiere especial densidad cuando no se reduce a una visita ceremonial. Se convierte en un dispositivo pedagógico cuando existe una intención formativa, tareas culturalmente significativas, mediación docente y seguimiento de los aprendizajes. Para las futuras educadoras de la primera infancia, observar y comprender estas interacciones representa además una oportunidad de aprender a investigar: formular preguntas, describir situaciones, recoger datos y reflexionar con criterios éticos. De ese modo, el trabajo con la comunidad deja de ser una actividad complementaria y se integra en la formación profesional.

Las páginas siguientes dialogan con la experiencia realizada en la Universidad Nacional de Piura y en los Centros de Desarrollo Integral de la Familia. La investigación original ofrece registros de interacción, percepciones curriculares y mediciones de competencias investigativas que permiten examinar tanto los logros como las tareas pendientes. Su aporte reside precisamente en mostrar un proceso real, condicionado por el tiempo disponible, la selección de participantes y las exigencias de la práctica educativa. Una obra científicamente responsable no tiene que ocultar estas condiciones para reconocer el valor de la experiencia.

El libro propone una lectura que conecta envejecimiento digno, atención y educación de la primera infancia, pedagogía situada e investigación docente. Esta articulación interpela a universidades, escuelas, centros de atención social y equipos que diseñan políticas públicas: la formación científica mejora cuando sabe escuchar contextos; la inclusión gana profundidad cuando reconoce reciprocidad; y la cooperación entre edades encuentra continuidad cuando se documenta y evalúa con cuidado.

El manuscrito del libro estuvo sometido a evaluación académica externa bajo el sistema de doble ciego, a cargo de especialistas independientes en la materia, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y evaluadores. La evaluación consideró el rigor científico, la originalidad, la pertinencia temática y la calidad académica de la obra. La publicación estuvo condicionada al cumplimiento satisfactorio del proceso de evaluación debiendo la entidad editora conservar los informes

La contribución principal es una propuesta de pensamiento y de acción. En su dimensión conceptual, articula aprendizaje social, mediación sociocultural y enfoques contemporáneos de ciclo vital. En su dimensión aplicada, examina actividades, indicadores, instrumentos y resultados procedentes de una experiencia concreta. En su

dimensión ética, defiende que ninguna cifra reemplaza la voz de los participantes ni autoriza conclusiones superiores a la evidencia disponible.

PRESENTACIÓN

Esta obra deriva del informe de investigación «Implementación de un programa educativo intergeneracional Infancia-Adulto Mayor para desarrollar Competencias investigativas de estudiantes de la especialidad de Educación Inicial - Universidad Nacional de Piura», presentado en 2026 por Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres, Helen Dorothy Larroca Saavedra y Milagros del Pilar Córdova de Chang en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura (Talledo Torres et al., 2026).

La transformación editorial desarrolla un argumento más amplio que el registro de la intervención. En primer lugar, sitúa la relación entre infancia y vejez en el debate sobre desarrollo humano, derechos e inclusión. Después examina la formación investigativa de docentes y la necesidad de experiencias de aprendizaje auténticas. A continuación, presenta criterios de diseño, ejecución y evaluación de programas intergeneracionales; reinterpreta los resultados observados en Piura; y propone condiciones concretas para la mejora y la continuidad.

La información empírica se conserva conforme a la fuente. El conjunto de pretest y postest sobre competencias investigativas utiliza 20 registros por ítem, mientras que las valoraciones de asignaturas curriculares utilizan principalmente 35 respuestas. Estos universos no se fusionan. Las 17 actividades que figuran en el programa constituyen la planificación documentada, distinta del número de sesiones cuya realización efectiva pudiera acreditarse. Las distribuciones porcentuales corresponden a los cuadros originales y no a una nueva recogida de datos.

Para la ampliación conceptual se incorporan publicaciones académicas y documentos institucionales localizables, entre ellos la guía de contacto intergeneracional de la Organización Mundial de la Salud (2023), el informe mundial sobre edadismo de la misma organización (2021b), el informe sobre primera infancia de UNICEF y UNESCO (2024) y estudios recientes sobre competencia investigativa en docentes en formación. Estas fuentes proporcionan contextos comparativos; no sustituyen ni corrigen silenciosamente los registros de la investigación de origen.

El destinatario principal incluye docentes universitarios, estudiantes de Educación Inicial, investigadores en educación, coordinadores de centros comunitarios y responsables de programas para personas mayores. La obra también aspira a resultar útil para instituciones que desean vincular responsabilidad social universitaria, investigación formativa y aprendizaje intergeneracional mediante procesos documentados y evaluables.

INTRODUCCIÓN

Educar a lo largo de la vida significa reconocer que la producción y transmisión de conocimientos no pertenece a un tramo exclusivo de la existencia. Los niños que descubren el mundo por medio del juego, un estudiante que aprende a construir evidencias o una persona mayor que comunica recuerdos o saberes participan de una misma ecología de aprendizaje, aunque sus necesidades, responsabilidades y formas de expresión sean distintas. La interacción entre ellas requiere una mediación que no borre las diferencias ni reduzca la experiencia a una imagen romántica de armonía intergeneracional.

El envejecimiento demográfico modifica la composición de las comunidades y demanda formas renovadas de participación. El World Social Report 2023 presenta este proceso como una transformación social con implicaciones para la inclusión, las desigualdades y los sistemas de cuidado (Naciones Unidas, 2023). Paralelamente, la atención y educación en la primera infancia exige entornos estables, seguros, lúdicos e integrados con familias y comunidades. El informe conjunto de UNICEF y UNESCO (2024) sitúa estos vínculos en el centro de las condiciones necesarias para una base educativa sólida.

La educación intergeneracional se desarrolla en la intersección de ambos campos, pero no puede darse por eficaz solo por reunir edades distintas. Su pertinencia depende de la calidad del encuentro, el tiempo, la preparación de facilitadores, la accesibilidad, la voluntariedad de la participación y el tipo de evaluación. La revisión de Tsiloni y colaboradores (2024) identificó resultados psicosociales prometedores en diferentes intervenciones, al tiempo que señaló limitaciones metodológicas. Por eso resulta importante distinguir satisfacción, percepción de cambio, aprendizaje y efectos causalmente atribuibles.

En la formación docente, la distancia entre conocer conceptos metodológicos y utilizarlos para analizar situaciones educativas constituye un desafío persistente. Gussen y colaboradores (2023) examinan cómo apoyar el desarrollo de competencias investigativas en futuros profesores. Matjašič y Vogrinc (2025) diferencian la competencia percibida de la competencia efectivamente demostrada: la primera informa sobre confianza y autovaloración, mientras que la segunda requiere tareas, productos y criterios de desempeño observables. Esta distinción es especialmente relevante cuando se emplean escalas de autorreporte.

La experiencia de Piura articula tres ámbitos que usualmente se estudian por separado: encuentros entre niños y personas mayores, valoración de la formación universitaria y evaluación de habilidades investigativas de estudiantes. El estudio original incluye talleres de arte, música, narración, teatro y ciencias, observaciones cualitativas de participantes mayores y registros cuantitativos antes y después de la intervención. El interés del libro no es atribuir a cada actividad un resultado que la fuente no ha individualizado, sino comprender el potencial formativo del programa y las decisiones necesarias para examinarlo rigurosamente.

El argumento se organiza en seis capítulos. Los cuatro primeros desarrollan el contexto sociodemográfico, las bases teóricas de la relación intergeneracional, las competencias investigativas y el diseño de experiencias formativas. El quinto presenta un caso de estudio con sus cuadros y límites de inferencia. El sexto integra la discusión con la investigación académica reciente y propone una agenda institucional para programas de mayor duración, seguimiento más sólido y participación ética de las tres generaciones.

ÍNDICE

PRÓLOGO ***3***
PRESENTACIÓN ***5***
INTRODUCCIÓN ***6***
CAPÍTULO I ***11***
Una sociedad de edades diversas: infancia, longevidad e inclusión educativa ***11***
1.1. El cambio demográfico como desafío educativo **11**
1.2. Derechos, edadismo y relaciones sociales **11**
1.3. Primera infancia y aprendizaje comunitario **12**
1.4. Instituciones, cooperación y cuidado **13**
1.5. Implicaciones para la universidad socialmente comprometida **14**
1.6. Contextualización documental del problema en Piura **16**
1.6.1. Dimensión pública de la longevidad y derecho a participar 21
1.6.2. Soledad, conexión y calidad de las relaciones 22
1.6.3. Las comunidades como entornos de aprendizaje no escolar 22
CAPÍTULO II ***24***
Aprender entre generaciones: teorías, mediación y experiencia ***24***
2.1. Desarrollo cognitivo, afectividad y participación **24**
2.2. Vygotsky y la construcción social del conocimiento **24**
2.3. Aprendizaje social, modelamiento y vida cotidiana **25**
2.4. Curso de vida, bienestar y envejecimiento activo **26**
2.5. Del encuentro a una pedagogía de reciprocidad **26**
2.6. Bases complementarias del marco interpretativo **33**
2.6.1. Aprendizaje mediado y asimetrías productivas 34
2.6.2. Emociones, convivencia y precaución interpretativa 35
2.6.3. El significado cultural como objeto de diálogo 36
CAPÍTULO III ***36***
Competencias investigativas en la formación inicial docente ***36***
3.1. Saber investigar y demostrar que se investiga **37**
3.2. Del problema educativo a la evidencia **38**
3.3. Ética como competencia transversal **38**
3.4. Aprendizaje autorregulado, tutoría y reflexión **39**
3.5. Un diagnóstico complementario de la percepción curricular (35 estudiantes) **39**
3.6. Lecturas cualitativas del itinerario curricular **47**
3.6.1. Gestiona sus procesos de aprendizaje de forma crítica y reflexiva desarrollando la capacidad para investigar, analizar y aplicar información y conocimiento pertinente de manera autónoma. 49
3.6.2. Efectúa actividades de preservación y sostenibilidad ambiental respetando y valorando la biodiversidad teniendo en cuenta la normativa vigente, aportando en el desarrollo local regional y nacional. 50
3.6.3. Conoce la realidad local, así como las características de su común edad dentro del contexto regional y nacional, fortaleciendo su identidad, dignidad y costumbres asegurando la interculturalidad y responsabilidad. 50
3.6.4. Demuestra un comportamiento ético en los ámbitos personal profesional y ciudadano, actuando con asertividad y regulando sus emociones en sus interacciones, expresando autoestima positiva y valoración de su formación profesional 51

3.6.5. Comprende al educando desde el punto de vista biológico, psicológico y sociológico para orientarlo en su desarrollo personal y social (antropológico) Área de Especialidad de Educación Inicial. 52
3.6.6. Asume el compromiso de mejorar las condiciones socioeducativas de la comunidad donde labora mediante la realización de proyectos de promoción educativa y de responsabilidad social. 55
3.7. Examen comparado de los dominios curriculares de la formación inicial... 57
3.8. Currículo, práctica e investigación situada 62
3.9. La autonomía investigativa como trayectoria formativa 62
3.10. Validez de la autopercepción y evidencia de desempeño 63
CAPÍTULO IV 64
Diseñar y acompañar experiencias de aprendizaje intergeneracional 64
4.1. Diagnóstico participativo y construcción de acuerdos 64
4.2. Objetivos diferenciados para infancia, personas mayores y estudiantes 65
4.3. Registro de campo y triangulación pedagógica 65
4.4. Talleres culturales, artísticos y científicos 66
4.5. Continuidad, accesibilidad y evaluación del proceso 66
4.6. Diecisiete experiencias previstas en el programa de Piura 67
4.7. Arquitectura de una intervención de calidad 93
CAPÍTULO V 95
Una experiencia situada en Piura: implementación, registros y cambios observados 95
5.1. Contexto institucional, participantes y alcances 95
5.2. Planificación, ejecución y resguardo de los datos 95
5.3. Condiciones socioemocionales de los participantes 96
5.4. Competencias investigativas antes y después 98
5.5. Síntesis analítica de resultados y restricciones 106
5.6. Lectura comparada de las once competencias 106
5.7. Observaciones originales sobre el seguimiento 108
5.8. Análisis interpretativo específico de las once competencias observadas 109
5.8.1. Identificación de problemas educativos 109
5.8.2. Formulación de objetivos y preguntas 110
5.8.3. Consulta de fuentes teóricas 110
5.8.4. Diseño de matriz de consistencia 111
5.8.5. Formulación metodológica 111
5.8.6. Operacionalización de variables 111
5.8.7. Diseño de instrumentos de recolección 112
5.8.8. Recolección ética de información 112
5.8.9. Interpretación de datos 113
5.8.10. Elaboración de propuestas de mejora 113
5.8.11. Autonomía para investigar 113
CAPÍTULO VI 115
Interpretación, transferencia y agenda de mejora para la educación intergeneracional 115
6.1. Lo que muestran los avances desiguales 115
6.2. Contacto de calidad y resultados psicosociales 115
6.3. Modelo integrador de tres comunidades de aprendizaje 116
6.4. Cómo fortalecer el diseño de evaluación 117
6.5. Sostenibilidad curricular, comunitaria y científica 117
6.5.1. Qué significa trasladar resultados a otra región 118

6.5.2. Criterios para una devolución pública responsable 119
6.6. Criterios para un sistema de evaluación basado en evidencias 119
6.6.1. Calidad del problema 119
6.6.2. Fundamentación 120
6.6.3. Coherencia 120
6.6.4. Ética 120
6.6.5. Instrumentación 121
6.6.6. Análisis 121
6.6.7. Comunicación 121
6.6.8. Transferencia 121
6.7. Protocolos de investigación, protección y evaluación para una nueva cohorte 122
6.7.1. Acuerdos de gobernanza entre universidad y centro social 122
6.7.2. Consentimiento y asentimiento para actividades con infancia 124
6.7.3. Participación voluntaria y accesibilidad de personas mayores 126
6.7.4. Diagnóstico de necesidades sin etiquetamiento 127
6.7.5. Planeación temporal de secuencias cortas y sostenidas 128
6.7.6. Diseño de preguntas investigables vinculadas a cada taller 130
6.7.7. Observación participante y neutralidad descriptiva 131
6.7.8. Entrevistas semiestructuradas con personas mayores 132
6.7.9. Diarios reflexivos para formación investigativa 134
6.7.10. Rúbricas de desempeño frente a escalas de autorreporte 135
6.7.11. Muestreo intencional y límites para generalización 136
6.7.12. Análisis descriptivo de escalas ordinales 137
6.7.13. Análisis cualitativo de convergencias y casos disonantes 139
6.7.14. Análisis de implementación y fidelidad adaptable 140
6.7.15. Seguimiento y sostenibilidad de aprendizajes 141
REFLEXIONES FINALES 143
REFERENCIAS 145

CAPÍTULO I

Una sociedad de edades diversas: infancia, longevidad e inclusión educativa

Comprender la educación entre generaciones exige situarla en transformaciones demográficas, sociales y culturales que redefinen cómo se distribuyen el cuidado, los aprendizajes y las oportunidades de participación. El encuentro entre infancia y vejez no surge en un vacío institucional; tiene lugar en comunidades con desigualdades y recursos concretos.

1.1. El cambio demográfico como desafío educativo

El envejecimiento poblacional constituye un proceso de escala global, relacionado con el descenso de la fecundidad y el aumento de la supervivencia. El informe social de Naciones Unidas de 2023 subraya que sus consecuencias no son únicamente económicas: el modo en que las sociedades organizan los cuidados, la protección social y la participación intergeneracional condiciona la posibilidad de envejecer con dignidad. La educación es parte de estas respuestas porque crea espacios de convivencia y reconoce derechos a lo largo del ciclo vital (Naciones Unidas, 2023).

El cambio demográfico no convierte automáticamente a todas las personas mayores en un grupo homogéneo ni transforma la edad en indicador suficiente de dependencia. Algunas mantienen amplia autonomía y redes comunitarias activas; otras experimentan limitaciones sensoriales o de movilidad, pérdidas afectivas o dificultades económicas. Por ello, cualquier programa educativo requiere decisiones basadas en necesidades concretas y accesibilidad real, no en estereotipos acerca de la vejez.

En Piura, el informe de origen identifica los Centros de Desarrollo Integral de la Familia como escenarios de participación. Allí conviven circunstancias heterogéneas: se describen adultos mayores que viven solos, personas con dificultades de movilidad o visión y participantes que se integran de manera activa en dinámicas colectivas. La complejidad observada recomienda diseñar actividades flexibles y mecanismos de acompañamiento diferenciados (Talledo Torres et al., 2026).

1.2. Derechos, edadismo y relaciones sociales

El concepto de edadismo alude a estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias relacionadas con la edad. La Organización Mundial de la Salud (2021b) presenta la educación y el contacto entre generaciones como estrategias respaldadas por evidencia para combatirlo. Ello no equivale a considerar que cualquier encuentro sea terapéutico o eficaz: la cooperación necesita condiciones de seguridad, igualdad de trato y objetivos compartidos.

El enfoque de derechos traslada el eje desde la asistencia hacia la capacidad de decidir y participar. En el caso de los niños, esto supone respetar su desarrollo, su curiosidad, su necesidad de jugar y su derecho a ser escuchados. En el caso de las personas mayores, exige evitar funciones meramente testimoniales: pueden proponer actividades, escoger modos de intervención y aportar saberes locales. Para las estudiantes universitarias, implica practicar investigación respetuosa con las diferencias y los tiempos de cada participante.

El respeto intergeneracional se traduce en decisiones operativas. Una dinámica bien planificada informa por anticipado de sus tareas, considera pausas y apoyos, ofrece materiales manipulables, prevé alternativas para limitaciones visuales y evita exponer públicamente situaciones de soledad o enfermedad. La ética deja así de ser una autorización documental y se convierte en atributo observable de la experiencia.

Tabla 1

Criterios éticos y derechos en la interacción entre generaciones

Dimensión	**Tratamiento científico o pedagógico**
Voluntariedad	Consentimiento informado y posibilidad efectiva de retirarse de cada actividad
Accesibilidad	Adecuaciones sensoriales, motrices y comunicacionales
Protección infantil	Autorización familiar, supervisión y no exposición de datos identificables
Reciprocidad	Evitar papeles pasivos o estereotipados según la edad
Devolución comunitaria	Compartir resultados comprensibles sin revelar información personal

Nota. Elaborado a partir de OMS (2021b, 2023) y UNICEF y UNESCO (2024).

1.3. Primera infancia y aprendizaje comunitario

El juego, la narración, la música y la actividad plástica aportan contextos relevantes para desarrollar expresión, exploración y convivencia durante la primera infancia. El informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia de UNICEF y UNESCO (2024) describe un ecosistema en el que familias, educadores y comunidad contribuyen conjuntamente al bienestar y al aprendizaje de los niños. Un programa intergeneracional puede insertarse en dicho ecosistema cuando fortalece, y no sustituye, el trabajo pedagógico especializado.

Un encuentro educativo no debe imponer expectativas propias del adulto a niñas y niños de tres a cinco años. La planificación exige secuencias cortas, materiales seguros y consignas simples que permitan la participación sin presión. El lenguaje corporal y la exploración son tan relevantes como las explicaciones verbales. El adulto mayor, a su

vez, debe recibir condiciones para participar voluntariamente según sus posibilidades sin quedar relegado al papel de espectador.

Las actividades artísticas del programa de Piura permiten imaginar esta articulación: relatos compartidos, elaboración de murales y talleres musicales propician objetivos observables de cooperación, expresión emocional y construcción simbólica. Su valor científico no deriva de los nombres de los talleres sino de poder documentar lo que ocurre, comparar experiencias y reconocer resultados y situaciones no previstas.

1.4. Instituciones, cooperación y cuidado

El diseño de un programa intergeneracional demanda acuerdos entre instituciones con culturas de trabajo diferentes. Una universidad organiza períodos académicos, evaluaciones y prácticas preprofesionales; un centro comunitario organiza atención social, tiempos de alimentación y seguridad; un aula inicial responde a rutinas de aprendizaje y protección de menores. La coordinación debe convertir esas diferencias en procedimientos compartidos.

La guía de la Organización Mundial de la Salud para planificar intervenciones de contacto intergeneracional (2023) recomienda comenzar por la identificación de necesidades y actores, explicitar resultados esperados y construir un esquema de seguimiento. Esta orientación ayuda a distinguir entre actividades realizadas y cambios atribuibles: organizar una sesión es un producto; observar participación o desempeño es un resultado próximo; y demostrar cambios duraderos requiere evidencias adicionales.

El informe de la UNP registra tres espacios CEDIF —Castilla, Chiclayito y Micaela Bastidas— y la participación de estudiantes de Educación Inicial. Ese alcance local fortalece la relevancia contextual de la experiencia, aunque también señala que su transferencia a otros territorios exigirá adaptar instrumentos, horarios, transporte, recursos y acuerdos de protección de participantes.

Tabla 2

Funciones institucionales para un programa de cooperación

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Universidad	Diseño de actividades, tutoría investigativa, control de calidad de los instrumentos
CEDIF	Articulación operativa, caracterización de necesidades y cuidado cotidiano
Educación Inicial	Adecuación por edad, objetivos curriculares y seguridad pedagógica
Personas mayores	Codiseño de actividades, aportes culturales y retroalimentación
Estudiantes	Observación, registro, análisis y reflexión responsable

1.5. Implicaciones para la universidad socialmente comprometida

La responsabilidad social universitaria adquiere mayor densidad cuando se integra con el currículo. Una visita aislada puede generar sensibilización; un ciclo planificado de observación, preguntas, registro, retroalimentación y análisis permite construir conocimiento transferible. Para lograrlo se requieren tutorías, criterios claros de evaluación y oportunidades para que las estudiantes documenten tanto desaciertos como logros.

El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida implica reconocer que la persona mayor también aprende durante el encuentro. Las niñas y los niños no son receptores pasivos de tradición, y la estudiante no es una observadora neutral ajena a los cambios que produce la actividad. Cada generación influye sobre las otras, de modo que la evaluación debe contemplar reciprocidad, asimetrías de poder y la posibilidad de que las expectativas iniciales cambien durante el proceso.

Una institución que busque continuidad necesita establecer un calendario realista, roles de supervisión, protocolos de consentimiento, presupuesto de transporte y materiales, y formas de devolución de resultados a la comunidad. La calidad de una propuesta se revela menos en la cantidad de eventos que en su capacidad para sostener prácticas seguras, pertinentes y evaluables.

En el informe base se argumenta que en el plano nacional, el Perú atraviesa un acelerado proceso de envejecimiento de la población, lo cual plantea retos sociales y educativos que, en el caso de la inclusión social y la participación activa de las personas adultas mayores son especialmente relevantes. Pese a que las políticas y programas en favor de las personas adultas mayores están presentes en el contexto nacional, la realidad expone la existencia de situaciones de aislamiento social, de baja participación de las personas adultas mayores en espacios de educación formal y no formal y una escasa valorización de los saberes de sus experiencias lo que repercute en un deterioro del bienestar integral y en la cohesión social.

Simultáneamente, el sistema educativo del Perú enfrenta problemas en la formación inicial docente, en especial en el desarrollo de competencias investigativas a los estudiantes de pregrado. En un gran número de Institutos de Educación Superior (IES) se presenta la investigación de manera muy fragmentada y en la mayoría de ocasiones de una forma predominantemente teórica, con escasa relación con la práctica pedagógica y los problemas sociales del contexto. Esto limita la construcción de una cultura investigativa que es tan necesaria y apropiada para la formación de docentes que sean críticos/as, reflexivos/as y comprometidos/as con la transformación educativa.

El informe base señala que, desde el ámbito local se va comprobando una débil articulación entre las instituciones educativas de educación inicial, los centros de atención y formación de personas adultas mayores, y las universidades. La inexistencia de programas educativos intergeneracionales estructurados disminuye las oportunidades de aprendizaje mutuo, desaprovechando espacios educativos que pueden promover el

desarrollo integral de los niños, la inclusión social de las personas adultas mayores y la formación de la investigación de las/los estudiantes de pregrado.

Se percibe igualmente que los estudiantes universitarios tienen ciertas limitaciones en el uso de metodologías de investigación en los escenarios reales, para lo cual contribuye la poca vinculación que existe entre los cursos de investigación y las prácticas pedagógicas comunitarias. Esta falta de vinculación incide en la escasa reivindicación de habilidades investigativas como observar de manera sistemática, aplicar instrumentos, analizar la información críticamente y reflexionar sobre la práctica docente.

En el Perú, hay estudios que abordan relaciones entre generaciones, sin embargo, parece haber una limitación en que estos estudios se enfoquen de forma específica en Programas intergeneracionales para diseñar competencias investigativas en estudiantes de pregrado, combinando el trinomio infancia + adulto mayor + universidad, lo que representa una oportunidad para esta línea de investigación, situación que no significa, que no exista gran interés por mejorar la calidad de vida de esta población vulnerable.

Promoción social y del aprendizaje intergeneracional: la interacción intergeneracional, propicia el enriquecimiento mutuo, en un entorno educativo, ofreciendo beneficios tanto para los niños como para los adultos mayores. Los niños se benefician del conocimiento y la experiencia de los adultos mayores, en tanto que éstos, encuentran en los niños una fuente de vitalidad y propósito. Además, se promueve el desarrollo integral de las estudiantes de la especialidad de educación inicial, al participar en actividades intergeneracionales, desarrollando no solo competencias investigativas, sino también, habilidades sociales, emocionales y de comunicación, contribuyendo a una formación integral y holística, preparándose mejor para enfrentar los desafíos de su futura profesión.

Así mismo, introducir programas intergeneracionales en el currículo de la especialidad de Educación Inicial, representa una innovación pedagógica, dado que, estos programas promueven métodos de enseñanza y aprendizaje que son inclusivos, participativos y colaborativos, rompiendo con los enfoques tradicionales y estáticos.

Por otro lado, permitirá que, las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la UNP, participen en semilleros de investigación, desarrollando sus competencias investigativas, a partir de la práctica, aprovechen la formación lograda a través de las asignaturas de investigación y práctica, (seis asignaturas en el plan de estudios), y que lo demuestren en el diseño de su proyecto de investigación en las asignaturas de tesis I y tesis II, que conlleven que, al final de sus estudios culminen su tesis y obtengan su título profesional, esto con la formación de los semilleros de investigación.

El examen de este entorno permite pasar de un planteamiento basado exclusivamente en necesidades sociales a una lectura educativa de los vínculos. El capítulo siguiente profundiza los mecanismos por los cuales la interacción, la afectividad y la mediación pueden convertir esos vínculos en experiencias de aprendizaje.

1.6. Contextualización documental del problema en Piura

En este apartado se recuperan análisis y argumentos del informe de investigación de Talledo Torres, Larroca Saavedra y Córdova de Chang (2026). Se mantiene su procedencia documental y se distingue su carácter descriptivo de las síntesis y propuestas conceptuales añadidas en otros apartados del libro.

En los últimos tiempos, la población mundial viene experimentando diferentes cambios etnográficos, como el incremento de la esperanza de vida y la disminución de la natalidad, que se reflejan especialmente en el crecimiento acelerado del número de adultos mayores, según la ONU "La esperanza de vida mundial ha mostrado un crecimiento sostenido a lo largo de las últimas décadas. En 1995 era de 64,9 años, mientras que en 2024 alcanzó los 73,3 años (citado en Iberdrola, 2024), y aunque, existen centros del adulto mayor, tal como es el caso de los Centros de Desarrollo Integral de la Familia (CEDIF), que ofrecen y ejecutan actividades para satisfacer las necesidades de la población más vulnerable, aún no es suficiente, esto ha sido una de las razones que ha impulsado a realizar la investigación, con la voluntad y participación de ambas generaciones que, conjuntamente con las estudiantes de pregrado, pudieron aportar y fortalecer a ambos grupos.

La problemática adquiere mayor relevancia, en la medida en la que la formación de los docentes para la primera infancia necesita de propuestas pedagógicas que sean inclusivas, innovadoras y contextualizadas. Sin embargo, se comprueba una escasa incorporación de las experiencias educativas intergeneracionales en el currículo y en la práctica preprofesional, lo que limita el aprovechamiento pedagógico que puede ofrecer la interacción entre niños de la primera infancia y personas adultas mayores.

Los CEDIF de Piura incluidos en el informe, entre ellos Castilla, Chiclayito y Micaela Bastidas no son ajenos a esta situación y frente a esta situación se ha hecho evidente la necesidad de implementar nuevas estrategias educativas que vinculen formación investigativa; educación inclusiva y responsabilidad social universitaria. En este sentido, la educación intergeneracional se hace los vasos comunicantes entre la formación académica y la educación social, pues resulta un enfoque educativo participativo entre los niños de primera infancia, las personas adultas mayores y los estudiantes de grado que generan beneficios educativos y sociales entre los actores educativos.

Por lo tanto, en respuesta a la situación descrita se establece un Programa Educativo Intergeneracional con el que se busca fortalecer el desarrollo integral de los niños de Educación Inicial, promover la inclusión social activa de las personas adultas mayores y fomentar las competencias investigativas de los estudiantes de pregrado.

Así mismo, la normativa peruana, establece que las universidades deben evaluar y actualizar los planes de estudio de los programas profesionales, ajustándolos al logro del perfil profesional. La implementación del programa intergeneracional, es una opción para cumplir con lo dispuesto, logrando la transversalización de las asignaturas, formalizando los procesos de investigación en las estudiantes de pregrado y promoviendo la creación de semilleros de investigación y la internacionalización de sus investigaciones.

Las prácticas exitosas de educación intergeneracional, están emergiendo como un paradigma innovador, de manera relevante en el actual contexto, donde los cambios demográficos son cada vez más acelerados con transformaciones sociales demandantes de nuevas formas y estilos de interacción y aprendizaje mutuo entre las generaciones. Son innumerables las iniciativas que vienen explorando este potencial de la educación intergeneracional con la finalidad de enriquecer los procesos formativos y fortalecer los vínculos comunitarios, tales como los de Moreno et al., (2018), Orte et al., (2021), Torrijos y Serrate (2021), Eiguren et al., (2022), Baig et al., (2023), García et al., (2023), Saldaña y Hernández (2023), López-Rodríguez et al., (2024), entre otros.

Moreno et al., (2018), "analizan el impacto de los programas intergeneracionales desde la escuela y las diferentes instituciones sociales para la mejora y calidad de futuros proyectos que generen la construcción de nuevos aprendizajes, y fortalezca un acercamiento entre generaciones". Describen y analizan los programas orientados a la intervención intergeneracional en los diferentes contextos, funciones y características de los implicados en la acción intergeneracional, identificando las carencias desde la percepción que tenían los protagonistas de esos programas, desde un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, como principal resultado, se reconoce la satisfacción personal de los mayores al sentirse útiles y seguir aprendiendo a través de estas iniciativas.

En esta misma línea, Orte et al., (2021), sostienen que "Las relaciones intergeneracionales implican una interacción, cooperación e intercambio entre personas de diferentes edades", lo que se demuestra con los resultados de su investigación, concluyendo que el programa intergeneracional influye positivamente en las actitudes de los estudiantes hacia los mayores y tras la participación en el programa se produce una mejora en las actitudes de las personas mayores en cuanto a sus expectativas ante la vejez, así como en sus capacidades.

Torrijos y Serrate (2021), diseñaron e implementaron un programa intergeneracional de educación emocional, evaluando la mejora de la competencia emocional de los participantes, cuyos resultados "evidencian cambios en la autopercepción del nivel competencial a partir de la participación en el programa".

Saldaña y Hernández (2023), analizaron el reto de incorporar programas intergeneracionales en educación superior, con estudios de enfoque interpretativo que permitan recuperar las voces de los participantes; los resultados representan una oportunidad al promover acciones institucionales para el acercamiento de las generaciones.

Uno de los estudios, es el presentado por Silva (2024) en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, con el objetivo de resaltar la importancia y experiencias de las relaciones intergeneracionales de los adultos mayores con jóvenes y niños, el estudio fue una revisión sistemática, de cuya revisión concluye que "las relaciones intergeneracionales, generan efectos positivos para ambas generaciones" y "los beneficios en los adultos mayores, es el enriquecimiento en el área emocional, cognitiva,

lo cual conduce a un envejecimiento activo, disminuyendo el índice de casos de ansiedad y depresión en la etapa de la tercera edad"

Así mismo, el Estado peruano a través de las políticas de apoyo social promovidas por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), organismo del Poder Ejecutivo cuyo objetivo principal es "Mejorar la calidad de vida de la población en situación de vulnerabilidad y pobreza, promover el ejercicio de sus derechos, el acceso a oportunidades y al desarrollo de sus propias capacidades" (https://www.gob.pe/midis); el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), los gobiernos regionales y locales, y las municipalidades, promueven los Centros de Desarrollo Integral de la Familia - CEDIF, "espacios donde se brindan servicios especializados orientados al fortalecimiento de las familias, a la promoción de relaciones familiares respetuosas y solidarias y al desarrollo integral de sus miembros" (gob.pe, 2025)

Y por otro lado, en la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, existe gran déficit de investigaciones, pese a que se ha modificado el Plan Curricular de la especialidad, en el año 2018, incluyendo las asignaturas de Investigación y Práctica desde el primer ciclo y en casi todos los ciclos, sin embargo, al culminar los estudios de formación profesional, las egresadas no demuestran sus competencias investigativas.

Es en esta coyuntura, la Universidad Nacional de Piura, a través de su Facultad de Ciencias Sociales y Educación, específicamente de la Escuela Profesional de Educación Inicial, asumió el reto, de implementar el programa intergeneracional infancia-adulto mayor que contribuya a la mejora de calidad de vida y a la mejor formación profesional; para ello, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la implementación del programa educativo intergeneracional Infancia - Adulto Mayor desarrolla las competencias investigativas en estudiantes de pre grado?

A nivel mundial, los niños y personas adultas mayores forman parte de los grupos de población vulnerable, ya que en contextos o escenarios críticos exhortan con mayor urgencia la atención del Estado, así como de sus familiares para asegurar su calidad de vida.

Con el vertiginoso incremento de la economía, el avance de la ciencia y la tecnología en los últimos años, la enseñanza-aprendizaje ha adquirido un valor creciente. Dado el acelerado envejecimiento de la población, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se considera una medida estratégica para mejorar la calidad de la mano de obra y la salud pública. (Unesco 2022). Así mismo, expone detalladamente las principales etapas necesarias con miras a garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre ellas: aumentar la participación y la inclusión, aumentar la financiación, reforzar las políticas, mejorar la gobernanza, aumentar la calidad y la importancia de la educación para la ciudadanía

Silva Arroyo (2024), en su revisión sistemática destaca que las intervenciones intergeneracionales generan beneficios emocionales, sociales y cognitivos tanto en

adultos mayores como en niños, además de subrayar la falta de estudios cuantitativos en América Latina.

La implementación del Programa educativo intergeneracional Infancia – Adulto Mayor para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la UNP, tiene diversas razones académicas, sociales y pedagógicas que lo justifican:

El desarrollo de competencias investigativas, las estudiantes de pre grado, requieren desarrollar competencias investigativas sólidas para su formación profesional, éstas son esenciales para realizar investigaciones educativas que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas y a la vez, a generar conocimiento relevante en el campo de la educación inicial.

Así mismo se justifica en el aspecto práctico, porque la implementación del programa educativo intergeneracional, al ser aplicado, permite a las estudiantes experimentar de primera mano el proceso de investigación en un contexto real y dinámico, fortaleciendo su capacidad para diseñar, ejecutar y analizar proyectos de investigación.

Otro impacto esperado es, promover la mejora de la calidad educativa en la formación docente, es así que del análisis del plan de estudios de la especialidad de Educación Inicial (EPEI 2018), se puede observar que contiene asignaturas tales como, literatura infantil, dramatización y títeres, taller de teatro, taller de danza y música, las ciencias sociales y su didáctica, las ciencias experimentales, expresión gráfico plástica, así mismo, andragogía y pedagogía del desarrollo infantil temprano, con los que para el logro de sus competencias, urge Transversalizar estas asignaturas, y con la puesta en práctica en talleres con y para los adultos mayores y los infantes, es una gran oportunidad; y lo no menos importante, que las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, se titulen a través del desarrollo de proyectos de investigación (Tesis), logrando fomentar la investigación y producción científica, que incrementen el acervo de tesis y artículos científicos, de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y de la Universidad Nacional de Piura.

Con la investigación se pretende motivar a las estudiantes de pre grado, para que diseñen proyectos de investigación que enfaticen en la atención y cuidado a estos dos grupos de población que son considerados vulnerables ante un contexto crítico, del aspecto económico-social que afecta a nuestro país. La investigación es de mayor impacto porque brindará espacios de formación, tanto a los niños, adultos mayores como a las estudiantes de pregrado, mediante propuestas de actividades de aprendizaje intergeneracional con los adultos mayores, contando con la participación de las estudiantes de pregrado de educación inicial. Importante porque además de desarrollar las competencias investigativas de las estudiantes de pregrado, se pretende que los niños desarrollen un vínculo emocional más estrecho con su cultura, sus comunidades y sus familias. Asimismo, que ambos grupos mejoren su calidad de vida construyendo una mayor relación con las generaciones más jóvenes.

Para ello, los objetivos planteados fueron:

- Implementar un programa educativo intergeneracional niños-adultos mayores, para desarrollar las competencias de investigación en las estudiantes de pregrado, integrando semilleros de investigación.
- Implementar el programa educativo intergeneracional en un entorno real con la participación activa de niños, adultos mayores, y estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial.
- Evaluar la efectividad del programa educativo intergeneracional infancia y adulto mayor, en el desarrollo de competencias investigativas de las estudiantes de Educación Inicial.

De igual forma, la hipótesis con la que se trabajó fue:

- H1: La implementación del programa educativo intergeneracional Infancia - Adulto Mayor desarrolla competencias investigativas en estudiantes de pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura.
- H0: La implementación del programa educativo intergeneracional Infancia - Adulto mayor no desarrolla competencias investigativas en estudiantes de pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura.

El alcance del presente estudio incluyó desde la realización del diagnóstico inicial de las necesidades, hasta el diseño de las actividades orientadas en este sentido, la ejecución del programa, el seguimiento de los aprendizajes, así como la evaluación de los cambios generados. También se recogieron durante el proceso evidencias cuantitativas y cualitativas que registraron el nivel de progreso de las estudiantes, indicando un impacto positivo en el rendimiento de las competencias investigativas. Por último, los resultados experimentados posibilitaron proyectar líneas de mejora, así como también la divulgación científica de los hallazgos.

Se identifica el escaso tiempo que se usó para la ejecución del programa, lo que limita la profundización de varias actividades de la investigación y el acompañamiento continuo. El tiempo disponible para la implementación del programa fue limitado, lo que restringió la profundidad de las actividades desarrolladas, la frecuencia de los encuentros intergeneracionales y la progresión gradual de algunas competencias investigativas. De igual manera, esta limitación temporal impidió la realización de un seguimiento longitudinal que permitiera evaluar la permanencia de los aprendizajes y los cambios observados. Un periodo de intervención más amplio habría posibilitado la obtención de evidencias más consistentes respecto al mantenimiento de las competencias adquiridas.

Una de las principales limitaciones prácticas estuvo relacionada con el tipo de muestreo empleado, el cual fue intencional y por conveniencia. Esta característica limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos o universitarios. Asimismo, la participación se circunscribe a estudiantes de una única especialidad, así como a niños. En consecuencia, las características sociodemográficas, educativas y

culturales de los participantes podrían diferir de las de otros grupos poblacionales, lo que condiciona la extrapolación de los resultados.

El estudio se desarrolló en un contexto institucional específico, delimitado a una institución educativa determinada y a centros concretos de educación de formación para adultos. Esta delimitación espacial restringe la transferencia de los resultados a otros escenarios educativos con características organizativas, socioculturales o geográficas distintas, tales como instituciones rurales, urbanas o de diferente naturaleza institucional.

La investigación se enmarcó en el enfoque de Investigación–Acción, el cual implicó una participación activa de las investigadoras en el proceso educativo con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas. No obstante, este enfoque conlleva ciertas limitaciones, dado que los cambios observados en las competencias investigativas no pueden atribuirse exclusivamente a la intervención implementada. Factores externos, como la motivación personal de los participantes, sus experiencias previas y la participación simultánea en otras actividades académicas, pudieron haber influido en los resultados, dificultando el aislamiento de los efectos propios del programa.

1.6.1. Dimensión pública de la longevidad y derecho a participar

El envejecimiento poblacional no puede reducirse a una estadística de proporciones etarias. Se expresa también en condiciones de accesibilidad, tiempo de cuidados, distribución de servicios y oportunidades de formar parte de actividades socialmente significativas. La participación educativa es una cuestión de derechos: una persona mayor puede elegir aprender, enseñar, conversar o mantener una presencia contemplativa sin que alguna de esas opciones la descalifique como participante. La intervención intergeneracional debe crear opciones y no definir por anticipado qué conductas constituyen un envejecimiento valioso.

La guía de la Organización Mundial de la Salud (2023) sobre contacto intergeneracional subraya la necesidad de acciones planificadas para reducir el edadismo. Un encuentro aislado no garantiza transformación de actitudes, del mismo modo que una actividad grupal agradable no permite concluir que haya cambiado el bienestar sostenido. Las instituciones pueden considerar la calidad del contacto, su continuidad y la igualdad de trato como variables de proceso, separadas de cualquier indicador de salud mental. A este respecto, la revisión de Bayyar et al. (2025), centrada en programas con infancia preescolar, advierte la heterogeneidad de las experiencias y la escasa certeza sobre efectos a largo plazo.

Para pensar la política educativa territorial conviene plantear tres preguntas: qué espacios reúnen a generaciones habitualmente separadas; qué condiciones materiales sostienen el encuentro; y cómo se garantiza que quienes participan puedan influir sobre la actividad. Estas cuestiones ponen en primer plano la gobernanza local, el transporte, el cuidado y la accesibilidad. En Piura, las limitaciones logísticas señaladas por las investigadoras muestran que el éxito de una sesión debe interpretarse junto con el esfuerzo

que exige hacerla posible. Ningún modelo será sostenible si presupone recursos, disponibilidad y movilidad que las personas participantes no poseen.

1.6.2. Soledad, conexión y calidad de las relaciones

La soledad percibida y el aislamiento social no son conceptos equivalentes. Una persona puede mantener contactos frecuentes y sentirse sola, o preferir momentos de retiro sin experimentar carencia relacional. La OCDE (2025) diferencia dimensiones cuantitativas y cualitativas de las relaciones sociales y documenta desigualdades de conexión entre grupos poblacionales. Desde esa perspectiva, es improcedente utilizar la asistencia a un taller como evidencia suficiente de reducción de soledad. El indicador de participación expresa presencia; para hablar de conexión se necesita conocer la experiencia subjetiva y la continuidad de los vínculos.

En el caso descrito por las autoras en los CEDIF, algunas personas mayores manifestaban tristeza, limitaciones funcionales o situaciones de vida en solitario. El hecho de que también participaran activamente impide tratarlas exclusivamente desde una narrativa de carencias. Las observaciones cualitativas pueden reconocer necesidades y capacidades al mismo tiempo. Una descripción respetuosa evita definir a las personas por su edad, discapacidad o estado emocional momentáneo. También requiere distinguir el relato individual de una tendencia poblacional que no puede estimarse con entrevistas no probabilísticas.

Las instituciones podrían diseñar instrumentos de calidad relacional que atiendan reciprocidad, oportunidad de iniciativa y confianza para rechazar una propuesta. La evaluación debería interrogar si la persona se sintió escuchada, si su participación resultó significativa y si desea repetir la actividad. Los cambios sostenidos exigen seguimientos y no pueden inferirse de un único relato. Tales criterios permiten transformar una intuición social valiosa en una pregunta de evaluación genuinamente investigable.

1.6.3. Las comunidades como entornos de aprendizaje no escolar

El aprendizaje que atraviesa edades puede ocurrir en instituciones que no se presentan como escuelas. Los centros de atención social, bibliotecas, espacios culturales y organizaciones territoriales reúnen prácticas y memorias que la universidad difícilmente puede reproducir dentro de un aula. No obstante, su inclusión como entornos educativos debe realizarse mediante acuerdos explícitos sobre responsabilidades, seguridad, tiempos y objetivos de las actividades. Una colaboración improvisada puede transferir cargas de trabajo a equipos comunitarios sin ofrecer beneficios equivalentes.

En la formación inicial docente, la experiencia situada tiene potencial para interrogar esquemas aprendidos. Una estudiante puede dominar una secuencia didáctica sobre el papel y descubrir que necesita adaptarla cuando personas de diferentes edades interpretan la consigna de maneras inesperadas. Estas diferencias no constituyen automáticamente errores: ofrecen material para analizar accesibilidad, mediación y relación entre objetivos

y acciones. La calidad de la reflexión dependerá de la capacidad de anotar la situación, compararla con alternativas y sostener una decisión revisable.

Una universidad socialmente comprometida debe compartir sus hallazgos con la comunidad y reconocer que los participantes no son exclusivamente fuentes de datos. Es pertinente preparar informes comprensibles, escuchar las respuestas de equipos locales y reservar espacios para decidir qué cambios serían viables. La producción científica no pierde rigor por reconocer intereses comunitarios; gana responsabilidad cuando expone sus límites y permite contrastar la utilidad de sus conclusiones fuera del ámbito universitario.

CAPÍTULO II

Aprender entre generaciones: teorías, mediación y experiencia

La intergeneracionalidad no constituye por sí sola una teoría del aprendizaje. Su fuerza analítica procede de relacionar modelos del desarrollo, enfoques socioculturales, aprendizaje social y bienestar comunitario con situaciones donde personas de diferentes edades realizan tareas compartidas.

2.1. Desarrollo cognitivo, afectividad y participación

La tradición psicogenética de Piaget proporciona herramientas para pensar el aprendizaje infantil como construcción activa de significados. La exploración y la actividad simbólica importan tanto como la explicación verbal. Una práctica intergeneracional ofrece materiales, relatos y juegos con los que el niño puede ensayar hipótesis, formular preguntas y representar experiencias; no se trata de transmitir contenidos de modo unilateral sino de organizar una situación en la que pueda actuar.

La experiencia afectiva acompaña esas acciones. Una persona mayor que escucha una narración inventada por un niño ofrece una respuesta social a su producción; el niño, a su vez, puede modificar el relato a partir de gestos y preguntas. La relevancia del vínculo no permite inferir que todo contacto aumente por sí mismo la regulación emocional, pero ofrece un mecanismo plausible que debe observarse con indicadores pertinentes.

Para el futuro docente, la pregunta investigativa cambia de «¿participaron?» a «¿qué características de la interacción facilitaron que participaran?». Esta transformación conecta la teoría con la observación: invita a registrar turnos de palabra, formas de ayuda, dificultades de comprensión, estrategias espontáneas y modificaciones de las consignas. El objeto de estudio se vuelve una actividad compleja, no una suma de presencias.

2.2. Vygotsky y la construcción social del conocimiento

La perspectiva sociocultural de Vygotsky sitúa la mediación en el corazón del aprendizaje. Los instrumentos simbólicos, el diálogo y la cooperación permiten que una persona realice tareas que resultarían más complejas sin apoyo. En un taller intergeneracional, el acompañamiento puede adoptar muchas formas: mostrar cómo se usa un material, recuperar el nombre de una canción, preguntar por un procedimiento o ayudar a organizar una secuencia narrativa.

La noción de zona de desarrollo próximo no debe extenderse mecánicamente a todos los participantes como si atravesaran el mismo proceso cognitivo. El niño puede estar explorando vocabulario y juego simbólico; la persona mayor puede estar activando memoria autobiográfica o experimentando satisfacción por su contribución; la estudiante

puede estar ensayando una observación sistemática. Son trayectorias de aprendizaje distintas que convergen temporalmente sobre una actividad compartida.

De este enfoque derivan criterios de análisis: identificar quién propone una acción, de qué modo se distribuye la ayuda, qué cambia cuando el facilitador retira su apoyo y cómo los participantes negocian significados. Las observaciones de un programa educativo se enriquecen si describen estos procesos en lugar de limitarse a anotar una valoración global de «buena interacción».

Tabla 3

Mecanismos de mediación en actividades compartidas

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Modelado	Demostración de procedimientos con retirada gradual de ayuda
Lenguaje	Relatos, preguntas, explicación de decisiones y negociación de significados
Cooperación	Distribución variable de roles y coordinación de una tarea
Regulación	Alternativas ante dificultades y respeto de ritmos diferentes
Reflexión	Conversación final sobre descubrimientos, desacuerdos y aprendizajes

2.3. Aprendizaje social, modelamiento y vida cotidiana

Bandura (1986) explica el aprendizaje social atendiendo a la observación de modelos, las expectativas y la interacción recíproca entre persona, conducta y ambiente. En talleres artísticos, una explicación puede acompañarse de demostraciones, imitaciones y ajustes mutuos. La enseñanza no avanza necesariamente desde la persona mayor hacia el niño: también puede ocurrir cuando el adulto aprende una canción, una forma de jugar o una estrategia expresiva propuesta por la infancia.

El carácter recíproco del modelamiento hace visible un problema de diseño. Si a la persona mayor se le asigna de manera fija el papel de transmitir tradiciones y al niño el de recibirlas, se limita la posibilidad de observar intercambios auténticos. Una práctica más rica diversifica tareas y permite que los participantes se alternen como iniciadores, colaboradores y observadores.

Para las estudiantes de Educación Inicial, esta perspectiva proporciona una matriz de observación: conductas de iniciativa, imitación, cooperación, retroalimentación, conflicto y resolución. El análisis de esas conductas debe considerar el contexto y evitar inferir estados psicológicos internos a partir de una conducta aislada.

2.4. Curso de vida, bienestar y envejecimiento activo

La Organización Mundial de la Salud entiende el envejecimiento saludable como el desarrollo y mantenimiento de la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez (OMS, 2021a). Participar, tomar decisiones y mantener vínculos sociales forman parte de esa capacidad, pero sus posibilidades dependen también de los entornos físicos y sociales. Una actividad intergeneracional debe permitir opciones de intensidad, descansos y apoyos, sin convertir las limitaciones en una razón para excluir.

El aporte de las personas mayores es más amplio que su función de modelos. Sus preferencias, interpretaciones y experiencias pueden transformar la actividad, enriquecer la memoria cultural y abrir preguntas sobre el sentido de comunidad. Al mismo tiempo, no corresponde presentar la participación como tratamiento clínico ni como garantía de mejoras de salud mental. La revisión de intervenciones sobre bienestar de personas mayores publicada en 2023 advierte limitaciones en los ensayos y heterogeneidad de intervenciones.

Conviene diferenciar cuatro resultados: satisfacción inmediata, vinculación percibida, cambios en prácticas sociales y bienestar sostenido. Los primeros pueden documentarse con observaciones y entrevistas breves; los últimos demandan medidas repetidas, instrumentos adecuados y diseños de seguimiento. Esta escala de evidencia protege al programa de afirmaciones excesivas.

2.5. Del encuentro a una pedagogía de reciprocidad

La pedagogía intergeneracional no se define por la simultaneidad de edades sino por la construcción de una tarea con sentido compartido. Para diseñarla es necesario responder qué aprenderá cada grupo, cómo contribuirá, qué formas de participación serán posibles y qué evidencia permitirá describir los resultados. En la práctica, una misma actividad puede promover expresión infantil, participación de mayores y aprendizaje metodológico universitario, pero esas metas deben distinguirse y medirse por separado.

La investigación académica reciente sugiere potencial psicosocial de estas experiencias, sin anular la necesidad de mejores diseños. La revisión de Tsiloni et al. (2024) sintetizó estudios de niños en edad escolar y personas mayores; sus hallazgos no se trasladan automáticamente a niños de tres a cinco años. El valor de la evidencia externa es orientar hipótesis y decisiones, no certificar el resultado local.

Una pedagogía de reciprocidad requiere también protocolos de conflicto. Es posible que algunas personas rechacen participar, que una consigna genere frustración o que se produzcan malentendidos. Documentar estas situaciones no disminuye el valor del proyecto; por el contrario, permite comprender mejor las condiciones en las que el aprendizaje compartido se sostiene.

Tabla 4

Niveles de evidencia para valorar una intervención intergeneracional

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Ejecución	Sesiones realizadas, asistencia y disponibilidad de recursos
Proceso	Calidad de la interacción y participación de cada grupo
Resultado inmediato	Cambios observados o autorreportados antes y después
Transferencia	Uso de aprendizajes fuera del taller
Sostenibilidad	Permanencia de los resultados en seguimientos posteriores

Muchas organizaciones están trabajando en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para influir en la implementación de diferentes programas que incluyan a las personas mayores en su propio trabajo creando conciencia sobre los problemas que ellas enfrentan y ampliar el mensaje sobre la necesidad de la implementación de los ODS con inclusión de edad. Una posición coordinada entre las instituciones del Estado y de la sociedad civil tendrá mejores resultados en la atención al adulto mayor, así como de los infantes, considerados como población vulnerable.

Las emociones, a su vez, constituyen un componente esencial del desarrollo integral del infante y adulto mayor, ya que influyen directamente en los procesos cognitivos, sociales y educativos. Desde una perspectiva científica, las emociones no se reducen a estados afectivos pasajeros, sino que representan procesos complejos de carácter biológico, psicológico y sociocultural que orientan la conducta, la toma de decisiones y el aprendizaje.

Desde la teoría psicogenética, Piaget concibe el desarrollo humano como un proceso de construcción activa del conocimiento, en el cual la afectividad cumple un rol energético y motivacional. Si bien Piaget centra su teoría en el desarrollo cognitivo, reconoce que no existe conducta inteligente sin un componente afectivo que la impulse.

Erikson recibe muchas influencias del enfoque psicodinámico desarrollado por Sigmund Freud, tomando la idea de que la mente humana está caracterizada por las fuerzas opuestas que "chocan" entre sí al responder a lógicas y fuerzas de motivaciones que son incompatibles. Por ello, las etapas del desarrollo de Erikson son, a su vez, la descripción de varios tipos de conflictos entre fuerzas intrapsíquicas y que caracterizan a cada una de las fases de la vida humana, cada una caracterizada por una crisis que debe resolverse a través de la interacción con el entorno. Estas crisis no son patológicas, sino oportunidades para fortalecer la personalidad y la regulación emocional. (Regader, 2015)

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky sostiene que las emociones se desarrollan mediante la interacción social y la mediación del lenguaje. El niño aprende a comprender y regular sus emociones a través del diálogo y la guía del adulto. Las emociones, al igual que los procesos cognitivos, tienen un origen social antes de interiorizarse. “El desarrollo emocional se construye primero en la interacción social” (Vygotsky, 1978)

Las competencias investigativas constituyen un eje esencial en la formación universitaria, en tanto favorecen el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, además de impulsar la producción de conocimiento y la autonomía en el ejercicio profesional (Leal-Barreto & Rodríguez-Hernández, 2024). En términos generales, estas competencias pueden entenderse como un entramado de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten al estudiante participar de manera efectiva en procesos de investigación científica (Olazábal Vega & Águila Carralero, 2020).

Sin embargo, distintos enfoques teóricos coinciden en que la competencia investigativa no debe reducirse a la aplicación instrumental de métodos y técnicas, pues implica asumir una postura epistemológica frente a la naturaleza del conocimiento y a los modos de su construcción (Bunge, 1997; Morin, 1999). Desde esta perspectiva, investigar supone la capacidad de analizar críticamente los saberes existentes, cuestionarlos y resignificarlos dentro de marcos paradigmáticos específicos (Kuhn, 1968), así como someter los resultados a criterios de validez científica y valorar su impacto y relevancia en el contexto social (Popper, 1980; De Sousa Santos, 2009).

En consecuencia, la incorporación de una reflexión epistemológica en esta revisión permite problematizar las formas en que se conceptualiza y evalúa la competencia investigativa, aportando una visión integradora que articula dimensiones metodológicas, filosóficas y éticas del quehacer científico.

En los escenarios actuales de la educación superior, las competencias investigativas se han convertido en un componente esencial para la formación profesional, en tanto responden a las dinámicas de sociedades orientadas a la generación de conocimiento, la innovación y el abordaje de problemáticas complejas. Desde esta óptica, dichas competencias trascienden la mera producción académica, ya que contribuyen al fortalecimiento del razonamiento crítico, la independencia intelectual y la toma de decisiones fundamentadas en información científica confiable (Leal-Barreto & Rodríguez-Hernández, 2024).

Diversos estudios recientes sostienen que las competencias investigativas no se reducen a un conjunto de técnicas, sino que constituyen una integración compleja de saberes conceptuales, procedimientos metodológicos, disposiciones actitudinales y principios éticos, necesarios para identificar situaciones problemáticas, estructurar procesos de investigación, interpretar datos y difundir resultados con criterios de validez científica (Olazábal Vega & Águila Carralero, 2020; Espinoza-Montes et al., 2025). En consecuencia, su desarrollo debe entenderse como una práctica formativa transversal, incorporada de manera progresiva en los distintos espacios curriculares de la formación universitaria.

Desde la visión epistemológica contemporánea, la competencia en investigación es aquella que adopta una postura reflexiva y crítica frente al conocimiento, a partir del reconocimiento de los marcos teóricos, de los supuestos no escritos y de las condiciones socioculturales que lo articulan (Morin, 2019; De Sousa Santos, 2021). Por ende, investigar no es solo aplicar este procedimiento estandarizado, sino también posicionarse

para interrogar la realidad, interpretar fenómenos complejos y evidenciar la relevancia social y ética del conocimiento generado.

Por otra parte, la evidencia empírica más reciente muestra que los sistemas de evaluación de las competencias en investigación, con la llegada de nuevas concepciones y enfoques, han evolucionado hacia sistemas evaluativos de carácter más procesual y hacia el desempeño auténtico, considerando más la evaluación mediante instrumentos que los modelos de rúbricas analíticas y portafolios reflexivos, evaluaciones basadas en proyectos integradores y/o en estudios de casos y manteniendo como en desuso la evaluación exclusivamente declarativa o la memorización didáctica (Espinoza-Montes et al., 2025; OECD, 2023), permitiendo evidenciar de forma íntegra los avances, las actitudes y los niveles de dominio alcanzados por los estudiantes en situaciones de investigación reales.

La literatura científica especializada refiere que el desarrollo de estas competencias se ve fuertemente que favorece si se relacionan con estrategias pedagógicas como semilleros de investigación, aprendizaje basado en problemas, investigación simultánea y el apoyo pedagógico continuo, lo que favorece una cultura investigativa institucional sólida (UNESCO, 2022; OECD, 2023); desarrollarse en esta ubicación se considera uno de los principales indicadores de la calidad y de la pertinencia social de la educación superior.

Esto permite, por lo tanto, afirmar que el sustento científico actual sostiene que las competencias investigativas son un constructo multidimensional y variable, constitutivo en cualquier formación universitaria actual y cuya evaluación necesita de enfoques que las determinen conceptualmente, que sean coherentes metodológicamente y responsables éticamente.

Siguiendo el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) amplía el concepto del desarrollo cognitivo y social del niño por la interacción con otros que son mediadores del aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo. Por eso es que las personas mayores en la educación de los niños de Educación Inicial tienen un papel mediador en la educación compartiendo relatos, experiencias, tradiciones, saberes, siendo favorecido el desarrollo del lenguaje, el pensamiento simbólico y la construcción de significados.

La misma idea está también presente en el texto de Piaget (1969), cuando asegura que los niños en la etapa preoperacional aprenden a partir de la exploración, la imitación y el juego simbólico. Es gracias a la interacción con personas adultas mayores en el marco de actividades de tipo recreativo-jugando, narrando y realizando actividades artísticas a partir de las cuales enriquecen dichos procesos, los aprendizajes significativos que se construyen a través de la experiencia y, a partir de la misma, de la conexión afectiva. Estas interacciones, también favorecen la construcción de la curiosidad, la imaginación y el modo a partir del cual se pueden expresar las emociones.

Desde la óptica de la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) también hace hincapié en que la forma mediante la cual los niños aprenden es a través de la forma que a partir de las observaciones pueden aprender de las conductas, de las actitudes y de los valores que tienen las personas adultas que tienen alrededor. De este modo, en una

situación intergeneracional, las personas adultas mayores constituyen modelos de la vida positiva para la convivencia en el respeto y la paciencia, así como para el desarrollo socioemocional y de la ética en los niños desde muy jóvenes.

En el ámbito de la socialización, la educación inicial pone el énfasis en la identidad, en la autonomía y en la convivencia. La perspectiva de Erikson (1982) afirmaba que en las primeras etapas de la infancia los niños van pasando por etapas en las cuales se cierran la confianza básica y la propia iniciativa. Así, a partir de la interacción afectiva con las personas adultas mayores se lograba garantizar que la seguridad emocional, el sentido de pertenencia y la empatía son claves para la experiencia de la convivencia en la que tiene que enmarcarse la diversidad de las personas adultas del grupo.

Desde la visión del envejecimiento activo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) pone de manifiesto que la participación social y educativa es un factor determinante del bienestar de las personas adultas mayores. Su inclusión en las actividades educativas del nivel inicial contribuye a mantener el estado de las capacidades cognitivas y emocionales y reducir el aislamiento social, así como refuerza su autoestima al sentirse consideradas y percibidas como agentes educativos.

Por su parte, Newman y Hatton-Yeo (2008) subrayan que los programas intergeneracionales en el entorno de la educación del nivel inicial promueven el desarrollo de actitudes hacia el envejecimiento entre niños y personas adultas mayores, mejoran las habilidades sociales de los niños y refuerzan la cohesión social de la comunidad. Estos programas permiten a los niños entender el envejecimiento como un proceso vital natural y desarrollan desde la infancia el respeto y la inclusión

Desde el enfoque de educación inclusiva, Booth y Ainscow (2011) señalan que los entornos educativos deben promover la participación de todos los actores sociales, valorando la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. En este marco, la integración intergeneracional en Educación Inicial contribuye a la construcción de aulas inclusivas, donde se fortalecen los valores de solidaridad, cooperación y aprendizaje compartido.

En síntesis, la integración de niños y personas adultas mayores en el nivel de Educación Inicial cuenta con un sólido sustento teórico y científico, al favorecer el desarrollo integral de los niños, fortalecer el bienestar de las personas adultas mayores y promover una educación inclusiva, humanizada e intergeneracional desde los primeros años de vida.

Desde la psicología, Damasio (1994) sostiene que las emociones son patrones neuronales y químicos que orientan la toma de decisiones y el aprendizaje. Scherer (2005), en tanto, define las emociones como reacciones organizadas que incluyen cambios fisiológicos, expresivos y evaluativos frente a eventos significativos.

En el ámbito educativo, se considera que las emociones ejercen una influencia directa en los procesos cognitivos de atención, motivación y memoria, condicionando de este modo el aprendizaje significativo (Bisquerra, 2009).

Las emociones básicas son innatas, universales y biológicamente determinadas. Se manifiestan desde los primeros meses de vida y cumplen funciones adaptativas esenciales para la supervivencia.

Ekman (1992) identifica como emociones básicas la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la sorpresa, las cuales presentan expresiones faciales universales.

Las emociones secundarias se desarrollan progresivamente a partir de la interacción social y del desarrollo cognitivo. Requieren autoconciencia y comprensión de normas sociales.

Lewis (2008) señala que emociones como la vergüenza, la culpa, el orgullo y la empatía emergen entre los 2 y 4 años de edad.

Desde un enfoque funcional, las emociones positivas amplían el repertorio de pensamiento y acción, mientras que las emociones negativas focalizan la atención en la protección y la supervivencia (Fredrickson, 2001).

Teoría del Aprendizaje Social (Bandura). La Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Albert Bandura sostiene que las personas adquieren comportamientos, habilidades y actitudes mediante la observación, la imitación y el modelamiento de otros individuos. En el marco de los programas intergeneracionales, esta teoría explica cómo los niños pueden aprender de la experiencia, los saberes, los valores y las prácticas socioculturales que los adultos mayores transmiten a través de su participación activa. A su vez, para los adultos mayores, asumir un rol de modelo o referente contribuye al fortalecimiento de su autoestima, su sentido de utilidad y su percepción de pertenencia social.

La Teoría del Aprendizaje Social señala que las personas adquieren nuevas conductas y formas de entender el mundo mediante la observación de otros y la reproducción de esos comportamientos en contextos sociales. En los programas intergeneracionales, esta idea explica cómo los niños incorporan conocimientos y valores transmitidos por los adultos mayores, mientras que estos refuerzan su autoestima al asumir un rol activo. Para las estudiantes universitarias, esta interacción les permite analizar situaciones reales y fortalecer sus habilidades investigativas. (Bandura, 1977).

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje surge de la interacción social, del lenguaje y de los elementos culturales que se comparten entre las personas. Este enfoque permite entender por qué los programas intergeneracionales facilitan aprendizajes significativos: tanto niños como adultos mayores se benefician de la colaboración y el apoyo mutuo, que amplían su Zona de Desarrollo Próximo. (Vigotsky, 1978).

Los programas intergeneracionales se alinean plenamente con este modelo, ya que favorecen la participación activa de las personas mayores en espacios educativos y sociales donde pueden compartir su experiencia, fortalecer sus capacidades, ampliar sus redes de apoyo y mantener una vida emocional y cognitivamente estimulante. En este sentido, la interacción con niños y jóvenes potencia la autonomía, el sentido de pertenencia y la continuidad de roles positivos, contribuyendo de manera decisiva a la mejora de su calidad de vida.

El reconocimiento de los fundamentos psicológicos y sociales no resuelve por sí mismo cómo se forma una docente investigadora. El capítulo siguiente examina la distancia entre percibir que se poseen determinadas capacidades y demostrarlas mediante productos de investigación.

2.6. Bases complementarias del marco interpretativo

La experiencia de Piura permite explorar este problema desde un escenario concreto, sin asumir que las condiciones locales representen por igual a otras instituciones. Los hallazgos se interpretan junto con sus restricciones de duración, selección de participantes y alcance de los registros disponibles.

Diversos estudios sostienen que el desarrollo emocional condiciona la capacidad del niño y adulto para relacionarse, aprender y autorregular su conducta a lo largo de la vida (Goleman, 1995). En el ámbito educativo, las emociones son reconocidas como un factor determinante del aprendizaje significativo y del bienestar escolar.

Para Piaget, la afectividad incluye emociones, intereses, valores y motivaciones que orientan la acción del niño. La inteligencia organiza la conducta, mientras que la afectividad le otorga sentido y dirección. “La afectividad es el motor de la conducta; sin ella no habría interés, necesidad ni motivación para conocer” (Piaget, 1962).

Siguiendo Erikson, una característica de su teoría es la propuesta de una teoría de la competencia, por la cual cada una de las etapas vitales da pie al desarrollo de una serie de competencias; es decir, si en cada nueva etapa de la vida, la persona ha logrado la competencia correspondiente a ese momento, esa persona experimentará una sensación de dominio conceptualizada como “Fuerza del ego” (Regader, 2015).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), hasta el año 2023, la población del Perú de 60 años a más se incrementó a aproximadamente 4 millones 140 mil personas lo que vendría a conformar el 13.6 % de la población del país. Además, se observa que el 40.5 % de los hogares a nivel nacional tiene por lo menos a un miembro de este rango etario, porcentaje que resulta mayor en las áreas rurales (43.3 %) y Lima Metropolitana (42.8 %).

A nivel de promedios del mundo, según las Naciones Unidas, se reflejó un aumento sostenido en la esperanza de vida al nacer, la cual ha aumentado en ese sentido de 44 años en los años de la década de 1950 a 77 años en el año 2020. Las proyecciones demográficas afirman que para el año 2050 la esperanza de vida al nacer podría llegar, en promedio, a 83 años.

Dicha realidad del envejecimiento de la población conlleva retos y oportunidades en la sociedad, entre los que se puede nombrar la necesidad de reforzar los sistemas de atención y los servicios de salud, así como fomentar espacios de participación e integración social para facilitar la cooperación, el bienestar y la inclusión activa de las personas mayores.

La integración de los niños y personas mayores dentro de las actividades educativas en el nivel de Educación Inicial tiene su justificación en la estructura pedagógica, psicológica y social que entiende la interacción social como elemento propio del desarrollo infantil. En la primera infancia, el aprendizaje se va construyendo mediante experiencias significativas, el juego y el contacto con diferentes medios sociales, al

afrontar los espacios intergeneracionales como escenarios pedagógicos que enriquecen el aprendizaje.

En el caso de las estudiantes universitarias, la interacción simultánea con niños y adultos mayores se convierte en un escenario privilegiado para observar, registrar, analizar y sistematizar procesos sociales reales. Esto no solo favorece el aprendizaje profesional, sino que contribuye al desarrollo de competencias investigativas, al permitirles comprender fenómenos desde la práctica y construir conocimiento a partir de la experiencia vivida

En los programas intergeneracionales, esta teoría se evidencia cuando niños y adultos mayores participan conjuntamente en actividades cooperativas, generando oportunidades para la mediación social, la transmisión cultural y el diálogo intergeneracional. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se activa tanto para el niño como para el adulto mayor, quienes aprenden del intercambio, del apoyo mutuo y de la resolución conjunta de tareas. De esta manera, los programas intergeneracionales se constituyen como entornos auténticos para el aprendizaje significativo, pues permiten que el conocimiento se construya colectivamente.

Este modelo explica también los beneficios reportados en investigaciones previas, donde se evidencian mejoras en la autoestima, el bienestar emocional y la percepción positiva del envejecimiento tras participar en iniciativas intergeneracionales.

La experiencia compartida no se convierte automáticamente en evidencia científica. Para que el trabajo de las futuras docentes tenga valor investigativo, es necesario delimitar qué se observa, registrar las condiciones de cada encuentro y distinguir los comportamientos constatados de las interpretaciones que surgen después. Esta diferencia resulta especialmente importante cuando intervienen niñas, niños y personas mayores, cuyas formas de participación no pueden evaluarse con un único criterio.

El Modelo del Envejecimiento Activo propone que el bienestar de las personas mayores depende de su capacidad para mantenerse saludables, socialmente participativas y seguras dentro de su comunidad. Los programas intergeneracionales se alinean con este enfoque porque fomentan la participación del adulto mayor en actividades significativas, fortalecen sus capacidades cognitivas y afectivas, y contribuyen a mejorar su calidad de vida. (Organización Mundial de la Salud -OMS, 2002)

2.6.1. Aprendizaje mediado y asimetrías productivas

Una interacción no es educativa simplemente porque los participantes poseen edades distintas. Debe existir una actividad compartida que permita intercambiar conocimientos y construir respuestas. La mediación consiste en organizar el entorno, formular preguntas, facilitar materiales y ajustar apoyos sin monopolizar la iniciativa. En algunas tareas la persona mayor puede conocer el repertorio musical o el procedimiento artesanal; en otras, el niño puede proponer una forma de juego que transforme la dinámica. La dirección del apoyo no debe entenderse como una línea fija desde quien tiene mayor edad hacia quien tiene menor edad.

La perspectiva sociocultural de Vygotsky permite pensar el aprendizaje como apropiación de prácticas compartidas, pero no basta invocarla para demostrar que una actividad produjo avances. Es necesario explicitar qué evidencia mostraría una nueva capacidad y cómo diferenciarla de la ejecución asistida. Un registro puede describir si el participante reformula una consigna, anticipa una secuencia o transfiere un procedimiento a una tarea similar. Estos indicios tienen mayor valor que afirmar, de modo general, que hubo aprendizaje significativo.

La asimetría resulta productiva cuando las diferencias se convierten en recursos para cooperar; se torna problemática cuando alguna persona pierde autonomía o es tratada como incapaz. La educación intergeneracional demanda observar quién decide, quién espera, quién interrumpe y quién dispone de tiempo para expresarse. Esta dimensión del poder debe integrarse en la investigación formativa, pues las relaciones aparentemente armónicas pueden ocultar desigualdades de participación. El objetivo no es eliminar toda diferencia, sino crear condiciones para que cada participante contribuya de modo legítimo.

2.6.2. Emociones, convivencia y precaución interpretativa

Las expresiones emocionales representan señales importantes para comprender la convivencia, pero su interpretación plantea dificultades. Sonreír durante un taller no demuestra bienestar psicológico permanente; permanecer en silencio tampoco indica desinterés. La emoción se comprende en relación con la situación, la historia de la persona y las posibilidades de expresión que ofrece la actividad. Las estudiantes necesitan vocabulario descriptivo antes de formular hipótesis sobre motivación o estado de ánimo: observar el gesto, situar el episodio y reconocer explicaciones alternativas.

La educación emocional adquiere otra dimensión cuando se organiza entre generaciones. Una narración puede activar recuerdos agradables o dolorosos, y una canción familiar puede tener significados distintos para quienes la escuchan. La facilitación responsable anticipa la posibilidad de incomodidad y establece maneras de retirarse de una dinámica sin exposición pública. La evaluación debe poder registrar situaciones ambivalentes, no solo relatos de armonía. Este enfoque coincide con el interés de Xu et al. (2025) por recoger experiencias de las personas mayores, incluidos desafíos y posibles efectos no deseados de los programas.

En la formación de futuras docentes, la reflexión puede apoyarse en incidentes críticos anonimizados. Se describe qué ocurrió, qué interpretaciones iniciales surgieron y qué decisiones hubieran sido alternativas razonables. La tarea no es diagnosticar, sino aprender a sostener interacciones respetuosas bajo incertidumbre. Integrar las dimensiones afectivas en una investigación científica exige evitar tanto el reduccionismo de medirlo todo con una escala como la creencia de que toda vivencia intensa constituye evidencia suficiente.

2.6.3. El significado cultural como objeto de diálogo

El patrimonio cultural no existe como un repertorio fijo que una generación deposita intacto en otra. Canciones, bailes, cuentos y símbolos se recrean mediante la memoria, las preferencias y los conflictos de interpretación. Una actividad sobre la canción criolla puede ser ocasión para explorar recuerdos personales y preguntas infantiles, sin definir una sola experiencia como auténtica. La diversidad regional y familiar también forma parte del patrimonio. Un programa inclusivo puede reconocer que diferentes participantes interpretan una misma melodía desde biografías que no necesariamente coinciden.

En el contexto peruano, esta perspectiva resulta relevante para no representar a todas las personas mayores como portadoras de una memoria nacional uniforme. Los encuentros requieren apertura a repertorios distintos y a la posibilidad de que alguien no desee recordar. Las estudiantes pueden aprender a formular preguntas abiertas, registrar variantes y no corregir de inmediato las narraciones que se apartan de sus expectativas. La investigación cualitativa encuentra valor precisamente en las diferencias y los casos que contradicen una generalización prematura.

Desde la perspectiva didáctica, la producción artística permite relacionar identidad, materialidad y cooperación. Sin embargo, una fotografía del producto terminado difícilmente muestra quién decidió, qué negociación hubo o cómo se resolvió un desacuerdo. Por ello, los registros de proceso son esenciales. Una pedagogía de diálogo cultural necesita evaluar la calidad de la interacción y no confundir la vistosidad del resultado artístico con el aprendizaje alcanzado por cada participante.

CAPÍTULO III

Competencias investigativas en la formación inicial docente

El presente capítulo tiene como propósito analizar las competencias investigativas en la formación inicial docente y su articulación con las experiencias educativas intergeneracionales. Para ello, se abordan, en primer lugar, las diferencias entre saber investigar y demostrar competencias investigativas, así como los procesos de formulación de problemas educativos, construcción de evidencias, ética, autorregulación y reflexión sobre la práctica. Posteriormente, se examina la relación entre el currículo universitario, la práctica pedagógica y la investigación situada, incorporando el análisis de las percepciones de las estudiantes sobre su formación y los distintos dominios curriculares vinculados con la investigación educativa. Este recorrido permite fundamentar la importancia de integrar experiencias de aprendizaje contextualizadas en la formación universitaria y comprender cómo el programa educativo intergeneracional Infancia-Adulto Mayor constituye un espacio de articulación entre los conocimientos metodológicos, la observación de situaciones reales y el desarrollo de competencias investigativas en las estudiantes de Educación Inicial. De este modo, el capítulo establece

las bases conceptuales y formativas necesarias para abordar, en los capítulos siguientes, el diseño del programa y el análisis de los cambios observados en las competencias investigativas.

La investigación docente no puede reducirse a conocer definiciones sobre metodología. Supone observar situaciones educativas, formular preguntas delimitadas, seleccionar evidencia pertinente, analizarla y derivar decisiones que puedan discutirse públicamente. Esta competencia se desarrolla a través de prácticas sostenidas y acompañadas.

3.1. Saber investigar y demostrar que se investiga

Las competencias investigativas integran conocimientos conceptuales, habilidades procedimentales, actitudes críticas y responsabilidad ética. Su desarrollo implica distinguir preguntas investigables de inquietudes generales, seleccionar diseños consistentes, recoger información de calidad y aceptar las limitaciones de las inferencias obtenidas. La investigación educativa se vuelve rigurosa cuando hace explícitas sus decisiones y permite a otras personas comprender cómo se llegó a los hallazgos.

La formación inicial presenta con frecuencia una separación entre cursos de metodología y actividades de aula. Gussen et al. (2023) encuentran que el apoyo sistemático a la competencia investigativa es relevante para que los futuros profesores puedan interpretar recomendaciones respaldadas por evidencia. El reto no consiste en exigir a cada estudiante una investigación de gran escala, sino en crear experiencias progresivas con preguntas, productos y devolución docente.

La autopercepción puede ser un indicador educativo valioso, pero no reemplaza una evaluación de desempeño. Matjašič y Vogrinc (2025) estudian esa diferencia entre competencia investigativa percibida y competencia real. Para interpretar los datos es necesario recordar que una respuesta «frecuentemente» registra lo que una estudiante declara hacer, no necesariamente un producto de investigación auditado por evaluadores externos.

Tabla 5

De la autopercepción al desempeño investigativo

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Autorreporte	Frecuencia declarada de realizar una tarea
Producto	Documento o evidencia que permite examinar la calidad de la tarea
Rúbrica	Criterios observables para valorar el producto

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Triangulación	Contraste entre autorreporte, observación y producto
Seguimiento	Evaluación de uso posterior y autonomía en nuevas situaciones

Nota. Elaborado a partir de Gussen et al. (2023) y Matjašič y Vogrinc (2025).

3.2. Del problema educativo a la evidencia

La primera decisión investigativa consiste en transformar una observación en un problema delimitado. Un episodio de cooperación entre niño y adulto mayor puede dar lugar a preguntas sobre comunicación, iniciativa o participación; sin embargo, la pregunta debe especificar el contexto, el tipo de evidencia posible y las limitaciones de acceso. La capacidad de formular una pregunta pertinente marca la transición desde la curiosidad general hacia la indagación sistemática.

Una secuencia formativa puede comenzar con notas abiertas para reconocer patrones, continuar con categorías iniciales y concluir con un instrumento piloto. Después del piloto corresponde analizar dificultades de interpretación, reformular ítems y explicitar decisiones éticas. La repetición de este ciclo ofrece aprendizaje más sólido que completar formularios de manera aislada.

En el programa de Piura se observan diferencias entre competencias. Identificar un problema educativo exhibe un desplazamiento favorable en las respuestas posteriores; diseñar metodología y matriz de operacionalización mantiene porcentajes predominantes en «a veces». Estas diferencias invitan a estructurar acompañamientos específicos, porque practicar una tarea no conduce necesariamente al dominio de todas las etapas del proceso científico (Talledo Torres et al., 2026).

3.3. Ética como competencia transversal

Investigar con niñas, niños y personas adultas mayores requiere una atención particular a consentimientos, voluntariedad, tratamiento de imágenes y minimización de datos. La ética no puede reservarse al momento de firmar un documento: interviene al formular preguntas, seleccionar tareas, observar situaciones emocionalmente delicadas, guardar registros y decidir qué se difunde públicamente.

Las estudiantes pueden aprender esta responsabilidad mediante dilemas reales: qué hacer si una persona no desea ser fotografiada, cómo proceder si un niño comunica una situación privada o cómo distinguir participación institucional de autorización individual. Una intervención cuidadosamente diseñada evita que el objetivo de obtener datos desplace los derechos de las personas participantes.

El estudio original registra un cambio del 20 % al 80 % en las categorías altas combinadas de autorreporte sobre recolección ética de datos. Es un resultado relevante dentro de la escala aplicada; no equivale por sí mismo a verificar externamente la calidad

de todos los procedimientos de consentimiento o resguardo utilizados (Talledo Torres et al., 2026).

Tabla 6

Secuencia de decisiones éticas del investigador en formación

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Antes	Definir consentimiento y protocolos de protección de participantes
Durante	Registrar solo lo necesario y respetar decisiones de retirada
Después	Custodiar información, anonimizarla y analizar con prudencia
Comunicación	Difundir resultados agregados sin datos sensibles identificables

3.4. Aprendizaje autorregulado, tutoría y reflexión

La competencia investigativa también depende de planificar y revisar el propio proceso de aprendizaje. Fernández Ortube, Panadero y Dignath (2024) examinan intervenciones dirigidas a fortalecer el aprendizaje autorregulado en futuros docentes. Sus hallazgos refuerzan la necesidad de hacer visibles objetivos, estrategias de seguimiento y criterios de autoevaluación, especialmente durante prácticas en escenarios abiertos.

Un diario reflexivo puede reunir observación, interpretación provisional, dudas y próximos pasos, pero pierde valor científico si todo se limita a expresar satisfacción. Es necesario enseñar a diferenciar «lo que ocurrió», «lo que supongo que significa» y «lo que tendría que comprobar». Esa estructura ayuda a evitar que una vivencia emocionante sustituya la documentación de un proceso.

La tutoría aporta una segunda mirada que identifica afirmaciones excesivas y decisiones metodológicas insuficientemente justificadas. El acompañamiento puede ser progresivo: primero guía la redacción de registros, después exige categorizaciones consistentes y finalmente plantea decisiones de análisis que la estudiante debe defender con evidencias.

3.5. Un diagnóstico complementario de la percepción curricular (35 estudiantes)

El análisis de la percepción curricular constituye una aproximación complementaria al diagnóstico de las necesidades formativas vinculadas con las competencias investigativas y el programa intergeneracional. A diferencia de los resultados centrados directamente en las competencias, este bloque recoge valoraciones declaradas por las estudiantes sobre distintas asignaturas de su formación. Por ello, su inclusión responde a tres criterios: la representación de áreas curriculares relevantes para la formación pedagógica, la

identificación de patrones de valoración compartidos o diferenciados entre asignaturas y la detección de espacios que podrían requerir una revisión formativa más específica. Las tablas 7–13 se organizan según los ámbitos temáticos que agrupan las asignaturas, lo que permite examinar conjuntamente la formación general, los fundamentos pedagógicos, la investigación, la promoción socioeducativa, el conocimiento didáctico, las prácticas artístico-pedagógicas y los talleres didácticos. La base descriptiva es generalmente de 35 estudiantes, de acuerdo con el bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026).

En términos interpretativos, estas tablas permiten reconocer la valoración que las estudiantes atribuyen a su experiencia curricular, pero no constituyen mediciones directas del dominio de competencias ni pruebas del efecto del programa intergeneracional. Su aporte al argumento consiste en complementar el diagnóstico con información sobre la experiencia formativa percibida y mostrar que, aun cuando predominan las respuestas favorables, existen diferencias entre asignaturas que merecen examinarse. Esta distinción es importante para evitar que una valoración positiva se interprete automáticamente como evidencia de aprendizaje efectivo o de desempeño profesional.

Tabla 7

Trabajo colaborativo en Psicología General

Asignatura	Respuesta	n	%
Psicología General	Completamente de acuerdo	28	80.0%
Psicología General	De acuerdo	7	20.0%
Psicología General	En desacuerdo	0	0.0%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

Los resultados de Psicología General muestran una valoración favorable del trabajo colaborativo: el 80,0 % de las estudiantes manifestó estar completamente de acuerdo y el 20,0 % estuvo de acuerdo, sin registrarse respuestas de desacuerdo. La totalidad de las participantes se concentra, por tanto, en las dos categorías positivas. Este resultado ofrece un punto de referencia sobre la percepción de una asignatura de formación general; sin embargo, no permite establecer por sí solo si las estudiantes desarrollaron habilidades colaborativas ni si estas se transfieren a situaciones de investigación o intervención intergeneracional. Su utilidad dentro del diagnóstico consiste en proporcionar un contraste para examinar las valoraciones de las áreas curriculares posteriores.

Tabla 8

Formación pedagógica: fundamentos y organización

Asignatura	Respuesta	n	%
Teoría y Fundamentos de la educación	Completamente de acuerdo	26	74.3%
Teoría y Fundamentos de la educación	De acuerdo	9	25.7%
Teoría y Fundamentos de la educación	En desacuerdo	0	0.0%
Organización e Institución Educativa	Completamente de acuerdo	32	91.4%
Organización e Institución Educativa	De acuerdo	3	8.6%
Organización e Institución Educativa	En desacuerdo	0	0.0%
Gestión Educativa	Completamente de acuerdo	29	82.9%
Gestión Educativa	De acuerdo	4	11.4%
Gestión Educativa	En desacuerdo	1	2.9%
Deontología Pedagogía	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Deontología Pedagogía	De acuerdo	0	0.0%
Deontología Pedagogía	En desacuerdo	0	0.0%
Filosofía de la Educación	Completamente de acuerdo	19	54.3%
Filosofía de la Educación	De acuerdo	14	40.0%
Filosofía de la Educación	En desacuerdo	2	5.7%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

Las asignaturas de fundamentos y organización educativa presentan valoraciones predominantemente positivas, aunque con diferencias en la concentración de respuestas. Deontología Pedagogía registra un 100,0 % de respuestas en la categoría completamente de acuerdo, seguida de Organización e Institución Educativa, con un 91,4 %, y Gestión Educativa, con un 82,9 %. En Teoría y Fundamentos de la Educación, el porcentaje correspondiente a la categoría más favorable alcanza el 74,3 %, mientras que en Filosofía

de la Educación se sitúa en el 54,3 %. Esta última asignatura presenta, además, un 5,7 % de respuestas de desacuerdo, frente a la ausencia de esta categoría en las dos primeras asignaturas mencionadas.

La comparación evidencia que la percepción favorable no presenta la misma intensidad en todos los componentes de la formación pedagógica. Filosofía de la Educación concentra una proporción mayor de respuestas en la categoría de acuerdo, en lugar de completamente de acuerdo, y registra las respuestas de desacuerdo indicadas. Esta diferencia no demuestra una deficiencia curricular, pero permite identificar un aspecto que podría examinarse mediante información adicional sobre los contenidos, las actividades y las experiencias de aprendizaje. En relación con el argumento del capítulo, la tabla aporta evidencia descriptiva sobre la heterogeneidad de la experiencia curricular y refuerza la necesidad de complementar las valoraciones con evidencias de desempeño.

Tabla 9

Asignaturas del eje de investigación

Asignatura	Respuesta	n	%
Trabajo de Investigación	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Trabajo de Investigación	De acuerdo	0	0.0%
Trabajo de Investigación	En desacuerdo	0	0.0%
Estadística Aplicada a la Investigación Educativa	Completamente de acuerdo	17	48.6%
Estadística Aplicada a la Investigación Educativa	De acuerdo	16	45.7%
Estadística Aplicada a la Investigación Educativa	En desacuerdo	2	5.7%
Taller de Tesis I	Completamente de acuerdo	34	97.1%
Taller de Tesis I	De acuerdo	1	2.9%
Taller de Tesis I	En desacuerdo	0	0.0%
Investigación y Práctica IV	Completamente de acuerdo	34	97.1%
Investigación y Práctica IV	De acuerdo	1	2.9%
Investigación y Práctica IV	En desacuerdo	0	0.0%

Asignatura	Respuesta	n	%
Investigación y Práctica V	Completamente de acuerdo	33	94.3%
Investigación y Práctica V	De acuerdo	2	5.7%
Investigación y Práctica V	En desacuerdo	0	0.0%
Investigación y Práctica VI	Completamente de acuerdo	33	94.3%
Investigación y Práctica VI	De acuerdo	2	5.7%
Investigación y Práctica VI	En desacuerdo	0	0.0%

Nota. Elaborado a paritr de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

El eje de investigación presenta resultados favorables en la mayoría de las asignaturas examinadas. Trabajo de Investigación alcanza el 100,0 % de respuestas en completamente de acuerdo; Taller de Tesis I e Investigación y Práctica IV registran un 97,1 % en esa categoría, mientras que Investigación y Práctica V e Investigación y Práctica VI alcanzan el 94,3 %. Estadística Aplicada a la Investigación Educativa muestra una distribución diferente: el 48,6 % se ubica en completamente de acuerdo, el 45,7 % en de acuerdo y el 5,7 % en desacuerdo.

La comparación entre asignaturas permite distinguir una valoración especialmente concentrada en la categoría más favorable en los cursos de investigación y tesis, frente a una distribución más repartida en Estadística Aplicada a la Investigación Educativa. Este contraste es relevante para el diagnóstico porque la formación investigativa comprende actividades diversas, entre ellas la formulación de problemas, el desarrollo de proyectos y el tratamiento de información.

Tabla 10

Formación de promoción socioeducativa

Asignatura	Respuesta	n	%
Andragogía	Completamente de acuerdo	11	31.4%
Andragogía	De acuerdo	23	65.7%
Andragogía	En desacuerdo	1	2.9%
Taller de Danza y Música	Completamente de acuerdo	26	74.3%
Taller de Danza y Música	De acuerdo	9	25.7%
Taller de Danza y Música	En desacuerdo	0	0.0%

Asignatura	Respuesta	n	%
Proyecto de Desarrollo Educativo	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Proyecto de Desarrollo Educativo	De acuerdo	0	0.0%
Proyecto de Desarrollo Educativo	En desacuerdo	0	0.0%
Sociología de la Educación	Completamente de acuerdo	12	34.3%
Sociología de la Educación	De acuerdo	17	48.6%
Sociología de la Educación	En desacuerdo	6	17.1%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

En las asignaturas vinculadas con la promoción socioeducativa también predominan las valoraciones favorables, aunque se observan diferencias más marcadas entre cursos. Proyecto de Desarrollo Educativo presenta un 100,0 % de respuestas en completamente de acuerdo, y Taller de Danza y Música registra un 74,3 % en esa categoría, sin respuestas de desacuerdo. En Andragogía predomina la categoría de acuerdo, con un 65,7 %, mientras que en Sociología de la Educación se registra un 34,3 % en completamente de acuerdo, un 48,6 % en de acuerdo y un 17,1 % en desacuerdo.

Tabla 11

Conocimiento pedagógico y didáctico

Asignatura	Respuesta	n	%
Investigación Práctica I	Completamente de acuerdo	34	97.1%
Investigación Práctica I	De acuerdo	1	2.9%
Investigación Práctica I	En desacuerdo	0	0.0%
Programación Curricular	Completamente de acuerdo	34	97.1%
Programación Curricular	De acuerdo	0	0.0%
Programación Curricular	En desacuerdo	1	2.9%
Pedagogía Desarrollo Infantil	Completamente de acuerdo	31	88.6%
Pedagogía Desarrollo Infantil	De acuerdo	1	2.9%

Asignatura	Respuesta	n	%
Pedagogía Desarrollo Infantil	En desacuerdo	3	8.6%
Pedagogía Desarrollo Infantil	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Pedagogía Desarrollo Infantil	De acuerdo	0	0.0%
Pedagogía Desarrollo Infantil	En desacuerdo	0	0.0%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

Las asignaturas agrupadas en esta tabla presentan valoraciones mayoritariamente favorables, con resultados que requieren una lectura cuidadosa. Investigación Práctica I y Programación Curricular registran un 97,1 % de respuestas en completamente de acuerdo, aunque esta última presenta también un 2,9 % de desacuerdo. En Pedagogía Desarrollo Infantil se consigna una distribución de 88,6 % en completamente de acuerdo, 2,9 % en de acuerdo y 8,6 % en desacuerdo. La tabla incluye, además, una segunda distribución bajo la denominación Pedagogía Desarrollo Infantil, con un 100,0 % de respuestas en completamente de acuerdo.

Tabla 12

Prácticas artístico-pedagógicas

Asignatura	Respuesta	n	%
Dramatización de Títeres	Completamente de acuerdo	30	85.7%
Dramatización de Títeres	De acuerdo	4	11.4%
Dramatización de Títeres	En desacuerdo	1	2.9%
Taller de Dibujo y Pintura	Completamente de acuerdo	23	65.7%
Taller de Dibujo y Pintura	De acuerdo	11	31.4%
Taller de Dibujo y Pintura	En desacuerdo	1	2.9%
Educación Psicomotriz	Completamente de acuerdo	31	88.6%
Educación Psicomotriz	De acuerdo	4	11.4%
Educación Psicomotriz	En desacuerdo	0	0.0%

Asignatura	Respuesta	n	%
Creatividad e Innovación	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Creatividad e Innovación	De acuerdo	0	0.0%
Creatividad e Innovación	En desacuerdo	0	0.0%
Lenguaje Corporal	Completamente de acuerdo	35	100.0%
Lenguaje Corporal	De acuerdo	0	0.0%
Lenguaje Corporal	En desacuerdo	0	0.0%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

Las prácticas artístico-pedagógicas muestran valoraciones favorables en las cinco asignaturas presentadas. Creatividad e Innovación y Lenguaje Corporal alcanzan un 100,0 % de respuestas en completamente de acuerdo. Educación Psicomotriz registra un 88,6 % en esa categoría y un 11,4 % en de acuerdo, mientras que Dramatización de Títeres presenta un 85,7 % en completamente de acuerdo, un 11,4 % en de acuerdo y un 2,9 % en desacuerdo. En Taller de Dibujo y Pintura, el 65,7 % se sitúa en completamente de acuerdo, el 31,4 % en de acuerdo y el 2,9 % en desacuerdo.

Tabla 13

Talleres didácticos

Asignatura	Respuesta	n	%
Idioma Inglés Didáctica	Completamente de acuerdo	23	65.7%
Idioma Inglés Didáctica	De acuerdo	12	34.3%
Idioma Inglés Didáctica	En desacuerdo	0	0.0%
TIC Educación Infantil	Completamente de acuerdo	35	100.0%
TIC Educación Infantil	De acuerdo	0	0.0%
TIC Educación Infantil	En desacuerdo	0	0.0%
CC.SS Didáctica	Completamente de acuerdo	27	77.1%
CC.SS Didáctica	De acuerdo	6	17.1%
CC.SS Didáctica	En desacuerdo	2	5.7%
Didáctica Expresión Gráfica	Completamente de acuerdo	28	80.0%

Asignatura	Respuesta	n	%
Didáctica Expresión Gráfica	De acuerdo	7	20.0%
Didáctica Expresión Gráfica	En desacuerdo	0	0.0%
Expresión Musical	Completamente de acuerdo	28	80.0%
Expresión Musical	De acuerdo	6	17.1%
Expresión Musical	En desacuerdo	1	2.9%

Nota. Elaborado a partir de las tablas del bloque de percepción curricular del informe de Talledo Torres et al. (2026); base descriptiva generalmente n = 35.

En los talleres didácticos también predominan las respuestas favorables, aunque la concentración en completamente de acuerdo varía entre asignaturas. TIC Educación Infantil alcanza un 100,0 %, mientras que Idioma Inglés Didáctica registra un 65,7 %, con el 34,3 % restante en de acuerdo. Didáctica Expresión Gráfica y Expresión Musical presentan un 80,0 % en completamente de acuerdo; en esta última, el 17,1 % está de acuerdo y el 2,9 % en desacuerdo. Por su parte, CC.SS Didáctica registra un 77,1 % en completamente de acuerdo, un 17,1 % en de acuerdo y un 5,7 % en desacuerdo.

Estos resultados permiten comparar la distribución de las valoraciones entre talleres vinculados con distintas áreas didácticas. TIC Educación Infantil destaca por la concentración total de respuestas en completamente de acuerdo, mientras que Idioma Inglés Didáctica presenta una mayor proporción en la categoría de acuerdo. CC.SS Didáctica reúne el porcentaje más alto de desacuerdo de este conjunto, con un 5,7 %.

En conjunto, las tablas analizadas previamente muestran un predominio de valoraciones favorables en las asignaturas examinadas, pero también evidencian diferencias en la proporción de respuestas completamente de acuerdo y en la presencia de respuestas de desacuerdo. Entre los resultados más concentrados en la categoría completamente de acuerdo se encuentran Psicología General, Deontología Pedagogía, Trabajo de Investigación, Proyecto de Desarrollo Educativo, Creatividad e Innovación, Lenguaje Corporal y TIC Educación Infantil. En contraste, Filosofía de la Educación, Estadística Aplicada a la Investigación Educativa, Sociología de la Educación, Taller de Dibujo y Pintura e Idioma Inglés Didáctica presentan una distribución más repartida entre las categorías de respuesta. Sociología de la Educación registra la mayor proporción de desacuerdo de las asignaturas examinadas, con un 17,1 %, seguida de Pedagogía Desarrollo Infantil, según la primera distribución presentada, con un 8,6 %.

3.6. Lecturas cualitativas del itinerario curricular

El análisis mantiene la organización general del documento fuente: área de Formación General, área de Formación Específica de Educación y asignaturas de Formación de la Especialidad de Educación Inicial. Dentro de estos bloques se distinguen los dominios relacionados con el aprendizaje autónomo, la comunicación, el trabajo colaborativo, la

sostenibilidad ambiental, la realidad local, la formación ética, los fundamentos pedagógicos, la comprensión del educando, la gestión curricular, la investigación educativa y la promoción socioeducativa.

La relación entre los enunciados y las asignaturas se interpreta a partir de la correspondencia curricular presentada en el documento original. Las tablas y los porcentajes describen la percepción de las estudiantes respecto a la importancia o pertinencia formativa de las asignaturas; por tanto, no deben interpretarse como mediciones directas del nivel de competencia adquirido. Esta distinción permite utilizar los resultados como información complementaria para identificar patrones de valoración, reconocer diferencias entre áreas y orientar la reflexión sobre la articulación entre el plan de estudios y la formación profesional.

Desde esta perspectiva, la lectura de los resultados atiende tanto a las valoraciones favorables como a las respuestas de desacuerdo y a las diferencias en la distribución de las categorías. El propósito es interpretar la información de acuerdo con los dominios curriculares declarados y reconocer los alcances y límites de la evidencia disponible.

La interpretación de estos resultados también requiere considerar los desafíos actuales de la formación investigativa universitaria en el Perú y América Latina. Los indicadores de ciencia, tecnología e innovación muestran que la investigación se desarrolla en un contexto de limitaciones estructurales. En el Perú, los datos de CONCYTEC correspondientes a 2024 sitúan la inversión en investigación y desarrollo en el 0,19 % del producto bruto interno y registran 443 investigadores por cada millón de habitantes. En el ámbito iberoamericano, el informe El Estado de la Ciencia 2024 reporta que la inversión en investigación y desarrollo representó el 0,56 % del PBI regional en América Latina en 2022 y que el 46 % de los investigadores de Iberoamérica desarrollaba sus actividades en el sector de educación superior (CONCYTEC, s. f.; UNESCO, 2024). Estas cifras permiten contextualizar el papel de las universidades en la formación de investigadores y en la generación de conocimiento, aunque no constituyen evidencia directa sobre las capacidades de las estudiantes que participaron en el presente estudio.

En este escenario, el desarrollo de capacidades investigativas en la formación inicial docente no debería limitarse a la aprobación de asignaturas metodológicas ni a la elaboración del trabajo de investigación al finalizar la carrera. Requiere una articulación progresiva entre el aprendizaje autónomo, la comunicación académica, el análisis crítico de la realidad, la ética, la búsqueda y evaluación de información, la formulación de problemas educativos y la interpretación de evidencias. Estas capacidades resultan relevantes para la formación de futuras docentes, puesto que les permiten examinar situaciones educativas de manera sistemática y fundamentar sus decisiones profesionales en información pertinente.

3.6.1. Gestiona sus procesos de aprendizaje de forma crítica y reflexiva desarrollando la capacidad para investigar, analizar y aplicar información y conocimiento pertinente de manera autónoma.

Respecto a la consideración del curso de Matemática Básica como fundamental para su desarrollo profesional, se observa que el 57.1 % de los estudiantes encuestados está de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 20 % manifiesta estar en desacuerdo, mientras que un porcentaje similar expresa estar completamente de acuerdo. Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de la asignatura en su formación, ya que el desarrollo del curso promueve un aprendizaje permanente, basado en el compromiso personal y la búsqueda de la autonomía para aprender, asimismo, permite valorar las matemáticas como una herramienta clave para fortalecer habilidades necesarias en el futuro profesional.

En relación con la asignatura Metodología de los estudios Superiores, los resultados muestran que el 65.7 % de los estudiantes están completamente de acuerdo con el curso y el 22.9 % está de acuerdo mientras que el 11.4 % manifiesta estar en desacuerdo, lo cual demuestra que existe un pequeño grupo que no reconoce plenamente el beneficio del curso en el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje. Estos resultados evidencian que más del 88 % de los estudiantes valora positivamente el curso, destacando que les ayuda adquirir hábitos de estudios aplicando estrategias y técnicas que le permitan seleccionar, organizar y contrastar información de diferentes fuentes e integrar los saberes en su aprendizaje.

En cuanto a Inglés I, Inglés II y Comunicación, el texto original reporta valoraciones del 45,7 %, 51,4 % y 57,1 %, respectivamente. Estos porcentajes reflejan la importancia atribuida a las asignaturas relacionadas con el desarrollo lingüístico y comunicativo, aunque es necesario mantener explícita la categoría de respuesta a la que corresponde cada cifra según las tablas originales. Inglés I se relaciona con el aprendizaje de estructuras básicas y la comprensión de textos, mientras que Inglés II permite continuar desarrollando habilidades de comprensión y producción oral y escrita. Por su parte, Comunicación se vincula con la comprensión lectora, la expresión oral y la producción de textos académicos.

Estas capacidades son relevantes para la investigación universitaria, ya que la elaboración de trabajos científicos exige comprender documentos, construir argumentos, comunicar ideas y presentar resultados de forma clara. Asimismo, el acceso a información académica en otras lenguas puede ampliar las posibilidades de consulta bibliográfica. No obstante, los resultados presentados permiten identificar la percepción de pertinencia de estas asignaturas, pero no medir directamente el dominio lingüístico ni el desempeño de las estudiantes en la búsqueda y comunicación de conocimiento científico.

En Psicología General, el 80 % de las estudiantes está completamente de acuerdo con la importancia de la asignatura y el 20 % está de acuerdo. La ausencia de respuestas negativas refleja una valoración favorable de su contribución a la formación profesional. Sus contenidos, relacionados con el comportamiento humano, la motivación y los

procesos cognitivos, pueden ofrecer referentes conceptuales para comprender los procesos de aprendizaje y las características de las personas en contextos educativos.

En conjunto, las valoraciones de este dominio permiten reconocer la relevancia que las estudiantes atribuyen a las asignaturas vinculadas con el aprendizaje autónomo, el razonamiento, la comunicación y la comprensión de los procesos psicológicos. Estas dimensiones son importantes para la formación investigativa porque facilitan la búsqueda de información, la organización del conocimiento y el análisis de problemas. En correspondencia con los desafíos de la educación universitaria peruana y latinoamericana, resulta pertinente que estos aprendizajes se articulen con experiencias de indagación que permitan formular preguntas, contrastar información y argumentar conclusiones a partir de evidencias.

3.6.2. Efectúa actividades de preservación y sostenibilidad ambiental respetando y valorando la biodiversidad teniendo en cuenta la normativa vigente, aportando en el desarrollo local regional y nacional.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes valora positivamente la asignatura de Biología y Educación Ambiental, pues el 65.7 % manifiesta estar de acuerdo con su importancia en la formación profesional. Además, un 22.9 % señala estar completamente de acuerdo, lo que refuerza la percepción favorable hacia los contenidos y competencias que desarrolla esta asignatura. No obstante, un 11.4 % expresa estar en desacuerdo, lo que sugiere que aún existe un grupo minoritario que no reconoce plenamente su relevancia. En conjunto, los hallazgos evidencian que la asignatura es considerada mayoritariamente como un componente significativo para la comprensión de los procesos biológicos y la conciencia ambiental, aspectos fundamentales en la formación integral de los estudiantes.

3.6.3. Conoce la realidad local, así como las características de su común edad dentro del contexto regional y nacional, fortaleciendo su identidad, dignidad y costumbres asegurando la interculturalidad y responsabilidad.

Los resultados muestran diferencias en la percepción de las asignaturas relacionadas con la realidad social y cultural. Responsabilidad Social Universitaria destaca con un 82,9 % de estudiantes que manifiestan estar completamente de acuerdo con su relevancia. En contraste, Sociología, Antropología y Visión Contemporánea de Perú y del Mundo presentan valoraciones más moderadas, con predominio de la categoría «De acuerdo» y porcentajes comparativamente menores en «Completamente de acuerdo». Defensa Nacional y Realidad Nacional y Regional también presentan una aceptación mayoritaria, aunque con menor intensidad de conformidad plena.

La valoración de Responsabilidad Social Universitaria permite reconocer la importancia que las estudiantes atribuyen a la relación entre la formación universitaria y las responsabilidades que esta supone frente a la sociedad. Por su parte, las asignaturas vinculadas con la sociología, la antropología y la realidad nacional ofrecen perspectivas

para comprender los procesos sociales, las diferencias culturales y las características de las comunidades. Estos contenidos pueden contribuir a que las futuras docentes interpreten las situaciones educativas considerando las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se desarrollan.

Esta dimensión tiene especial importancia para las capacidades investigativas, porque la investigación educativa requiere delimitar problemas situados, comprender a los participantes y considerar las particularidades de los contextos en los que se producen los fenómenos estudiados. En el Perú y América Latina, caracterizados por una amplia diversidad cultural y territorial, la investigación universitaria puede contribuir a comprender problemas educativos que no siempre se manifiestan de la misma manera en todas las comunidades. Por ello, resulta pertinente que la formación docente conecte los contenidos de estas asignaturas con el análisis de situaciones reales y con la producción de conocimiento contextualizado.

Las diferencias observadas entre asignaturas no permiten concluir que unas desarrollen más competencias investigativas que otras, puesto que los datos reflejan percepciones de pertinencia. No obstante, constituyen una oportunidad para reflexionar sobre cómo se relacionan los contenidos de formación social y cultural con actividades de observación, análisis documental e indagación de problemas de la comunidad. Esta articulación puede contribuir a que las estudiantes comprendan la investigación no solo como un requisito académico, sino también como una herramienta para interpretar la realidad educativa y social.

3.6.4. Demuestra un comportamiento ético en los ámbitos personal profesional y ciudadano, actuando con asertividad y regulando sus emociones en sus interacciones, expresando autoestima positiva y valoración de su formación profesional

Los resultados correspondientes a Economía General, Geografía General, Introducción a la Contabilidad Básica y Filosofía y Ética muestran una valoración mayoritariamente positiva, con respuestas concentradas en las categorías «De acuerdo» y «Completamente de acuerdo». Sin embargo, también se identifican porcentajes de desacuerdo: 28,6 % en Introducción a la Contabilidad Básica, 22,9 % en Economía General, 22,9 % en Filosofía y Ética y 14,3 % en Geografía General. Estos porcentajes evidencian que la percepción de las asignaturas no es completamente homogénea.

Las respuestas de desacuerdo deben interpretarse con cautela. Los datos no permiten determinar si están asociadas con la metodología de enseñanza, la dificultad de los contenidos, la carga académica u otros factores. Por tanto, más que atribuir una causa, estos resultados permiten identificar diferencias en la percepción estudiantil que podrían examinarse mediante información complementaria. Desde la perspectiva de la formación investigativa, la reflexión ética es particularmente relevante porque la producción de conocimiento exige responsabilidad en el uso de fuentes, honestidad en el registro y

análisis de los datos, respeto por los participantes y comunicación transparente de los resultados.

En las asignaturas vinculadas directamente con la formación pedagógica, Filosofía de la Educación presenta un 54,3 % de respuestas en «Completamente de acuerdo» y un 40 % en «De acuerdo», mientras que el 5,7 % manifiesta desacuerdo. En Deontología Pedagógica, el 100 % de las estudiantes está completamente de acuerdo con la asignatura. En Gestión Educativa, el 82,9 % está completamente de acuerdo, el 11,4 % está de acuerdo y el 2,9 % manifiesta desacuerdo. En Organización de la Institución Educativa, el 91,4 % está completamente de acuerdo y el 8,6 % está de acuerdo. Finalmente, en Teoría y Fundamentos de la Educación, el 74,3 % está completamente de acuerdo y el 25,7 % está de acuerdo, sin respuestas negativas.

Estas valoraciones reflejan un reconocimiento favorable de la pertinencia de las asignaturas pedagógicas y educativas. Sus contenidos pueden aportar elementos para comprender los fundamentos de la educación, la organización institucional y las responsabilidades que corresponden al ejercicio docente. En relación con la investigación, estos conocimientos pueden servir como referentes para analizar las decisiones educativas, examinar prácticas institucionales y reconocer las implicaciones éticas de las intervenciones que se realizan en los espacios formativos.

En conjunto, los resultados de este dominio permiten destacar la relevancia atribuida a la formación ética y pedagógica, sin asumir que la percepción favorable equivale al desarrollo efectivo de conductas éticas o competencias investigativas. En un contexto universitario que busca fortalecer la producción científica, la ética debe abordarse como una dimensión transversal de la formación, vinculada con el pensamiento crítico, la integridad académica y la responsabilidad social del conocimiento. Por ello, resulta pertinente que las asignaturas se articulen con situaciones concretas en las que las estudiantes deban fundamentar decisiones, respetar criterios éticos y reflexionar sobre las consecuencias de sus actuaciones profesionales.

3.6.5. Comprende al educando desde el punto de vista biológico, psicológico y sociológico para orientarlo en su desarrollo personal y social (antropológico) Área de Especialidad de Educación Inicial.

Las asignaturas relacionadas con la comprensión del educando presentan valoraciones mayoritariamente favorables. En Psicología del Desarrollo, el 82,9 % de las estudiantes está completamente de acuerdo y el 17,1 % está de acuerdo. En Psicología del Aprendizaje, el 94,3 % está completamente de acuerdo, el 2,9 % está de acuerdo y el 2,9 % manifiesta desacuerdo. Por su parte, Discapacidad y Derechos Humanos presenta un 100 % de respuestas en «Completamente de acuerdo», mientras que Orientación y Tutoría en Educación registra un 74,3 % en esa categoría y un 25,7 % en «De acuerdo».

Estos resultados muestran que las estudiantes reconocen la pertinencia de asignaturas vinculadas con el desarrollo humano, los procesos de aprendizaje, la atención a la diversidad y el acompañamiento educativo. Estos conocimientos son importantes para la

formación inicial docente porque permiten comprender las características y necesidades de los niños desde diferentes perspectivas. También ofrecen referentes para formular preguntas de investigación relacionadas con el desarrollo infantil, las experiencias de aprendizaje, la inclusión y las condiciones que pueden favorecer la participación educativa.

En otras asignaturas de formación profesional, Oratoria y Comunicación Profesional y Teoría y Diseño Curricular presentan un 97,1 % de respuestas en «Completamente de acuerdo». Práctica Preprofesional I alcanza el 94,3 % y Liderazgo el 85,7 % en esa misma categoría. Evaluación de los Aprendizajes y Recursos Educativos y Tecnológicos registran un 88,6 % cada una, aunque esta última presenta un 2,9 % de respuestas en desacuerdo.

Estos resultados permiten identificar una percepción favorable hacia las asignaturas relacionadas con la comunicación profesional, el diseño curricular, la práctica educativa, el liderazgo, la evaluación y los recursos tecnológicos. Su relación con las capacidades investigativas puede apreciarse en la necesidad de comunicar observaciones, organizar experiencias de aprendizaje, examinar resultados educativos y seleccionar recursos pertinentes para responder a necesidades concretas. En particular, la evaluación y el uso de recursos educativos pueden relacionarse con la recopilación y análisis de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que dichas actividades se desarrollen con criterios sistemáticos.

En contraste, Metodología de la Enseñanza para los Aprendizajes presenta una distribución más heterogénea: el 65,7 % está completamente de acuerdo, el 22,9 % está de acuerdo y el 11,4 % manifiesta desacuerdo. La presencia de respuestas en desacuerdo indica que la valoración de esta asignatura no es uniforme. No obstante, la información disponible no permite atribuir esta distribución a problemas metodológicos o pedagógicos específicos. El resultado puede servir como punto de partida para examinar, con evidencia complementaria, la correspondencia entre los contenidos de la asignatura, las experiencias prácticas y las expectativas formativas de las estudiantes.

En Historia Crítica de la Educación Peruana, el 74,3 % de las estudiantes está de acuerdo, el 17,1 % está completamente de acuerdo y el 8,6 % manifiesta desacuerdo. En Investigación y Práctica III: Espacios de Aprendizaje Alternativos y Rurales, el 94,3 % está completamente de acuerdo y el 5,7 % está en desacuerdo. La comparación muestra distribuciones diferentes en la percepción de ambas asignaturas. La primera se relaciona con la comprensión histórica de la educación peruana, mientras que la segunda permite vincular la formación profesional con espacios educativos alternativos y rurales.

Esta relación es pertinente para la formación investigativa porque el análisis de la historia educativa y de los espacios rurales puede ayudar a comprender la diversidad de situaciones en las que se desarrolla la educación. La investigación universitaria requiere reconocer que los problemas educativos están condicionados por contextos históricos, sociales, económicos y culturales. Por ello, las experiencias formativas que acercan a las estudiantes a diferentes realidades pueden constituir oportunidades para identificar

problemas, formular preguntas y analizar las condiciones en las que se desarrollan las prácticas educativas.

Las asignaturas vinculadas directamente con la investigación presentan valoraciones particularmente favorables. Trabajo de Investigación registra un 100 % de respuestas en «Completamente de acuerdo». Taller de Tesis I también muestra una valoración predominantemente favorable, aunque debe conservarse la distribución exacta consignada en la tabla correspondiente. Investigación y Práctica V (Investigación-Acción) registra un 97,1 % en «Completamente de acuerdo», mientras que Investigación y Práctica IV (Investigación Educativa) alcanza el 94,3 % en esa categoría. Investigación y Práctica VI (Diseño del Plan de Investigación) presenta un 94,3 % en «Completamente de acuerdo» y un 5,7 % en «De acuerdo».

La tendencia de estas asignaturas permite reconocer que las estudiantes atribuyen importancia a los espacios curriculares relacionados con la elaboración de investigaciones, la investigación educativa, la investigación-acción y el diseño de planes de investigación. Esta valoración es relevante porque sugiere que el eje investigativo es reconocido como parte de la formación profesional. Sin embargo, la aceptación de estas asignaturas no demuestra por sí misma que las estudiantes dominen los procedimientos de investigación o que hayan producido conocimiento científico de determinada calidad. Para valorar tales aspectos sería necesario examinar productos de investigación, proyectos, informes u otras evidencias de desempeño.

En Estadística Aplicada a la Investigación Educativa, el 48,6 % está completamente de acuerdo, el 45,7 % está de acuerdo y el 5,7 % manifiesta desacuerdo. Aunque predomina la valoración favorable, la distribución presenta menor concentración en la categoría más alta que la observada en otras asignaturas del eje investigativo. Este resultado invita a considerar la importancia de integrar la formación estadística con problemas concretos de investigación educativa, de modo que las estudiantes puedan comprender la utilidad de los procedimientos de análisis y su relación con las preguntas, los objetivos y la interpretación de los resultados.

Las valoraciones de este dominio muestran un reconocimiento favorable de las asignaturas que abordan el desarrollo infantil, la práctica pedagógica y la investigación educativa. Desde la realidad universitaria peruana y latinoamericana, la articulación entre estos componentes es importante para formar docentes capaces de comprender problemas educativos situados y producir conocimiento relevante para sus contextos. La continuidad entre los cursos de investigación, la práctica preprofesional y las asignaturas de especialidad puede constituir una oportunidad formativa para que las estudiantes conecten los fundamentos conceptuales con la observación sistemática, el análisis de evidencias y la reflexión sobre su futura práctica profesional. Esta conclusión se refiere a la pertinencia curricular percibida y no a una medición directa del nivel de competencia alcanzado.

3.6.6. Asume el compromiso de mejorar las condiciones socioeducativas de la comunidad donde labora mediante la realización de proyectos de promoción educativa y de responsabilidad social.

Los resultados de este dominio muestran diferentes niveles de valoración de las asignaturas vinculadas con la promoción educativa y el compromiso social. Proyectos de Desarrollo Educativo presenta un 100 % de respuestas en «Completamente de acuerdo». En Socialización de la Educación, el 34,3 % está completamente de acuerdo, el 48,6 % está de acuerdo y el 17,1 % manifiesta desacuerdo. En Talleres de Danza y Música, el 74,3 % está completamente de acuerdo y el 25,7 % está de acuerdo. Por su parte, en Andragogía, el 65,7 % está de acuerdo, el 31,4 % está completamente de acuerdo y el 2,9 % manifiesta desacuerdo.

La valoración de Proyectos de Desarrollo Educativo refleja un reconocimiento pleno de su pertinencia por parte de las estudiantes. Esta asignatura se vincula con la posibilidad de formular propuestas orientadas a responder a necesidades educativas y sociales. Desde la formación investigativa, el desarrollo de proyectos requiere identificar problemas, recopilar información sobre el contexto, establecer objetivos y fundamentar las acciones propuestas. Por ello, su articulación con actividades de investigación puede contribuir a que las futuras docentes relacionen el conocimiento académico con necesidades concretas de las comunidades.

La distribución de Socialización de la Educación, que incluye un 17,1 % de respuestas en desacuerdo, muestra una percepción menos uniforme que la observada en Proyectos de Desarrollo Educativo. Sin embargo, no es posible establecer las razones de esta diferencia únicamente a partir de los porcentajes. En el caso de Talleres de Danza y Música y Andragogía, la valoración mayoritariamente favorable permite reconocer la importancia atribuida a experiencias formativas relacionadas con la expresión cultural y la educación de personas adultas. Estos contenidos pueden adquirir relevancia en propuestas educativas que promuevan el diálogo entre generaciones y la participación de diferentes grupos de la comunidad, siempre que tales propuestas se articulen de manera explícita con los objetivos y actividades de las asignaturas.

En el ámbito de la especialidad, Investigación Práctica I presenta un 97,1 % de respuestas en «Completamente de acuerdo» y un 2,9 % en «De acuerdo» respecto al conocimiento pedagógico y didáctico de la especialidad que ofrece la asignatura. En Taller de Dibujo y Pintura, el 65,7 % está completamente de acuerdo, el 31,4 % está de acuerdo y el 2,9 % manifiesta desacuerdo. Innovación en Educación Psicomotriz registra un 88,6 % en «Completamente de acuerdo» y un 11,4 % en «De acuerdo». En Lenguaje, Creatividad y Corporal y Lenguaje Corporal, el 100 % de las estudiantes se ubica en «Completamente de acuerdo».

En Didáctica de Ciencias Sociales, el 77,1 % está completamente de acuerdo, el 17,1 % está de acuerdo y el 5,7 % manifiesta desacuerdo. En Expresión Musical, el 80 % está completamente de acuerdo, el 17,1 % está de acuerdo y el 2,9 % está en desacuerdo. En Pensamiento Lógico Matemático, el 97,1 % de las estudiantes se ubica entre

«Completamente de acuerdo» y «De acuerdo», mientras que el 2,9 % manifiesta desacuerdo. Taller de Literatura Infantil presenta un 100 % de respuestas en «Completamente de acuerdo».

Estas distribuciones reflejan una percepción generalmente favorable de las asignaturas vinculadas con las experiencias expresivas, el pensamiento lógico, la didáctica y el desarrollo de propuestas educativas. Su relación con las capacidades investigativas puede plantearse a partir de la posibilidad de observar procesos de aprendizaje, reconocer necesidades de los niños, diseñar actividades y examinar las respuestas que se producen en situaciones educativas. En este sentido, la práctica pedagógica puede convertirse en un espacio de indagación cuando las actividades no se limitan a su ejecución, sino que incorporan la formulación de preguntas, el registro sistemático de observaciones y la reflexión sobre los resultados.

En Lectoescritura y su Didáctica en Educación Infantil, el 89 % de las estudiantes está completamente de acuerdo y el 11 % está de acuerdo. En Las Ciencias Experimentales y su Didáctica en Educación Infantil, el 74 % está completamente de acuerdo y el 26 % está de acuerdo. No se reportan respuestas negativas para estas dos asignaturas. Las valoraciones muestran un reconocimiento favorable de la pertinencia de los contenidos vinculados con el lenguaje y la enseñanza de las ciencias en la educación infantil. Desde una perspectiva investigativa, ambas áreas ofrecen oportunidades para examinar cómo los niños desarrollan habilidades de comunicación, exploración y comprensión del entorno, siempre que las experiencias pedagógicas se acompañen de procedimientos sistemáticos de observación y análisis.

Asimismo, en Psicología del Desarrollo, Diseño e Innovación de Recursos, Problemas de Aprendizaje y Trastornos, Desarrollo Infantil y Educación Inclusiva predomina la categoría «Completamente de acuerdo», que supera el 88 % en la mayoría de los casos y alcanza el 100 % en algunas asignaturas. En los cursos mencionados, las respuestas en «De acuerdo» se sitúan, según los datos reportados, entre el 2,9 % y el 17,1 %. Estos resultados reflejan una percepción ampliamente favorable respecto a la pertinencia formativa de las asignaturas relacionadas con el desarrollo infantil, los recursos educativos, las dificultades de aprendizaje y la inclusión.

De forma similar, en Problemas de Aprendizaje y Trastornos, Investigación Práctica II, Taller de Literatura Infantil y Diseño e Innovación de Recursos se reporta que más del 90 % de las estudiantes está completamente de acuerdo. Educación Inclusiva, Psicología del Desarrollo y Estrategias de Trabajo con Padres también presentan valoraciones favorables, con porcentajes superiores al 85 % en la categoría más alta, de acuerdo con la información disponible. Estos resultados deben interpretarse como evidencia de la importancia que las estudiantes atribuyen a estas asignaturas, no como una comprobación directa de la eficacia de las estrategias pedagógicas ni del nivel de competencia alcanzado.

La formación orientada a la mejora de las condiciones socioeducativas requiere que las estudiantes puedan conectar los conocimientos disciplinares con la comprensión de las necesidades de los niños, las familias y las comunidades. En el contexto peruano y latinoamericano, donde los problemas educativos presentan características diversas según

las condiciones sociales, culturales y territoriales, la investigación puede contribuir a fundamentar propuestas pertinentes para cada entorno. Por ello, resulta importante que las asignaturas de especialidad se articulen con proyectos de indagación, experiencias de práctica reflexiva y actividades de responsabilidad social que permitan identificar necesidades, documentar situaciones educativas y evaluar de manera sistemática las acciones desarrolladas.

En síntesis, las valoraciones de este dominio muestran una percepción predominantemente favorable de las asignaturas relacionadas con la promoción educativa, la didáctica y la formación especializada. Su principal aporte para la reflexión curricular consiste en señalar la posibilidad de articular la preparación pedagógica con la investigación aplicada a problemas reales. Para avanzar en esa dirección, es pertinente promover una continuidad entre la identificación de necesidades educativas, la formulación de propuestas, la recopilación de evidencias y la reflexión sobre sus resultados. De esta manera, la formación investigativa puede integrarse progresivamente a la práctica docente, sin reducirse a una asignatura aislada ni al cumplimiento de un requisito de titulación.

3.7. Examen comparado de los dominios curriculares de la formación inicial

El segundo conjunto empírico de la investigación recoge la valoración de asignaturas y dominios formativos por parte de 35 estudiantes. Estos resultados deben distinguirse del pretest y postest de competencias investigativas aplicado a 20 estudiantes, puesto que corresponden a fuentes de información diferentes. Los porcentajes expresan el grado de acuerdo con las asignaturas valoradas y no constituyen mediciones directas del dominio de competencias investigativas ni de su transferencia a situaciones educativas.

Para facilitar la comparación entre los 17 dominios curriculares, los resultados se sintetizan en una matriz que identifica las valoraciones más destacadas y las mayores proporciones de desacuerdo registradas en cada ámbito. Esta organización permite reconocer tendencias generales y diferencias entre asignaturas sin reiterar una descripción individual de cada distribución. Los porcentajes se reproducen según los registros disponibles en el informe original; las posibles inconsistencias no se corrigen sin acceso a la base de datos individual.

Tabla 14

Matriz comparativa de la valoración de los dominios curriculares

Dominio curricular	Asignaturas con valoraciones destacadas	Mayor desacuerdo registrado
1. Aprendizaje reflexivo y estudio universitario	Metodología de los Estudios Superiores: 65,7 % completamente de acuerdo.	Matemática Básica: 20,0 %; Metodología de los Estudios Superiores: 11,4 %.
2. Comunicación lingüística y expresión formal	Comunicación: 57,1 % completamente de acuerdo y 42,9 % de acuerdo.	Inglés I: 8,6 %; Inglés II: 2,9 %; Comunicación: 0 %.
3. Cooperación multidisciplinaria	Psicología General: 80,0 % completamente de acuerdo y 20,0 % de acuerdo.	Psicología General: 0 %.
4. Formación ambiental	Biología y Educación Ambiental: 22,9 % completamente de acuerdo y 65,7 % de acuerdo.	Biología y Educación Ambiental: 11,4 %.
5. Contexto regional e identidad cultural	Actividad y Responsabilidad Social: 82,9 % completamente de acuerdo.	Realidad Nacional y Regional y Visión Contemporánea: 22,9 % cada una; Defensa Nacional: 20,0 %; Sociología de la Educación: 17,1 %.
6. Comportamiento ético y ciudadanía	Geografía General: 20,0 % completamente de acuerdo y 65,7 % de acuerdo; Filosofía y Ética: 25,7 % completamente de acuerdo.	Introducción a la Contabilidad Básica: 28,6 %; Economía General y Filosofía y Ética: 22,9 % cada una.
7. Fundamentos pedagógicos y filosóficos	Deontología de la Pedagogía: 100,0 % completamente de acuerdo; Organización e Institución Educativa: 91,4 %.	Filosofía de la Educación: 5,7 %; Gestión Educativa: 2,9 %.
8. Desarrollo del educando	Discapacidad y Derechos Humanos: 100,0 % completamente de acuerdo; Psicología del Aprendizaje: 94,3 %.	Psicología del Aprendizaje: 2,9 %.

Dominio curricular	Asignaturas con valoraciones destacadas	Mayor desacuerdo registrado
9. Gestión y práctica educativa	Práctica Preprofesional II y Teoría y Diseño Curricular: 97,1 % completamente de acuerdo cada una.	Recursos Educativos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: 2,9 %.
10. Comprensión contextual e histórica	Investigación y Práctica III: 94,3 % completamente de acuerdo.	Historia Crítica de la Educación Peruana: 8,6 %; Investigación y Práctica III: 5,7 %.
11. Diseño de investigación educativa	Trabajo de Investigación: 100,0 % completamente de acuerdo; Taller de Tesis I e Investigación y Práctica IV: 97,1 % cada una.	Estadística Aplicada a la Investigación Educativa: 5,7 %.
12. Compromiso socioeducativo	Proyecto de Desarrollo Educativo: 100,0 % completamente de acuerdo; Taller de Danza y Música: 74,3 %.	Sociología de la Educación: 17,1 %; Andragogía: 2,9 %.
13. Pedagogía y didáctica inicial	Investigación Práctica I y Programación Curricular: 97,1 % completamente de acuerdo cada una.	Pedagogía del Desarrollo Infantil: 8,6 % en uno de los registros de la tabla original.
14. Actividades artísticas y pedagógicas	Creatividad e Innovación y Lenguaje Corporal: 100,0 % completamente de acuerdo cada una.	Dramatización de Títeres y Taller de Dibujo y Pintura: 2,9 % cada una.
15. Talleres de didáctica aplicada	TIC en Educación Infantil: 100,0 % completamente de acuerdo; Didáctica de las Ciencias Sociales: 77,1 %.	Didáctica de las Ciencias Sociales: 5,7 %; Expresión Musical: 2,9 %.
16. Lenguaje matemático y literatura infantil	Taller de Literatura Infantil: 100,0 % completamente de acuerdo.	Pensamiento Lógico-Matemático: 2,9 %.

Dominio curricular	Asignaturas con valoraciones destacadas	Mayor desacuerdo registrado
17. Alfabetización y ciencias experimentales	Lectoescritura y su Didáctica en Educación Infantil: 89 % completamente de acuerdo; Ciencias Experimentales y su Didáctica en Educación Infantil: 74 %.	La tabla original no registra una categoría de desacuerdo para estas dos asignaturas.

Nota. Elaboración a partir de la valoración curricular de 35 estudiantes documentada por Talledo Torres et al. (2026). Los porcentajes corresponden a las categorías consignadas en las tablas originales. En los casos en que la fuente no registra desacuerdo, ello no equivale a demostrar un dominio efectivo de las competencias.

La matriz muestra una valoración predominantemente favorable en los dominios curriculares examinados, aunque la intensidad del acuerdo varía entre asignaturas. Destacan las valoraciones completamente favorables de Trabajo de Investigación, Deontología de la Pedagogía, Discapacidad y Derechos Humanos, Proyecto de Desarrollo Educativo, Creatividad e Innovación, Lenguaje Corporal, TIC en Educación Infantil y Taller de Literatura Infantil. Estos resultados indican que las estudiantes reconocen la pertinencia de dichos espacios formativos; no permiten concluir, por sí solos, que las competencias asociadas se hayan adquirido o aplicado satisfactoriamente.

Los resultados también muestran que una valoración favorable puede coexistir con discrepancias relevantes. Matemática Básica presenta un 20,0 % de desacuerdo, mientras que Realidad Nacional y Regional y Visión Contemporánea registran un 22,9 % cada una. En el dominio de comportamiento ético y ciudadanía, Introducción a la Contabilidad Básica alcanza el mayor desacuerdo de la matriz, con un 28,6 %, seguida de Economía General y Filosofía y Ética, ambas con un 22,9 %. Estos porcentajes merecen atención porque señalan áreas en las que la pertinencia curricular no recibe una valoración homogénea. Sin información adicional, no es posible atribuir las respuestas a problemas de contenidos, metodología docente, evaluación o articulación entre asignaturas.

En los dominios relacionados con el contexto regional, la historia y la realidad social, las discrepancias también son apreciables. El 20,0 % de desacuerdo en Defensa Nacional y el 17,1 % en Sociología de la Educación contrastan con el 82,9 % de acuerdo completo registrado para Actividad y Responsabilidad Social. Esta diferencia sugiere que las asignaturas vinculadas con el entorno social no reciben una valoración uniforme. Una lectura curricular más precisa tendría que considerar cómo se relacionan los contenidos con problemas educativos concretos y con las experiencias de las comunidades, sin presuponer que la percepción estudiantil identifica por sí misma las causas de esas diferencias.

En las asignaturas directamente vinculadas con la investigación, las valoraciones son especialmente favorables: Trabajo de Investigación alcanza el 100,0 % de acuerdo completo; Taller de Tesis I e Investigación y Práctica IV registran un 97,1 %, mientras que Investigación y Práctica V e Investigación y Práctica VI presentan un 94,3 %. No obstante, Estadística Aplicada a la Investigación Educativa muestra una distribución menos concentrada en la categoría más favorable: el 48,6 % está completamente de acuerdo, el 45,7 % de acuerdo y el 5,7 % en desacuerdo. La diferencia aconseja no interpretar el reconocimiento de la importancia de la investigación como evidencia suficiente de dominio de sus procedimientos. Para valorar las competencias investigativas sería necesario examinar productos académicos y desempeños observables, además de las opiniones sobre las asignaturas.

En términos de articulación formativa, las valoraciones de los cursos de práctica, didáctica, desarrollo infantil y recursos educativos pueden leerse conjuntamente con las de investigación, estadística y elaboración de tesis. Esta relación es relevante porque la formación investigativa en Educación Inicial no se limita al conocimiento de técnicas de investigación: también requiere formular preguntas pertinentes, fundamentar decisiones pedagógicas, recoger y analizar información, respetar criterios éticos y comunicar los hallazgos de forma comprensible. Sin embargo, la matriz no demuestra que estas capacidades se integren efectivamente en el desempeño de las estudiantes; identifica ámbitos curriculares cuya articulación podría examinarse mediante evidencias de aprendizaje.

Para profundizar en los resultados más relevantes, se propone priorizar la revisión de trabajos y productos académicos de las asignaturas con mayores porcentajes de desacuerdo, especialmente Introducción a la Contabilidad Básica, Matemática Básica, Realidad Nacional y Regional, Visión Contemporánea, Economía General y Filosofía y Ética. En paralelo, las asignaturas de investigación y práctica pueden servir como espacios para examinar productos verificables, como planteamientos de problemas, instrumentos de recogida de información, análisis de datos, informes de práctica y proyectos de investigación. Estos productos constituyen posibilidades de evaluación curricular, no actividades que deban considerarse ya ejecutadas en el estudio. Su análisis requeriría criterios explícitos y rúbricas que permitan valorar la calidad de las evidencias.

Finalmente, la interpretación debe conservar el alcance descriptivo de los datos. Las respuestas de 35 estudiantes permiten caracterizar percepciones sobre la pertinencia de las asignaturas, pero no establecer causalidad ni demostrar transferencia de competencias a la práctica educativa. Asimismo, antes de cerrar el análisis, conviene cotejar las tablas originales con la base de datos, dado que se observan registros que requieren revisión, entre ellos la repetición de Pedagogía del Desarrollo Infantil con distribuciones diferentes y algunas sumas de frecuencias que no coinciden con el total de participantes. Estas discrepancias deben verificarse sin modificar los valores hasta contar con información suficiente.

En síntesis, el examen comparado revela una percepción globalmente favorable de la formación curricular, junto con diferencias que justifican una revisión focalizada de

determinadas asignaturas. La principal aportación del análisis no consiste en reiterar una propuesta de producto para cada curso, sino en distinguir las áreas de mayor aceptación, identificar las discrepancias más relevantes y señalar la necesidad de contrastar las opiniones estudiantiles con evidencias de desempeño. Esta lectura permite mantener una interpretación prudente de los resultados y orientar futuras decisiones de evaluación y articulación curricular.

3.8. Currículo, práctica e investigación situada

La innovación curricular es más consistente cuando las asignaturas investigativas se conectan con saberes de comunicación, didáctica, psicología, cultura y expresión. Las actividades de teatro, cuentos, ciencia y música ofrecen problemas educativos que integran conocimientos dispersos y favorecen preguntas interdisciplinares. La conexión curricular no debe evaluarse solamente por agrado hacia los cursos, sino por productos integradores que muestren transferencia entre campos.

3.9. La autonomía investigativa como trayectoria formativa

La autonomía no aparece de manera inmediata cuando una estudiante participa en una actividad real. Es resultado de asumir decisiones con apoyos gradualmente reducidos y de poder justificar la pertinencia de esas decisiones. Conocer la definición de un enfoque metodológico, aplicar un cuestionario o colaborar en un informe son pasos posibles, pero no constituyen por separado una demostración completa de autonomía. La evaluación requiere observar cómo la estudiante plantea y resuelve un problema nuevo, reconoce incertidumbres y decide cuándo solicitar orientación.

La investigación de Piura registra que esta dimensión conserva dificultades incluso después de la intervención. La conclusión no debería ser que el programa careció de valor, sino que las experiencias de campo necesitan articularse con un entrenamiento explícito en diseño, análisis y escritura. La revisión de Fernández Ortube et al. (2024) acerca de aprendizaje autorregulado en futuros docentes ofrece una referencia útil para considerar metas, monitoreo y revisión del propio proceso. Su evidencia no confirma por sí misma el éxito de un programa intergeneracional, pero permite comprender qué componentes de la formación merecen fortalecerse.

Una ruta gradual podría incluir trabajos inicialmente modelados, estudios en pequeños equipos y finalmente productos independientes de alcance delimitado. Las tutoras pueden evaluar justificaciones y no solo documentos terminados. También conviene distinguir autonomía de aislamiento: una profesional responsable conoce los límites de su competencia y recurre a asesoría cuando la calidad de la investigación lo requiere. En investigación educativa, buscar supervisión ética o estadística puede ser una señal de buen juicio, no de dependencia.

3.10. Validez de la autopercepción y evidencia de desempeño

Las escalas de autopercepción ayudan a comprender cómo las estudiantes experimentan su capacidad para realizar tareas investigativas. Sin embargo, su interpretación requiere prudencia: dos personas con destrezas semejantes pueden utilizar de modo diferente las categorías de frecuencia. Después de una intervención, además, puede cambiar el significado que atribuyen a «realizar una investigación», alterando su forma de responder.

Una evaluación futura podría conservar el autorreporte como una voz del estudiantado, mientras añade ejercicios de diseño metodológico evaluados ciegamente respecto de la medición. Sería pertinente comparar criterios antes de implementar la intervención, registrar acuerdos entre evaluadores y preservar los protocolos de resguardo de datos.

En síntesis, el desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial docente requiere articular los fundamentos teóricos, las asignaturas del currículo y las experiencias de práctica en contextos educativos reales. La revisión de los dominios curriculares muestra una valoración predominantemente favorable de la contribución de diversas asignaturas a la formación profesional, aunque también se identifican diferencias en las respuestas y ámbitos con menor consenso. Estos resultados permiten reconocer la importancia que las estudiantes atribuyen a su formación, pero no demuestran por sí solos que dominen los procedimientos de investigación ni que puedan aplicarlos de manera autónoma ante problemas educativos concretos.

La interpretación de estos hallazgos debe considerar que las valoraciones curriculares proceden de las respuestas de 35 estudiantes y expresan percepciones sobre las asignaturas, no una medición directa del desempeño investigativo. Por tanto, sus resultados no deben confundirse con evidencias de transferencia de aprendizajes a la práctica profesional. Esta limitación no invalida su utilidad diagnóstica; delimita el alcance de las conclusiones y refuerza la necesidad de comprender la formación investigativa en relación con las situaciones en las que las futuras docentes observan, analizan y reflexionan sobre la realidad educativa.

Desde esta perspectiva, la formación investigativa adquiere sentido cuando las estudiantes pueden relacionar los conocimientos metodológicos con experiencias concretas, reconocer problemas, formular preguntas pertinentes y examinar sus decisiones a partir de evidencias. En el ámbito de la Educación Inicial, las experiencias intergeneracionales ofrecen un contexto para vincular la práctica pedagógica con la observación y la reflexión investigativa, al tiempo que permiten considerar las necesidades, las voces y las formas de participación de niños y personas mayores.

Sobre esta base, el capítulo IV aborda el diseño y el acompañamiento de experiencias de aprendizaje intergeneracional. El recorrido pasa así del análisis de las competencias y de su lugar en la formación docente a las condiciones pedagógicas y organizativas que permiten planificar actividades compartidas, registrar lo ocurrido y comprender su valor formativo sin atribuirles resultados que no estén respaldados por la evidencia disponible.

CAPÍTULO IV

Diseñar y acompañar experiencias de aprendizaje intergeneracional

Planificar una intervención que vincule tres generaciones implica coordinar protección, sentido educativo, participación y evaluación. Su unidad básica no es el evento sino una secuencia de acciones en la que cada grupo tiene una finalidad reconocible y se prevén datos pertinentes para describir lo ocurrido.

4.1. Diagnóstico participativo y construcción de acuerdos

La preparación comienza con conversaciones entre responsables universitarios, docentes y equipos de atención. Conocer necesidades y preferencias evita imponer dinámicas que resulten irrelevantes o físicamente exigentes. La guía de la OMS (2023) propone un proceso de planificación que articula contexto, finalidad, selección de participantes, diseño, implementación y evaluación. La secuencia no es burocrática: cada paso disminuye un tipo de riesgo educativo.

El informe de Piura documenta entrevistas a personas mayores, coordinación con docentes de los CEDIF y una distribución de estudiantes por grupos. Estos elementos configuran un punto de partida concreto, aunque el documento no ofrece toda la información requerida para auditar criterios de consentimiento, fidelidad de implementación o duración exacta de cada sesión. La interpretación respeta ese límite documental (Talledo Torres et al., 2026).

Un diagnóstico participativo debe devolver al conjunto de actores una descripción comprensible de sus intereses. Cuando el diagnóstico no conduce a cambios verificables en el diseño, se convierte en un trámite. En cambio, puede favorecer decisiones sobre horario, materiales, narrativas culturales, formas de movimiento y adaptaciones necesarias para la accesibilidad.

4.2. Objetivos diferenciados para infancia, personas mayores y estudiantes

Una misma actividad puede vincular distintas metas sin perder coherencia. En un taller de relatos, las niñas y los niños pueden desarrollar vocabulario y secuenciación; las personas mayores pueden compartir experiencias elegidas voluntariamente; y las estudiantes pueden observar formas de interacción y practicar registro de evidencias. Cada resultado requiere indicadores propios, de modo que la mejora en una dimensión no se dé por demostrada en las otras.

Se recomienda redactar objetivos que refieran conductas o productos observables: aportar una idea a una historia, realizar preguntas, colaborar en una producción plástica, registrar una secuencia de interacciones o argumentar una decisión metodológica. En cambio, metas como «lograr bienestar integral» requieren diseños e instrumentos mucho más complejos y no pueden atribuirse a la mera celebración de una actividad.

Las experiencias deben incorporar momentos de apertura, exploración, colaboración y cierre. La apertura establece expectativas y normas; la exploración permite apropiación de materiales; la colaboración desarrolla la tarea; y el cierre ofrece oportunidades de expresión y documentación. La secuencia puede simplificarse según edades o necesidades, pero su lógica favorece el seguimiento del aprendizaje.

4.3. Registro de campo y triangulación pedagógica

El registro no debe obstaculizar la relación humana que se busca comprender. Una estrategia consiste en definir previamente pocas dimensiones observables: participación, iniciativa, cooperación, comunicación emocional y necesidad de apoyo. Las estudiantes pueden complementar estas notas con narraciones reflexivas posteriores, diferenciando hechos de interpretaciones y documentando ejemplos sin identificar innecesariamente a los participantes.

La triangulación aumenta la credibilidad cuando combina distintas perspectivas relevantes. Las observaciones del taller pueden confrontarse con la apreciación de docentes, experiencias relatadas por personas mayores y productos construidos por los niños. La coincidencia entre fuentes fortalece algunas interpretaciones, mientras que la divergencia permite conocer situaciones que un único instrumento omitiría.

No toda investigación educativa necesita instrumentos extensos. Las fichas cortas y consistentes, acompañadas de criterios explícitos y ejemplos de codificación, pueden producir evidencias más comparables que una gran cantidad de anotaciones espontáneas. La clave es ajustar la herramienta a la pregunta, en lugar de coleccionar información por precaución.

Tabla 15

Ficha analítica propuesta para observar sesiones intergeneracionales

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Participación	Interviene, observa voluntariamente o requiere apoyo; registrar contexto
Comunicación	Iniciativas, preguntas, respuestas y mediaciones
Cooperación	Acciones de ayuda mutua y negociación de tareas
Emoción observable	Expresiones descritas sin asignar diagnósticos psicológicos
Adaptación	Cambios de material, tiempo o consigna y motivos
Reflexión investigativa	Hechos observados, hipótesis provisionales y evidencias necesarias

4.4. Talleres culturales, artísticos y científicos

Las propuestas de Piura combinan expresión emocional, artes plásticas, teatro, cuentos, música, danza, exploración sensorial y actividades de ciencia. Esta diversidad permite adaptar las vías de participación: algunas personas encuentran más accesible narrar, otras manipular objetos y otras acompañar con música o movimiento. La actividad debe mantenerse abierta a preferencias individuales y a la posibilidad de observación no invasiva.

El potencial investigador aparece cuando la estudiante identifica una pregunta específica para cada taller. Por ejemplo, en un mural se puede observar distribución de turnos y decisiones; en una narración, cambios en vocabulario o iniciativa; en una experiencia sensorial, estrategias para describir propiedades y compartir materiales. Esas preguntas constituyen propuestas de evaluación para futuras implementaciones, no hallazgos nuevos del programa que sirve de origen a este libro.

El vínculo entre tradición y exploración no debe ser instrumental: el conocimiento cultural de las personas mayores vale por sí mismo y las expresiones de los niños merecen respeto. Una actividad puede terminar con creaciones distintas de las previstas. Registrar estas diferencias permite mejorar la pedagogía y evitar que el producto artístico opaque los procesos de convivencia.

4.5. Continuidad, accesibilidad y evaluación del proceso

Los proyectos comunitarios dependen de recursos limitados: transporte, materiales, disponibilidad del personal y continuidad de quienes participan. La necesidad de desplazamiento de las estudiantes aparece en el informe original como una barrera práctica. Diseñar para la sostenibilidad implica reducir traslados innecesarios, prever materiales de bajo costo y asegurar el relevo entre cohortes universitarias cuando el calendario académico cambia.

El seguimiento debe separar fidelidad y adaptación. La fidelidad consiste en conservar los elementos esenciales de una propuesta; la adaptación modifica recursos y consignas para responder a necesidades reales. Una revisión de proceso útil documenta qué estaba previsto, qué se ejecutó y por qué hubo diferencias, sin presentar necesariamente dichas variaciones como fallas.

La continuidad requiere acuerdos explícitos entre responsables, mecanismos de devolución de hallazgos y formatos de archivo compatibles con la protección de datos. La publicación académica debe ser una fase posterior a la devolución comunitaria, no el único destino de los resultados.

4.6. Diecisiete experiencias previstas en el programa de Piura

El programa contempló diecisiete actividades orientadas a promover la interacción e ntre niños y personas adultas mayores. En este apartado se distinguen dos niveles de aná lisis. El primero corresponde a la información documentada en el informe de investigaci ón de Talledo Torres et al. (2026), en particular los nombres de los talleres y sus propósi tos registrados. El segundo comprende las propuestas de análisis didáctico, observación y seguimiento que se incorporan en la presente obra como orientaciones para futuras apl icaciones.

Cabe mencionar que, las fichas de siguimiento incluidas en las tablas se presentan como
instrumentos propuestos, no como registros empíricos del programa. Su eventual utiliza ción requeriría una nueva aplicación, con criterios de observación definidos, medidas de protección de los participantes y procedimientos de registro acordes con los objetivos d e la evaluación.

En cada taller se conserva el propósito consignado en el informe de origen y se desar rolla, por separado, una propuesta de análisis para futuras aplicaciones. Las preguntas d e observación, los criterios de inclusión y las recomendaciones de evaluación que sigue n corresponden a la elaboración de este libro.

Tabla 16

Programa de actividades intergeneracionales documentado

N.º	Taller	Propósito declarado
01	Taller socioemocional: Conectando corazones	Que los niños y adultos mayores reconozcan y expresen sus emociones, a través de actividades lúdicas compartidas.

N.º	Taller	Propósito declarado
02	Taller gráfico plástico: Un mural de recuerdos y sueños.	Los niños y adultos mayores demuestren su creatividad mediante la elaboración de un mural.
03	Taller gráfico plástico: Manos unidas por el Perú	Que los niños(as) y adultos mayores participen activamente a través de la elaboración conjunta de manualidades alusivas a las Fiestas Patrias, desarrollando la creatividad y sentido de identidad cultural.
04	Taller de teatro y títeres: "Un cuento lleno de aventuras con los animales de la selva".	Que los niños interactúen con sus compañeros y adultos mayores de manera empática y divertida, utilizando la expresión corporal y el movimiento como forma de comunicación.
05	Taller de Cuentos: Creando aventuras	Que los niños y adultos desarrollen su imaginación y creatividad al inventar un cuento divertido juntos, favoreciendo la comunicación, el respeto y el fortalecimiento de los lazos afectivos.
06	Taller de teatro: Grandes y pequeños en escena.	Que los niños y adultos mayores tengan un vínculo afectivo y comunicación a través del juego dramático y la expresión artística, utilizando máscaras como puentes de expresión y creatividad.
07	Taller de música: Descubriendo a los personajes de la canción criolla.	Que los niños y niñas valoren la identidad cultural peruana al interactuar con adultos mayores que transmiten sus saberes sobre la canción criolla
08	Taller de música: "YO SOY… un personaje de la canción criolla"	Que los niños y niñas participen en dinámicas grupales de canto y baile acompañados de los abuelitos en un ambiente de respeto y alegría
09	Taller gráfico plástico: Pequeños y grandes artesanos.	Que los niños y adultos mayores interactúan a través del arte manipulando la arcilla para modelar objetos de su entorno.
10	Taller de danzas: "Danzas del Perú con vestimenta típica"	Que los niños y adultos mayores valoren la diversidad de las danzas peruanas, promoviendo la unión intergeneracional mediante la música, el baile y el uso de vestimentas típicas.

N.º	Taller	Propósito declarado
11	Taller gráfico plástico: "Nos expresamos a través del arte"	Que los niños y adultos mayores demuestren su autonomía al elegir el stand donde estar, y su creatividad en la expresión de sus emociones.
12	Taller de música "Celebramos el día de la canción criolla"	Que los niños y adultos mayores participen en actividades grupales mostrando disposición para interactuar con sus compañeros y adultos mayores, compartiendo ideas y acuerdos durante la celebración del Día de la Canción Criolla
13	Taller de ciencias "Experimentamos sabores y olores"	Que los niños y adultos hagan ciencia aprendiendo a usar procedimientos científicos que los motive a explorar, razonar, analizar, imaginar e inventar, trabajando en equipo.
14	Taller de danzas: Mi cuerpo en movimiento.	Que los niños y adultos se mueven al ritmo de la música.
15	Taller de cuentos: Somos creación perfecta de Dios	Que los niños y adultos a través del cuento "Dios te hizo especial" reconozcan que son valiosos, pues fueron creados a la semejanza de Dios perfección de Dios.
16	Taller de ciencias: Preparamos plastilina casera	Que los niños desarrollen la exploración sensorial y habilidades motoras, promoviendo la creatividad y el vínculo afectivo con los adultos.
17	Taller gráfico plástico: Elaboramos nuestra cometa de colores	Que los niños y adultos mayores exploren su creatividad mediante la elaboración de cometas utilizando materiales artísticos, fortaleciendo así los lazos intergeneracionales y el aprendizaje mutuo en un ambiente festivo y seguro.

Nota. Elaborado a partir del programa de talleres del informe de Talledo Torres et al. (2026).

Los diecisiete talleres que se presentan en este apartado corresponden a las actividades incluidas en el programa planificado por el equipo investigador, según la documentación de Talledo Torres et al. (2026). Para mantener la distinción entre la información documentada y los aportes de la presente obra, cada taller se organiza en dos bloques: «Descripción documentada del programa» y «Propuesta de análisis o mejora para futuras aplicaciones».

El primer bloque recoge el nombre de la actividad y el propósito consignado en la fuente, sin incorporar resultados, procedimientos de evaluación o actuaciones que no

estén respaldados por la documentación disponible. El segundo desarrolla posibilidades de análisis didáctico, observación, inclusión y seguimiento que se plantean como aportes de esta obra para futuras aplicaciones. Las preguntas de investigación, los criterios de observación y las fichas de seguimiento incluidos en este segundo bloque son propuestas prospectivas y no deben interpretarse como instrumentos aplicados ni como evidencias obtenidas durante la ejecución del programa original.

4.6.1. Taller socioemocional: Conectando corazones

Descripción documentada del programa. Según el informe de Talledo Torres et al. (2 026), el propósito registrado fue que los niños y las personas adultas mayores reconocie ran y expresaran sus emociones mediante actividades lúdicas compartidas. El taller form a parte de las diecisiete actividades planificadas en el programa intergeneracional.

Propuesta de análisis o mejora para futuras aplicaciones. Esta actividad ofrece la posi bilidad de examinar las formas en que los participantes reconocen y comunican emocion es durante una experiencia compartida. Para ello, se propone observar gestos, expresion es verbales, elecciones y formas de participación, diferenciando las conductas directame nte observables de las interpretaciones que puedan realizar las estudiantes. Una pregunta orientadora para una futura aplicación sería: ¿cómo reconocen y comunican sus emocio nes los niños y las personas adultas mayores durante las actividades lúdicas compartidas ?

El registro debería incluir la situación observada, las alternativas ofrecidas y los apoy os proporcionados por quienes median la actividad. Asimismo, es importante respetar la decisión de cada participante de no expresar emociones o de no compartir experiencias personales. La participación debe ser voluntaria, sin exigir confidencias ni asignar a las personas mayores un papel exclusivo de narradoras y a los niños uno exclusivamente re ceptivo. Desde la investigación formativa, las estudiantes podrían comparar lo planifica do con lo observado y justificar sus interpretaciones mediante evidencia concretas, sin a tribuir a una actividad aislada cambios emocionales duraderos.

Análisis didáctico de la propuesta 1: identificación de emociones

El taller titulado «Taller socioemocional: Conectando corazones» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores reconozcan y expresen sus emociones, a través de actividades lúdicas compartidas.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar expresión de emociones. La clave es convertir la propuesta en una situación pedagógica susceptible de observarse: ¿qué decisiones adoptan los participantes?, ¿qué ayudas resultan necesarias? y ¿qué indicios pueden recoger las estudiantes sin perder de vista los derechos de los niños y las personas mayores? (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar reconocimiento, nombramiento y expresión de estados afectivos. La participación en expresión de emociones puede adquirir sentidos diferentes para cada generación. En la primera infancia, la exploración puede expresarse a través del juego, el lenguaje incipiente y la elección de acciones; en las personas adultas

mayores, la participación puede involucrar narración, acompañamiento, memoria, creatividad o simple observación voluntaria. Para las estudiantes universitarias, el valor está en construir una pregunta investigable sobre los procesos de interacción y en distinguir datos observables de explicaciones posibles.

Desde el punto de vista del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar gestos, palabras y elecciones de participación. En el registro de expresión emocional voluntaria interesa anotar el orden de las decisiones, las alternativas ofrecidas y las respuestas observables. La estudiante podría seleccionar un episodio de expresión emocional voluntaria y contrastar su interpretación con lo que efectivamente quedó registrado. Este diseño de observación es una propuesta de la presente obra para futuras aplicaciones y no una medición adicional del programa original.

El diseño debe anticipar un riesgo de inclusión: la presión para manifestar emociones o contar experiencias privadas. La planificación necesita evitar exigir confidencias personales, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria. No conviene asignar automáticamente a las personas mayores el papel de contar historias ni a los niños el de escuchar; la reciprocidad se logra cuando la iniciativa, las elecciones y la cooperación pueden circular entre generaciones. La voluntariedad también debe mantenerse durante el encuentro, aunque exista autorización previa para participar.

Para una evaluación formativa podrían observarse tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente separar una expresión observada de una inferencia sobre bienestar estable. La revisión de expresión emocional voluntaria puede incorporar una conversación entre observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre expresión emocional voluntaria sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

Una cuestión de cierre consiste en diferenciar emociones declaradas y expresiones inferidas. La documentación de expresión emocional voluntaria no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre expresión emocional voluntaria y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de expresión emocional voluntaria requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 17

Ficha de seguimiento propuesta W1: Taller socioemocional: Conectando corazones

Componente	**Criterio documentable**
Participación infantile	Iniciativas relacionadas con identificación de emociones y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller socioemocional: Conectando c

Componente	Criterio documentable
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que la presión para manifestar emociones o contar expe
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de gestos, palabras y elecciones de participación
Reflexión final	Qué argumentos permiten diferenciar emociones declaradas y expresiones inferida

4.6.2. Taller gráfico plástico: Un mural de recuerdos y sueños.

Descripción documentada del programa. Talledo Torres et al. (2026) consignan com o propósito que los niños y las personas adultas mayores demostraran su creatividad me diante la elaboración de un mural.

Propuesta de análisis o mejora para futuras aplicaciones. El taller puede examinarse c omo una oportunidad para observar la toma de decisiones, la expresión gráfica y la cons trucción de una producción colectiva. Una pregunta orientadora sería: ¿cómo se acuerda n y desarrollan las decisiones durante la elaboración compartida del mural?

En futuras aplicaciones, se propone documentar las elecciones de colores y materiale s, las contribuciones individuales, los acuerdos sobre la composición y las formas en qu e se distribuyen los turnos. El análisis no debería limitarse al producto final, pues el pro ceso de elaboración puede ofrecer evidencias sobre la cooperación y la participación. Ta mbién es necesario evitar que la preferencia estética de una persona adulta prevalezca so bre las iniciativas de los niños. Las adaptaciones deben permitir diferentes formas de co ntribuir, incluidas aquellas que no requieran realizar trazos o manipular materiales de m anera directa.

Análisis didáctico de la propuesta 2: creación de un mural conjunto

El taller titulado «Taller gráfico plástico: Un mural de recuerdos y sueños.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Los niños y adultos mayores demuestren su creatividad mediante la elaboración de un mural.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar mural colectivo. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar memoria visual, simbolización y deliberación colectiva. La participación en mural colectivo puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Al considerar el enfoque del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar elección de colores, turnos de materiales y decisiones de composición.

Antes de implementar, conviene prever un riesgo de inclusión: la imposición de una estética adulta sobre la iniciativa infantil. La planificación necesita respetar la autoría gráfica de cada participante, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Con fines formativos, podrían observarse tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente seguir las decisiones que transforman el mural durante su elaboración.

Una última pregunta consiste en valorar autoría compartida sin exigir uniformidad formal.

Tabla 18

Ficha de seguimiento propuesta W2: Taller gráfico plástico: Un mural de recuerdos

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con creación de un mural conjunto y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller gráfico plástico: Un mural d
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que la imposición de una estética adulta sobre la inic
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de elección de colores, turnos de materiales y decisiones de
Reflexión final	Qué argumentos permiten valorar autoría compartida sin exigir uniformidad forma

4.6.3. Taller gráfico plástico: Manos unidas por el Perú

Descripción documentada del programa. El propósito registrado por Talledo Torres e t al. (2026) fue que los niños y las personas adultas mayores participaran activamente en la elaboración conjunta de manualidades alusivas a las Fiestas Patrias, desarrollando la creatividad y el sentido de identidad cultural.

Propuesta de análisis o mejora para futuras aplicaciones. Esta actividad puede analiza rse atendiendo a la manera en que los participantes representan y comparten elementos c ulturales mediante la creación manual. Una pregunta orientadora sería: ¿qué significado s culturales expresan los participantes durante la elaboración de las manualidades y cóm o se comparten entre generaciones?

Para una futura aplicación, se propone registrar los símbolos elegidos, las explicacion es que los acompañan y los intercambios que surgen durante la actividad. El análisis deb e reconocer que las experiencias culturales pueden variar según las trayectorias personal es y territoriales de los participantes. Por ello, conviene evitar presentar una única repres entación de la identidad nacional como válida para todos, así como imponer interpretaci ones que no hayan sido expresadas por los propios participantes.

Análisis didáctico de la propuesta 3: artesanías sobre identidad nacional

El taller titulado «Taller gráfico plástico: Manos unidas por el Perú» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños(as) y adultos mayores participen activamente a través de la elaboración conjunta de manualidades alusivas a las Fiestas Patrias, desarrollando la creatividad y sentido de identidad cultural.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar artesanías patrias. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar símbolos cívicos, memoria y producción manual. La participación en artesanías patrias puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Si se observa desde la perspectiva del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar referencias a fiestas patrias, relatos personales y acuerdos materiales.

Una propuesta cuidadosa requiere un riesgo de inclusión: convertir la identidad cultural en una representación única o excluyente. La planificación necesita evitar reducir la identidad a un símbolo uniforme, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Como parte del seguimiento, podrían observarse tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente registrar variantes en significados atribuidos a los símbolos.

Antes de concluir, es útil reconocer pluralidad territorial y biográfica dentro de un tema común.

Tabla 19

Ficha de seguimiento propuesta W3: Taller gráfico plástico: Manos unidas por el Perú

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con artesanías sobre identidad nacional y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller gráfico plástico: Manos unid
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que convertir la identidad cultural en una representac
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de referencias a fiestas patrias, relatos personales y acuerd
Reflexión final	Qué argumentos permiten reconocer pluralidad territorial y biográfica dentro de

4.6.4. Taller de teatro y títeres: “Un cuento lleno de aventuras con los animales de la selva”.

Descripción documentada del programa. De acuerdo con Talledo Torres et al. (2026) , el propósito registrado fue que los niños interactuaran con sus compañeros y las person as adultas mayores de manera empática y divertida, utilizando la expresión corporal y el movimiento como formas de comunicación.

Propuesta de análisis o mejora para futuras aplicaciones. El taller permite proponer u na observación de las formas de comunicación que aparecen durante la representación d e personajes y situaciones narrativas. Una pregunta orientadora sería: ¿cómo se organiza n la interacción y la cooperación entre los participantes durante el juego dramático?

En una futura aplicación, se propone registrar la elección de personajes, los turnos de participación, los intercambios verbales y gestuales y las modificaciones que los partici pantes introduzcan en la historia. La observación debe considerar distintas modalidades de participación, de modo que las exigencias de movimiento o actuación no excluyan a quienes prefieran narrar, manipular títeres, aportar ideas o desempeñar otras funciones.

Análisis didáctico de la propuesta 4: teatro de animales de la selva

El taller titulado «Taller de teatro y títeres: “Un cuento lleno de aventuras con los animales de la selva”.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños interactúen con sus compañeros y adultos mayores de manera empática y divertida, utilizando la expresión corporal y el movimiento como forma de comunicación.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar teatro de animales. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar dramatización, narración corporal y cooperación. La participación en teatro de animales puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

En el plano del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar asunción de personajes, secuencias de diálogo y cambios en la trama.

Es importante contemplar un riesgo de inclusión: que las limitaciones motoras impidan participar en tareas de desplazamiento. La planificación necesita permitir roles no escénicos, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Para observar mejor los avances, podrían observarse tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente comparar alternativas de actuación, narración y manipulación de títeres.

El balance de esta experiencia exige documentar mediaciones verbales y gestuales sin etiquetar desempeños.

Tabla 20

Ficha de seguimiento propuesta W4: Taller de teatro y títeres

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con teatro de animales de la selva y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de teatro y títeres: "Un cue
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que que las limitaciones motoras impidan participar en
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de asunción de personajes, secuencias de diálogo y cambios en
Reflexión final	Qué argumentos permiten documentar mediaciones verbales y gestuales sin etiquetar

4.6.5. Taller de Cuentos: Creando aventuras

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos desarrollen su imaginación y creatividad al inventar un cuento divertido juntos, favoreciendo la comunicación, el respeto y el fortalecimiento de los lazos afectivos. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de narración compartida sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿De qué modo se construye una secuencia narrativa colectiva? Un registro centrado en teatro de animales debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

El sentido pedagógico depende de que resulte inclusiva, conviene ofrecer alternativas de participación y ajustar las demandas a la edad y capacidad funcional de cada persona. Documentar iniciativas y reformulaciones de la historia. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de teatro de animales.

Análisis didáctico de la propuesta 5: invención de cuentos

El taller titulado «Taller de Cuentos: Creando aventuras» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos desarrollen su imaginación y creatividad al inventar un cuento divertido juntos, favoreciendo la comunicación, el respeto y el fortalecimiento de los lazos afectivos.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar cuentos colectivos. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar construcción narrativa y diálogo. La participación en cuentos colectivos puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Respecto del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar propuestas para el inicio, conflicto y desenlace del relato.

La preparación comienza con un riesgo de inclusión: el dominio de la palabra por quien posee mayor fluidez. La planificación necesita diferenciar las aportaciones a la trama, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Una evaluación centrada en el aprendizaje podría considerar tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente anotar cómo se incorporan o descartan aportes individuales.

Como reflexión final, interesa examinar turnos narrativos y respeto de la escucha.

Tabla 21

Ficha de seguimiento propuesta W5: Taller de Cuentos: Creando aventuras

Componente	**Criterio documentable**
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con invención de cuentos y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de Cuentos: Creando aventura
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que el dominio de la palabra por quien posee mayor flu
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de propuestas para el inicio, conflicto y desenlace del relat
Reflexión final	Qué argumentos permiten examinar turnos narrativos y respeto de la escucha

4.6.6. Taller de teatro: Grandes y pequeños en escena.

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores tengan un vínculo afectivo y comunicación a través del juego dramático y la expresión artística, utilizando máscaras como puentes de expresión y creatividad. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura formativa de la propuesta documentada, esta actividad permite examinar la dimensión de expresión teatral sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué estrategias facilitan la participación de diferentes edades? Un registro centrado en cuentos colectivos debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Antes de ejecutarla, hay que procurar que resulte inclusiva, conviene ofrecer alternativas de participación y ajustar las demandas a la edad y capacidad funcional de

cada persona. Registrar barreras y adaptaciones de roles. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de cuentos colectivos.

Análisis didáctico de la propuesta 6: representación con máscaras

El taller titulado «Taller de teatro: Grandes y pequeños en escena.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores tengan un vínculo afectivo y comunicación a través del juego dramático y la expresión artística, utilizando máscaras como puentes de expresión y creatividad.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar máscaras. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar interpretación dramática y creación de roles. La participación en máscaras puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Desde la experiencia del registro, el foco no debería situarse solo en el resultado físico de la actividad. Conviene documentar uso expresivo de máscaras, imitación y negociación de turnos.

Se necesita definir un riesgo de inclusión: atribuir emociones internas únicamente por expresiones corporales. La planificación necesita anticipar molestias sensoriales, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

En un ciclo posterior, podrían observarse tres planos: la fidelidad razonable a la intención educativa, la calidad de la interacción y la capacidad investigativa de la estudiante para justificar su interpretación. Resulta pertinente describir conductas situadas sin realizar interpretaciones diagnósticas.

Este apartado culmina al diferenciar espontaneidad de cumplimiento de consignas. La documentación de representación mediante máscaras no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre representación mediante máscaras y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de representación mediante máscaras requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 22

Ficha de seguimiento propuesta W6: Taller de teatro: Grandes y pequeños en escena.

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con representación con máscaras y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de teatro: Grandes y pequeño
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que atribuir emociones internas únicamente por expresi

Componente	Criterio documentable
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de uso expresivo de máscaras, imitación y negociación de turn
Reflexión final	Qué argumentos permiten diferenciar espontaneidad de cumplimiento de consignas

4.6.7. Taller de música: Descubriendo a los personajes de la canción criolla.

Propósito registrado en el informe: Que los niños y niñas valoren la identidad cultural peruana al interactuar con adultos mayores que transmiten sus saberes sobre la canción criolla (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura de investigación formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de música y patrimonio sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Cómo se comunican significados culturales mediante canciones? Un registro centrado en máscaras debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Describir relatos asociados y respuestas de los niños. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de máscaras.

Análisis didáctico de la propuesta 7: música criolla y personajes culturales

El taller titulado «Taller de música: Descubriendo a los personajes de la canción criolla.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y niñas valoren la identidad cultural peruana al interactuar con adultos mayores que transmiten sus saberes sobre la canción criolla. La actividad ofrece una ocasión para estudiar música criolla. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar memoria musical y transmisión cultural. La participación en música criolla puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar menciones a ritmos, intérpretes, historias y preferencias musicales.

El diseño debe anticipar un riesgo de inclusión: tratar la cultura popular como patrimonio homogéneo. La planificación necesita contrastar recuerdos y fuentes musicales, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente conservar diversas memorias sin forzar una versión verdadera única.

Una cuestión de cierre consiste en registrar preguntas infantiles que surgen ante los relatos.

Tabla 23

Ficha de seguimiento propuesta W7: Taller de música

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con música criolla y personajes culturales y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de música: Descubriendo a lo
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que tratar la cultura popular como patrimonio homogéne
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de menciones a ritmos, intérpretes, historias y preferencias
Reflexión final	Qué argumentos permiten registrar preguntas infantiles que surgen ante los rela

4.6.8. Taller de música: "YO SOY… un personaje de la canción criolla"

Propósito registrado en el informe: Que los niños y niñas participen en dinámicas grupales de canto y baile acompañados de los abuelitos en un ambiente de respeto y alegría (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una perspectiva formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de juego musical sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué formas de participación aparecen en canto y movimiento? Un registro centrado en música criolla debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Observar elecciones voluntarias y ayuda mutua. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de música criolla.

Análisis didáctico de la propuesta 8: personajes de la canción criolla

El taller titulado «Taller de música: "YO SOY… un personaje de la canción criolla"» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y niñas participen en dinámicas grupales de canto y baile acompañados de los abuelitos en un ambiente de respeto y alegría. La actividad ofrece una ocasión para estudiar personajes musicales. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar juego de roles, canto y sensibilidad al ritmo. La participación en personajes musicales puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar iniciativas de canto, imitación, percusión y acompañamiento. En el registro de biografías musicales interesa anotar el orden de las decisiones, las alternativas ofrecidas y las respuestas observables. La estudiante podría seleccionar un

episodio de biografías musicales y contrastar su interpretación con lo que efectivamente quedó registrado.

Antes de implementar, conviene prever un riesgo de inclusión: exigir actuaciones públicas a quienes prefieren participar de otra forma. La planificación necesita separar memoria oral y biografía documentada, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente ofrecer escucha activa, movimiento sentado o acompañamiento instrumental.

Una última pregunta consiste en distinguir disfrute declarado de obligación grupal. La documentación de biografías musicales no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre biografías musicales y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de biografías musicales requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 24

Ficha de seguimiento propuesta W8: Taller de música: "YO SOY… "

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con personajes de la canción criolla y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de música: "YO SOY… un perso
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que exigir actuaciones públicas a quienes prefieren pa
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de iniciativas de canto, imitación, percusión y acompañamient
Reflexión final	Qué argumentos permiten distinguir disfrute declarado de obligación grupal

4.6.9. Taller gráfico plástico: Pequeños y grandes artesanos.

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores interactúan a través del arte manipulando la arcilla para modelar objetos de su entorno. (Talledo Torres et al., 2026).

Para interpretar los registros de forma responsable, esta actividad permite examinar la dimensión de exploración de materiales sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Cómo se negocia el uso de materiales artísticos? Un registro centrado

en personajes musicales debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Identificar iniciativas, reparto de recursos y apoyos. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de personajes musicales.

Análisis didáctico de la propuesta 9: modelado de arcilla

El taller titulado «Taller gráfico plástico: Pequeños y grandes artesanos.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores interactúan a través del arte manipulando la arcilla para modelar objetos de su entorno.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar arcilla. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar exploración táctil y construcción de objetos. La participación en arcilla puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar pruebas de forma, textura, resistencia y colaboración. En el registro de exploración de la arcilla interesa anotar el orden de las decisiones, las alternativas ofrecidas y las respuestas observables. La estudiante podría seleccionar un episodio de exploración de la arcilla y contrastar su interpretación con lo que efectivamente quedó registrado.

Una propuesta cuidadosa requiere un riesgo de inclusión: contacto con materiales no aptos para condiciones particulares. La planificación necesita ofrecer alternativas táctiles, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente consignar apoyos físicos, alternativas y preferencias individuales.

Antes de concluir, es útil interpretar ensayo-error como proceso y no fracaso del producto.

Tabla 25

Ficha de seguimiento propuesta W9: Taller gráfico plástico: Pequeños y grandes artesa

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con modelado de arcilla y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller gráfico plástico: Pequeños y
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que contacto con materiales no aptos para condiciones
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de pruebas de forma, textura, resistencia y colaboración
Reflexión final	Qué argumentos permiten interpretar ensayo-error como proceso y no fracaso del

Elaboración propia, ficha prospectiva de observación. No constituye un instrumento usado en el estudio de 2026.

4.6.10. Taller de danzas: "Danzas del Perú con vestimenta típica"

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores valoren la diversidad de las danzas peruanas, promoviendo la unión intergeneracional mediante la música, el baile y el uso de vestimentas típicas. (Talledo Torres et al., 2026).

Si se considera el diseño de la investigación formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de danza y tradición sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué sentidos atribuyen los participantes a las danzas? Un registro centrado en arcilla debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Recoger expresiones y elecciones respetuosas de vestuario. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de arcilla.

Análisis didáctico de la propuesta 10: danzas del Perú

El taller titulado «Taller de danzas: "Danzas del Perú con vestimenta típica"» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores valoren la diversidad de las danzas peruanas, promoviendo la unión intergeneracional mediante la música, el baile y el uso de vestimentas típicas.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar danzas. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar coordinación corporal y reconocimiento de diversidad regional. La participación en danzas puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar elección de movimientos, relatos de procedencia y apreciación musical.

Es importante contemplar un riesgo de inclusión: reducir la valoración de la participación a movilidad física. La planificación necesita adaptar movimientos a distintas capacidades, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente posibilitar participación desde gestos, narración, vestuario o percusión.

El balance de esta experiencia exige describir opciones y accesibilidad de cada invitación.

Tabla 26

Ficha de seguimiento propuesta W10: Taller de danzas: "Danzas del Perú con vestimenta

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con danzas del Perú y posibilidades de elección

Componente	Criterio documentable
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de danzas: “Danzas del Perú
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que reducir la valoración de la participación a movili
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de elección de movimientos, relatos de procedencia y apreciac
Reflexión final	Qué argumentos permiten describir opciones y accesibilidad de cada invitación

4.6.11. Taller gráfico plástico: “Nos expresamos a través del arte”

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores demuestren su autonomía al elegir el stand donde estar, y su creatividad en la expresión de sus emociones. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de autonomía expresiva sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué alternativas de elección favorecen la autonomía? Un registro centrado en danzas debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Anotar decisiones tomadas sin intervención del facilitador. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de danzas.

Análisis didáctico de la propuesta 11: expresión artística con elección de espacios

El taller titulado «Taller gráfico plástico: “Nos expresamos a través del arte”» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores demuestren su autonomía al elegir el stand donde estar, y su creatividad en la expresión de sus emociones.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar elección de espacios. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar autonomía, deliberación y creatividad. La participación en elección de espacios puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar decisión sobre materiales, puestos y compañeros de trabajo.

La preparación comienza con un riesgo de inclusión: confundir ausencia de intervención verbal con falta de interés. La planificación necesita prever recorridos accesibles, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente anotar razones expresadas para seleccionar actividades. La revisión de elección de espacios creativos puede incorporar una conversación entre observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre

elección de espacios creativos sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

Como reflexión final, interesa en distinguir autonomía de ejecución sin apoyo. La documentación de elección de espacios creativos no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre elección de espacios creativos y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de elección de espacios creativos requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 27

Ficha de seguimiento propuesta W11: Taller gráfico plástico

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con expresión artística con elección de espacios y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller gráfico plástico: "Nos expre
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que confundir ausencia de intervención verbal con falt
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de decisión sobre materiales, puestos y compañeros de trabajo
Reflexión final	Qué argumentos permiten distinguir autonomía de ejecución sin apoyo

4.6.12. Taller de música "Celebramos el día de la canción criolla"

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores participen en actividades grupales mostrando disposición para interactuar con sus compañeros y adultos mayores, compartiendo ideas y acuerdos durante la celebración del Día de la Canción Criolla (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura formativa de la propuesta documentada, esta actividad permite examinar la dimensión de celebración cultural sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Cómo se construye una experiencia compartida en torno a la música? Un registro centrado en elección de espacios debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Observar acuerdos de participación y relatos culturales. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de elección de espacios.

Análisis didáctico de la propuesta 12: celebración de la canción criolla

El taller titulado «Taller de música "Celebramos el día de la canción criolla"» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores participen en actividades grupales mostrando disposición para interactuar con sus compañeros y adultos mayores, compartiendo ideas y acuerdos durante la celebración del Día de la Canción Criolla. La actividad ofrece una ocasión para estudiar celebración musical. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar participación cultural y acuerdos colectivos. La participación en celebración musical puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar formas de organización, selección de repertorio y cooperación. En el registro de organización de una celebración interesa anotar el orden de las decisiones, las alternativas ofrecidas y las respuestas observables. La estudiante podría seleccionar un episodio de organización de una celebración y contrastar su interpretación con lo que efectivamente quedó registrado.

Se necesita definir un riesgo de inclusión: establecer jerarquías según habilidad artística o experiencia previa. La planificación necesita respetar preferencias culturales diferentes, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente observar negociación de preferencias entre edades. La revisión de organización de una celebración puede incorporar una conversación entre observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre organización de una celebración sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

Este apartado culmina al registrar participación real y no solo asistencia. La documentación de organización de una celebración no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre organización de una celebración y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de organización de una celebración requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 28

Ficha de seguimiento propuesta W12: Taller de música

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con celebración de la canción criolla y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de música "Celebramos el día
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que establecer jerarquías según habilidad artística o

Componente	Criterio documentable
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de formas de organización, selección de repertorio y cooperac
Reflexión final	Qué argumentos permiten registrar participación real y no solo asistencia

4.6.13. Taller de ciencias "Experimentamos sabores y olores"

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos hagan ciencia aprendiendo a usar procedimientos científicos que los motive a explorar, razonar, analizar, imaginar e inventar, trabajando en equipo. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura de investigación formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de exploración sensorial sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué hipótesis y vocabulario se generan al reconocer olores y sabores? Un registro centrado en celebración musical debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Describir comparaciones y cuidados de seguridad alimentaria. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de celebración musical.

Análisis didáctico de la propuesta 13: sabores y olores

El taller titulado «Taller de ciencias "Experimentamos sabores y olores"» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos hagan ciencia aprendiendo a usar procedimientos científicos que los motive a explorar, razonar, analizar, imaginar e inventar, trabajando en equipo.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar sabores y olores. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar indagación sensorial y alfabetización científica. La participación en sabores y olores puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar descripción de propiedades, comparación, predicciones y revisión.

El diseño debe anticipar un riesgo de inclusión: alergias, seguridad alimentaria o dificultades sensoriales. La planificación necesita verificar alergias y restricciones, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente evitar ingestas obligatorias y verificar condiciones de salud pertinentes.

Una cuestión de cierre consiste en analizar evidencias de razonamiento sin convertirlo en prueba clínica.

Tabla 29

Ficha de seguimiento propuesta W13: Taller de ciencias

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con sabores y olores y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de ciencias "Experimentamos
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que alergias, seguridad alimentaria o dificultades sen
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de descripción de propiedades, comparación, predicciones y re
Reflexión final	Qué argumentos permiten analizar evidencias de razonamiento sin convertirlo en

4.6.14. Taller de danzas: Mi cuerpo en movimiento.

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos se mueven al ritmo de la música. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una perspectiva formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de movimiento sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Cómo se adapta el ritmo a las capacidades de cada participante? Un registro centrado en sabores y olores debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Registrar opciones de movimiento accesible y descansos. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de sabores y olores.

Análisis didáctico de la propuesta 14: movimiento guiado por música

El taller titulado «Taller de danzas: Mi cuerpo en movimiento.» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos se mueven al ritmo de la música.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar movimiento musical. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar expresión corporal accesible. La participación en movimiento musical puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar pausas, movimientos alternativos, atención a consignas y cooperación.

Antes de implementar, conviene prever un riesgo de inclusión: fatiga, dolor o exclusión por diferencias de movilidad. La planificación necesita respetar pausas y movilidad, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente disponer opciones sentadas y descansos acordados. La revisión de movimiento acompañado de música puede incorporar una conversación entre

observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre movimiento acompañado de música sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

Una última pregunta consiste en separar energía visible y grado de bienestar. La documentación de movimiento acompañado de música no incluye una medición aislada de impacto que permita atribuirle cambios causales. Su utilidad prospectiva reside en formular preguntas delimitadas sobre movimiento acompañado de música y en acordar qué observaciones podrían responderlas. Una nueva implementación de movimiento acompañado de música requeriría criterios explícitos de observación y de protección de las personas participantes.

Tabla 30

Ficha de seguimiento propuesta W14: Taller de danzas: Mi cuerpo en movimiento.

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con movimiento guiado por música y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de danzas: Mi cuerpo en movi
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que fatiga, dolor o exclusión por diferencias de movil
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de pausas, movimientos alternativos, atención a consignas y c
Reflexión final	Qué argumentos permiten separar energía visible y grado de bienestar

4.6.15. Taller de cuentos: Somos creación perfecta de Dios

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos a través del cuento “Dios te hizo especial” reconozcan que son valiosos, pues fueron creados a la semejanza de Dios perfección de Dios. (Talledo Torres et al., 2026).

Para interpretar los registros de forma responsable, esta actividad permite examinar la dimensión de relatos de valoración personal sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Cómo responden los participantes a las ideas del relato? Un registro centrado en movimiento musical debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Documentar opiniones sin presuponer afiliación religiosa. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de movimiento musical.

Análisis didáctico de la propuesta 15: cuento religioso sobre valoración personal

El taller titulado «Taller de cuentos: Somos creación perfecta de Dios» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos a través del cuento "Dios te hizo especial" reconozcan que son valiosos, pues fueron creados a la semejanza de Dios perfección de Dios.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar cuento sobre dignidad. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar sentido de valía, diversidad de creencias y conversación. La participación en cuento sobre dignidad puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar opiniones sobre cuidado, respeto, singularidad y autoestima. En el registro de relato sobre valoración personal interesa anotar el orden de las decisiones, las alternativas ofrecidas y las respuestas observables. La estudiante podría seleccionar un episodio de relato sobre valoración personal y contrastar su interpretación con lo que efectivamente quedó registrado.

Una propuesta cuidadosa requiere un riesgo de inclusión: presuponer la misma adhesión religiosa de todos los participantes. La planificación necesita respetar diversidad de creencias, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente ofrecer participación voluntaria sin evaluación de convicciones personales.

Antes de concluir, es útil en examinar el lenguaje inclusivo para abordar el valor de cada persona.

Tabla 31

Ficha de seguimiento propuesta W15: Taller de cuentos: Somos creación perfecta de Dios

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con cuento religioso sobre valoración personal y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de cuentos: Somos creación p
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que presuponer la misma adhesión religiosa de todos lo
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de opiniones sobre cuidado, respeto, singularidad y autoestim
Reflexión final	Qué argumentos permiten examinar el lenguaje inclusivo para abordar el valor de

4.6.16. Taller de ciencias: Preparamos plastilina casera

Propósito registrado en el informe: Que los niños desarrollen la exploración sensorial y habilidades motoras, promoviendo la creatividad y el vínculo afectivo con los adultos. (Talledo Torres et al., 2026).

Si se considera el diseño de la investigación formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de indagación material sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué predicciones realizan al preparar un material manipulable? Un registro centrado en cuento sobre dignidad debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Observar ensayo, error y explicación de procedimientos. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de cuento sobre dignidad.

Análisis didáctico de la propuesta 16: fabricación de plastilina casera

El taller titulado «Taller de ciencias: Preparamos plastilina casera» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños desarrollen la exploración sensorial y habilidades motoras, promoviendo la creatividad y el vínculo afectivo con los adultos.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar plastilina casera. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar exploración material y formulación de predicciones. La participación en plastilina casera puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar hipótesis sobre mezclas, proporciones, consistencias y manipulación.

Es importante contemplar un riesgo de inclusión: uso de sustancias incompatibles con alergias o riesgos de ingestión. La planificación necesita controlar ingredientes e higiene, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente ajustar ingredientes, supervisar medidas y considerar higiene. La revisión de transformación de ingredientes en plastilina puede incorporar una conversación entre observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre transformación de ingredientes en plastilina sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

El balance de esta experiencia exige en diferenciar seguir receta de argumentar por qué cambia una mezcla.

Tabla 32

Ficha de seguimiento propuesta W16: Taller de ciencias: Preparamos plastilina casera

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con fabricación de plastilina casera y posibilidades de elección

Componente	Criterio documentable
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller de ciencias: Preparamos plas
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que uso de sustancias incompatibles con alergias o rie
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de hipótesis sobre mezclas, proporciones, consistencias y man
Reflexión final	Qué argumentos permiten diferenciar seguir receta de argumentar por qué cambia

4.6.17. Taller gráfico plástico: Elaboramos nuestra cometa de colores

Propósito registrado en el informe: Que los niños y adultos mayores exploren su creatividad mediante la elaboración de cometas utilizando materiales artísticos, fortaleciendo así los lazos intergeneracionales y el aprendizaje mutuo en un ambiente festivo y seguro. (Talledo Torres et al., 2026).

Desde una lectura formativa, esta actividad permite examinar la dimensión de creación colaborativa sin convertir la percepción del encuentro en prueba automática de aprendizaje. Una pregunta posible para una implementación documentada es: ¿Qué decisiones compartidas surgen al construir una cometa? Un registro centrado en plastilina casera debería describir elecciones, apoyos y condiciones del encuentro sin recopilar identificadores innecesarios.

Anotar roles, coordinación y adaptación de materiales. La revisión posterior podría valorar qué ajustes facilitaron la participación en actividades de plastilina casera.

La experiencia intergeneracional constituye un escenario fértil de indagación, pero sus efectos deben analizarse mediante los registros concretos. El capítulo siguiente se concentra en la evidencia disponible de la Universidad Nacional de Piura y evita transferir a los resultados las recomendaciones que acaban de formularse.

Análisis didáctico de la propuesta 17: elaboración de cometas

El taller titulado «Taller gráfico plástico: Elaboramos nuestra cometa de colores» fue incluido entre las diecisiete actividades planificadas por el equipo investigador de Piura. La intención documentada se expresa así: Que los niños y adultos mayores exploren su creatividad mediante la elaboración de cometas utilizando materiales artísticos, fortaleciendo así los lazos intergeneracionales y el aprendizaje mutuo en un ambiente festivo y seguro.. La actividad ofrece una ocasión para estudiar cometas. (Talledo Torres et al., 2026).

La tarea permite trabajar diseño, planeamiento y colaboración manual. La participación en cometas puede adquirir sentidos diferentes para cada generación.

Conviene documentar elección de formas, ensamble, equilibrio y distribución de funciones.

La preparación comienza con un riesgo de inclusión: uso de herramientas o lanzamiento no seguro para ciertas edades. La planificación necesita anticipar riesgos de herramientas y viento, ofrecer alternativas y admitir la retirada voluntaria.

Resulta pertinente separar diseño en interiores de prueba exterior supervisada. La revisión de diseño y prueba de cometas puede incorporar una conversación entre observadoras sobre decisiones que admiten interpretaciones distintas. La discrepancia entre notas sobre diseño y prueba de cometas sería un punto de partida para precisar las categorías de observación.

Como reflexión final, interesa seguir razonamiento, acuerdos y revisión del prototipo.

Tabla 33

Ficha de seguimiento propuesta W17: Taller gráfico plástico: Elaboramos nuestra cometa

Componente	Criterio documentable
Participación infantil	Iniciativas relacionadas con elaboración de cometas y posibilidades de elección
Participación de mayores	Aportes voluntarios, apoyos y modos de interacción en Taller gráfico plástico: Elaboramos
Mediación docente	Adaptaciones y decisiones para evitar que uso de herramientas o lanzamiento no seguro para c
Evidencia investigativa	Descripciones fechadas de elección de formas, ensamble, equilibrio y distribución de
Reflexión final	Qué argumentos permiten seguir razonamiento, acuerdos y revisión del prototipo

4.7. Arquitectura de una intervención de calidad

Diseñar una propuesta intergeneracional requiere formular una teoría de cambio que explique cómo las actividades previstas podrían producir determinados aprendizajes. No basta señalar que se hará teatro o música: es necesario indicar qué condiciones de interacción se esperan, qué mecanismos educativos resultarían relevantes y qué evidencias permitirían observarlos. El diseño debe distinguir productos inmediatos —como participación y creación conjunta— de resultados más exigentes, como habilidades de investigación transferibles o mejoras de bienestar sostenido.

La guía de la OMS (2023) ofrece principios útiles para planificar intervenciones basadas en contacto entre generaciones. En su traslación a la educación inicial deben añadirse criterios adecuados al desarrollo infantil y a la accesibilidad de las personas

mayores. La relevancia de estas condiciones se confirma en la revisión de Bayyar et al. (2025), que reúne experiencias preescolares con diferentes frecuencias y actividades, advirtiendo límites de comparabilidad entre programas. La planificación rigurosa permite que la adaptación local sea interpretada y no permanezca invisible en los informes.

Una estructura razonable contempla diagnóstico participativo, selección de tareas, pruebas de materiales, preparación de estudiantes, consentimiento, observación durante el programa y evaluación final con devolución comunitaria. Cada componente debería tener responsables identificables y opciones de contingencia. Un programa no deja de ser científico por adaptarse a la realidad; pierde trazabilidad cuando modifica sus procedimientos sin explicar qué cambió, por qué y con qué consecuencias para las inferencias del estudio.

CAPÍTULO V

Una experiencia situada en Piura: implementación, registros y cambios observados

El caso que da origen a esta obra documenta una intervención educativa en Centros de Desarrollo Integral de la Familia con estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Piura. El análisis conserva sus tablas y distingue los resultados registrados de las interpretaciones que pueden sostenerse a partir de ellos.

5.1. Contexto institucional, participantes y alcances

La intervención vincula la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Piura con espacios CEDIF de Castilla, Chiclayito y Micaela Bastidas. Los grupos participantes contemplan estudiantes universitarias, niños de tres a cinco años y personas mayores que asisten a los servicios de los centros. La selección del grupo universitario estuvo vinculada a asignaturas de Investigación y Práctica y a las posibilidades de intervención del equipo investigador (Talledo Torres et al., 2026).

El estudio declara un muestreo intencional por conveniencia y un enfoque de investigación-acción con recursos de información cuantitativa y cualitativa. Los resultados descritos incluyen observaciones, entrevistas, valoraciones del plan de estudios y mediciones antes y después en una escala ordinal de autopercepción. La documentación no permite reconstruir de manera íntegra la asignación experimental ni un grupo de control externo comparable. Por tanto, se describen variaciones temporales asociadas a la intervención sin afirmar exclusividad causal.

El corpus original presenta dos tamaños de base: los ítems de competencias investigativas pretest–postest suman veinte estudiantes, y varias tablas de valoración curricular presentan treinta y cinco. La población de niños y mayores se caracteriza a través de observaciones descriptivas y porcentajes por edad y centro, pero el documento no ofrece denominadores individuales uniformes que permitan calcular inferencias nuevas.

5.2. Planificación, ejecución y resguardo de los datos

El proceso se describe mediante etapas de planificación, implementación y evaluación. En la primera se asignaron estudiantes a los centros y se consultaron preferencias de personas mayores; en la segunda se desarrollaron talleres y se documentaron actividades, encuestas y entrevistas; en la tercera se consideró el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. El anexo enumera diecisiete talleres previstos, mientras que distintas secciones de la fuente mencionan periodos o metas de ejecución que no resultan plenamente reconciliables.

Para evitar una reconstrucción artificial, se conserva la distinción entre diseño del programa y número comprobado de encuentros. Los cuadros numéricos que siguen se transcriben como distribuciones originales. No se recalculan pruebas inferenciales a partir de frecuencias marginales porque una evaluación de cambios pareados requeriría conocer las respuestas individuales antes y después, no solamente sus totales por categoría.

Las anotaciones del informe que parecen instrucciones de redacción fueron excluidas de la narración del libro. La ausencia de algunos documentos de respaldo no se suple con supuestos. El caso de estudio sigue siendo útil como evidencia de una experiencia aplicada, siempre que se mantengan visibles los límites del registro.

5.3. Condiciones socioemocionales de los participantes

Las observaciones iniciales de niños y personas mayores orientaron el contenido de los talleres. El documento fuente presenta porcentajes de dimensiones socioemocionales infantiles por edad y centro, así como una matriz cualitativa para mayores referida a relaciones interpersonales, expresión de sentimientos, limitaciones físicas y participación. Son datos de contexto, no una demostración de beneficios posteriores de cada taller.

La caracterización cualitativa señala que la vida en soledad aparece en los relatos y descripciones de los centros, junto con dificultades de movilidad, audición o visión. Al mismo tiempo registra interés por participar en actividades compartidas. La coexistencia de vulnerabilidad y agencia exige una lectura no estigmatizante: las condiciones personales no definen la totalidad de las capacidades ni justifican inferencias clínicas (Talledo Torres et al., 2026).

Los indicadores socioemocionales de la primera infancia varían entre instituciones y edades. Su lectura debe considerar que las cifras resumidas no están acompañadas por todos los denominadores, fechas de observación o criterios detallados de medición; por ello se presentan descriptivamente y no se comparan mediante pruebas estadísticas adicionales.

Tabla 34

Observación cualitativa a personas mayores por centro

Categoría	CEDIF Castilla	CEDIF Chiclayito	CEDIF Micaela Bastidas
Relaciones interpersonales	Fortalecimiento de vínculos sociales. Compartir con otras personas les brinda un sentimiento de bienestar personal, les ayuda a disminuir la sensación de soledad (ya que la mayoría vive sola) y les permite valorar positivamente sus propias capacidades.	El entorno de acompañamiento y apoyo, les permite sentirse acogidos como en una familia. Muchos de ellos viven solos o han sido abandonados por sus hijos, situación que genera sentimientos de tristeza y soledad.	Muchos de ellos viven solos, situación que incrementa su vulnerabilidad emocional. Sin embargo, su participación en las actividades del CEDIF, les permite compartir con sus iguales.
Expresión de sentimientos	Muchos de ellos reflejan en su expresión facial sentimientos de tristeza, cansancio y preocupación	Reconocen y expresan sus emociones durante las actividades desarrolladas en el centro.	Logran reconocer y expresar sus emociones, aunque se evidenció un caso particular de un adulto mayor sin familiares vivos, quien experimenta una profunda tristeza que se refleja en su expresión facial.
Limitaciones físicas	Algunos presentan limitaciones físicas, como dificultades para caminar, pérdida auditiva o visual	Algunos presentan limitaciones físicas, como dificultades para caminar, pérdida auditiva o visual.	Se identificó la presencia de dos adultos mayores con habilidades diferentes, además de varios que evidencian dificultades de memoria, problemas auditivos, visuales y de movilidad.

Categoría	CEDIF Castilla	CEDIF Chiclayito	CEDIF Micaela Bastidas
Participación	A pesar de estas condiciones, participan activamente en diversas actividades.	A pesar de sus condiciones, logran integrarse en las dinámicas colectivas, mostrando disposición, carisma y participación activa.	A pesar de sus limitaciones, participan de manera activa en las actividades que se desarrollan en el centro, eligiendo aquellas que son de su preferencia.

Nota. Elaborado a partir de la evaluación cualitativa del informe de Talledo Torres et al. (2026).

5.4. Competencias investigativas antes y después

El núcleo cuantitativo más directamente relacionado con el propósito del programa reúne tablas para distintas competencias investigativas en cuatro niveles de autorreporte: nunca, a veces, frecuentemente y siempre. Las mediciones permiten observar desplazamientos de frecuencia entre niveles. Los resultados son heterogéneos: ciertas competencias muestran cambios pronunciados, mientras otras permanecen mayoritariamente en el nivel de desempeño ocasional.

El análisis apropiado consiste en describir cada distribución, mantener su tamaño muestral y distinguir el cambio en puntos porcentuales de una inferencia de significancia. Sin microdatos apareados y especificaciones completas de la prueba aplicada, no se recalculan valores p ni tamaños del efecto. Las afirmaciones de eficacia más amplias del informe original se interpretan con esa cautela.

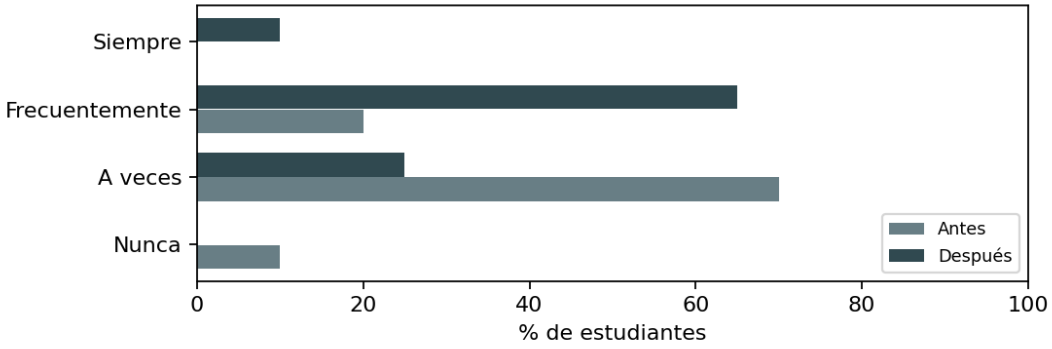
Tabla 35

Identificación de problemas educativos - comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	2	10%	0	0%
A veces	14	70%	5	25%
Frecuentemente	4	20%	13	65%
Siempre	0	0%	2	10%

Figura 1

Identificación de problemas educativos: distribuciones descriptivas



En la capacidad de identificar problemas, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 20 % antes del programa y 75 % después, una diferencia descriptiva de +55 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 70 % a 25 %. Esta lectura conserva las distribuciones del estudio original y no atribuye automáticamente el cambio a un mecanismo causal exclusivo.

El cambio en las respuestas es compatible con una mejora de la práctica autopercibida, aunque no permite atribuir causalidad exclusiva al programa. La identificación de problemas empieza con una escena bien documentada: qué ocurrió, a quién afectó y qué información permitiría comprenderlo mejor. Es preferible un problema delimitado con evidencia modesta que una formulación ambiciosa sin posibilidad de observación. El valor del resultado reside tanto en el avance observado como en las preguntas que abre para un seguimiento posterior.

Tabla 36

Formulación de objetivos y preguntas - comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	2	10%	0	0%
A veces	14	70%	10	50%
Frecuentemente	4	20%	8	40%
Siempre	0	0%	2	10%

En la capacidad de formular preguntas y objetivos, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 20 % antes del programa y 50 % después, una diferencia descriptiva de +30 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 70 % a 50 %.

La presencia de respuestas «a veces» en la evaluación posterior obliga a matizar el avance. Formular objetivos exige escoger verbos acordes con lo que realmente se puede conocer. En la práctica docente conviene comparar una pregunta inicial con los registros disponibles y corregirla cuando las evidencias no permitan responderla. Hablar de consolidación general sería prematuro cuando una parte del grupo todavía declara ejecutar la habilidad de modo ocasional.

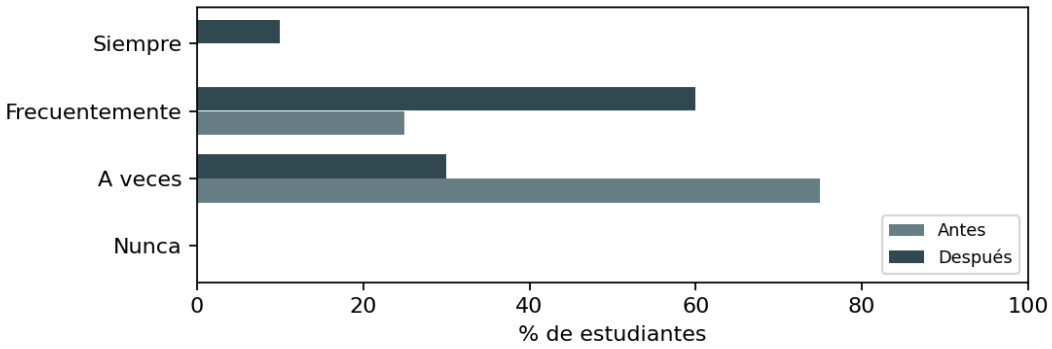
Tabla 37

Consulta de fuentes teóricas - comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	0	0%	0	0%
A veces	15	75%	6	30%
Frecuentemente	5	25%	12	60%
Siempre	0	0%	2	10%

Figura 2

Consulta de fuentes teóricas: distribuciones descriptivas



En la capacidad de consultar teoría pertinente, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 25 % antes del programa y 70 % después, una diferencia descriptiva de +45 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 75 % a 30 %.

No basta con reunir artículos: hay que reconocer qué afirmación respalda cada fuente y dónde existen desacuerdos. Un diario de lectura que identifique métodos, población y límites de los estudios ayudaría a que la bibliografía sostenga decisiones, en lugar de convertirse en un listado.

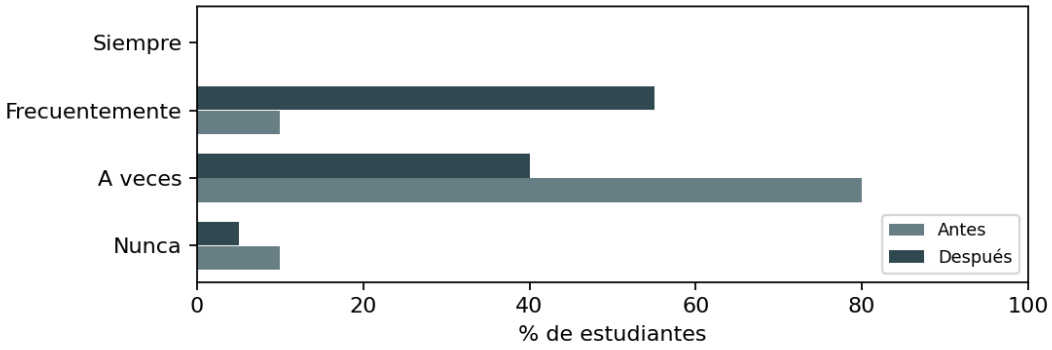
Tabla 38

Diseño de matriz de consistencia — comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	2	10%	1	5%
A veces	16	80%	8	40%
Frecuentemente	2	10%	11	55%
Siempre	0	0%	0	0%

Figura 3

Diseño de matriz de consistencia: distribuciones descriptivas



En la capacidad de construir matrices de consistencia, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 10 % antes del programa y 55 % después, una diferencia descriptiva de +45 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 80 % a 40 %.

La coherencia entre pregunta, objetivos e instrumentos puede revisarse como una secuencia de decisiones. Una matriz de consistencia es útil si permite detectar contradicciones antes del trabajo de campo, no si se llena al final para cumplir un formato.

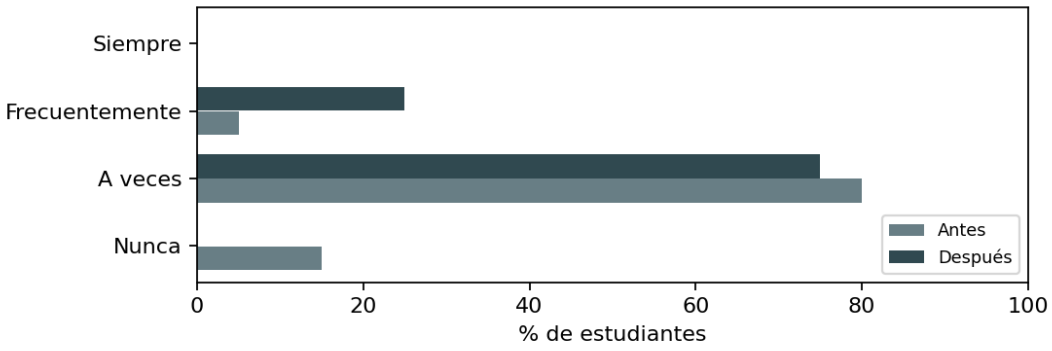
Tabla 39

Selección de metodología - comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	3	15%	0	0%
A veces	16	80%	15	75%
Frecuentemente	1	5%	5	25%
Siempre	0	0%	0	0%

Figura 4

Selección de metodología: distribuciones descriptivas



En la capacidad de seleccionar metodologías, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 5 % antes del programa y 25 % después, una diferencia descriptiva de +20 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 80 % a 75 %.

Elegir una metodología es justificar por qué ciertos datos responden a la pregunta y otros no. Comparar dos diseños posibles para una misma situación educativa permitiría apreciar sus ventajas, sesgos y exigencias éticas.

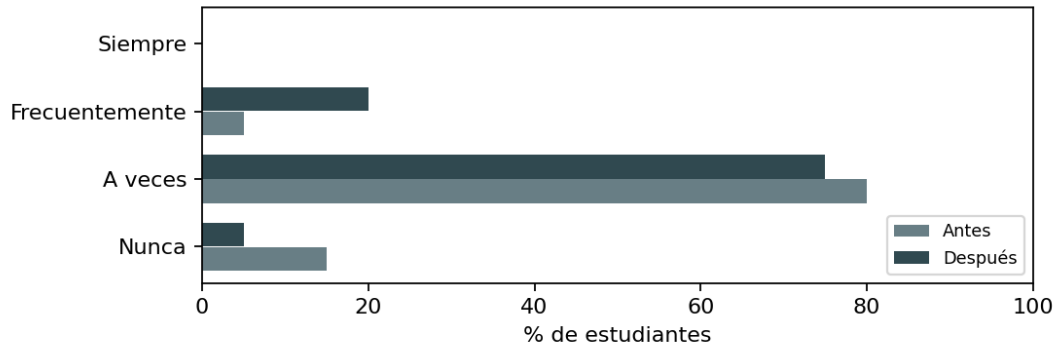
Tabla 40

Matriz de operacionalización - comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	3	15%	1	5%
A veces	16	80%	15	75%
Frecuentemente	1	5%	4	20%
Siempre	0	0%	0	0%

Figura 5

Matriz de operacionalización: distribuciones descriptivas



Nota: elaboración gráfica a partir de las frecuencias de Talledo Torres et al. (2026).

En la capacidad de operacionalizar variables, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 5 % antes del programa y 20 % después, una diferencia descriptiva de +15 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 80 % a 75 %.

Una variable abstracta solo se vuelve observable mediante indicadores definidos con precisión. Examinar ejemplos de registros ambiguos y reformular criterios de observación ayudaría a reducir interpretaciones inconsistentes.

Tabla 41

Diseño y aplicación de instrumentos — comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	1	5%	0	0%
A veces	14	70%	11	55%
Frecuentemente	5	25%	9	45%
Siempre	0	0%	0	0%

En la capacidad de diseñar instrumentos, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 25 % antes del programa y 45 % después, una diferencia descriptiva de +20 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 70 % a 55 %.

Antes de aplicar un instrumento se necesita comprobar que sus preguntas son comprensibles y pertinentes para las personas participantes. Los ejercicios de pilotaje y revisión entre pares pueden revelar dificultades que una ficha terminada no muestra.

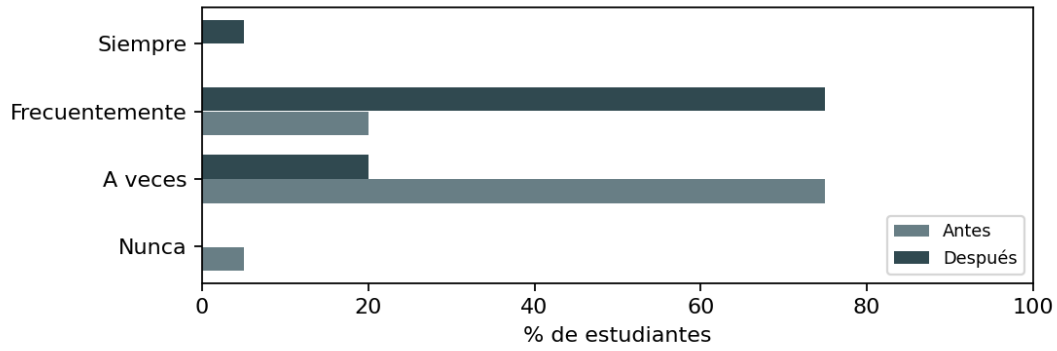
Tabla 42

Recolección ética de datos — comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	1	5%	0	0%
A veces	15	75%	4	20%
Frecuentemente	4	20%	15	75%
Siempre	0	0%	1	5%

Figura 6

Recolección ética de datos: distribuciones descriptivas



Nota: elaboración gráfica a partir de las frecuencias de Talledo Torres et al. (2026).

En la capacidad de respetar la ética en la recolección, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 20 % antes del programa y 80 % después, una diferencia descriptiva de +60 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 75 % a 20 %.

La ética de la recolección de datos se demuestra en decisiones pequeñas: cuándo detener una entrevista, cómo resguardar una identidad y cómo escuchar sin presionar.

Una reflexión escrita sobre incidentes simulados puede complementar el aprendizaje de normas.

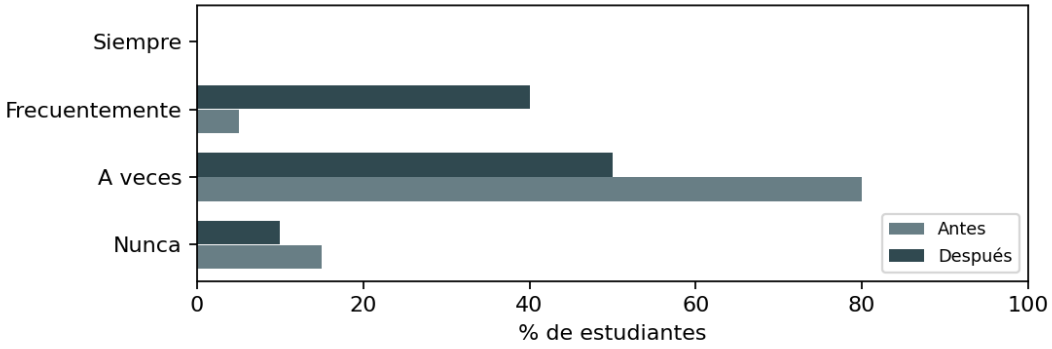
Tabla 43

Interpretación de resultados — comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	3	15%	2	10%
A veces	16	80%	10	50%
Frecuentemente	1	5%	8	40%
Siempre	0	0%	0	0%

Figura 7

Interpretación de resultados: distribuciones descriptivas



En la capacidad de interpretar datos, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 5 % antes del programa y 40 % después, una diferencia descriptiva de +35 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 80 % a 50 %.

Interpretar datos no consiste en repetir porcentajes; implica relacionar un patrón con la pregunta inicial y examinar explicaciones alternativas. Trabajar con conjuntos pequeños, explicitar incertidumbres y discutir casos discrepantes fortalecería el juicio investigador.

Tabla 44

Elaboración de propuestas de mejora — comparativa pretest y postest

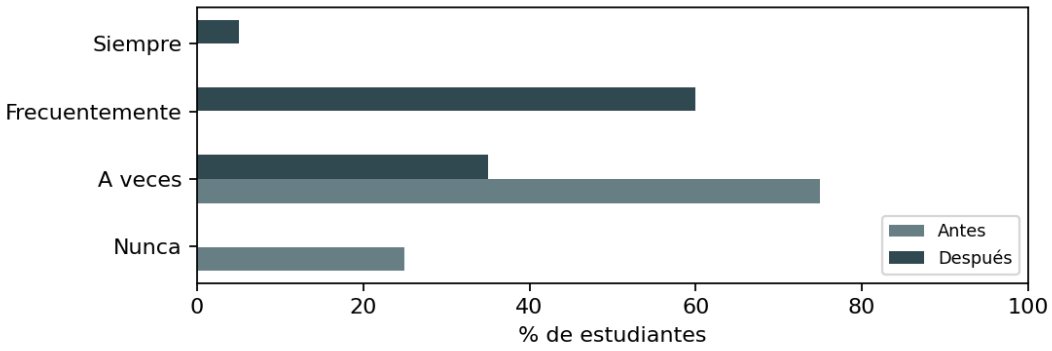
Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	5	25%	0	0%
A veces	15	75%	7	35%
Frecuentemente	0	0%	12	60%

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Siempre	0	0%	1	5%

Nota: distribución original en Talledo Torres et al. (2026); n = 20 por momento. Las cifras no implican por sí solas una prueba inferencial.

Figura 8

Elaboración de propuestas de mejora: distribuciones descriptivas



En la capacidad de proponer mejoras, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 0 % antes del programa y 65 % después, una diferencia descriptiva de +65 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 75 % a 35 %.

Una propuesta pedagógica fundada en hallazgos debe explicar qué necesidad atiende, cómo funcionaría y qué señal mostraría una mejora. El criterio de calidad no es su atractivo, sino la correspondencia argumentada entre evidencia, acción y evaluación.

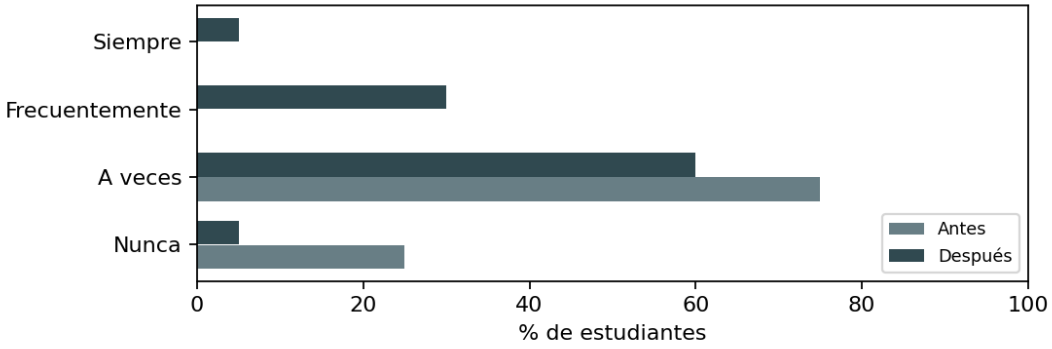
Tabla 45

Autonomía investigativa — comparativa pretest y postest

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %
Nunca	5	25%	1	5%
A veces	15	75%	12	60%
Frecuentemente	0	0%	6	30%
Siempre	0	0%	1	5%

Figura 9

Autonomía investigativa: distribuciones descriptivas



En la capacidad de investigar autónomamente, las respuestas «frecuentemente» y «siempre» suman 0 % antes del programa y 35 % después, una diferencia descriptiva de +35 puntos porcentuales. Es esencial observar también la categoría «a veces»: pasa de 75 % a 60 %.

La autonomía se aprecia cuando una estudiante decide, justifica y revisa sin depender de instrucciones para cada paso. Conviene observar esa progresión mediante portafolios y tutorías gradualmente menos directivas, en vez de exigir independencia de forma inmediata.

5.5. Síntesis analítica de resultados y restricciones

Los registros sugieren que actividades situadas favorecieron la autopercepción de realización de tareas de investigación relacionadas con búsqueda de fuentes, identificación de problemas, recolección ética de información y elaboración de propuestas. En contraste, la formulación metodológica y la operacionalización de variables requieren refuerzo, pues conservan predominio de respuestas intermedias después de la intervención.

La heterogeneidad de resultados aporta una lección formativa: la práctica colaborativa puede crear oportunidades para observar y registrar, pero el aprendizaje de procedimientos analíticos más abstractos necesita enseñanza explícita, retroalimentación disciplinar y tiempos suficientes. La siguiente discusión profundiza estas diferencias y propone cómo aumentar la calidad de la evidencia futura sin desvalorizar la experiencia original.

5.6. Lectura comparada de las once competencias

Tabla 46

Comparación de niveles «frecuentemente» y «siempre»

Competencia	Antes	Después	Cambio
Identificar un problema	20 %	75 %	+55 pp

Competencia	Antes	Después	Cambio
Formular objetivos y preguntas	20 %	50 %	+30 pp
Consultar fuentes teóricas	25 %	70 %	+45 pp
Diseñar matriz de consistencia	10 %	55 %	+45 pp
Plantear una metodología	5 %	25 %	+20 pp
Operacionalizar variables	5 %	20 %	+15 pp
Diseñar instrumentos	25 %	45 %	+20 pp
Recolectar datos éticamente	20 %	80 %	+60 pp
Interpretar datos	5 %	40 %	+35 pp
Proponer mejoras	0 %	65 %	+65 pp
Autonomía investigativa	0 %	35 %	+35 pp

La tabla permite identificar gradientes pedagógicos sin reducir todos los resultados a un promedio artificial. La recolección ética, la consulta teórica y la elaboración de propuestas muestran ascensos claros en la frecuencia declarada. La formulación metodológica y la operacionalización mejoran en menor magnitud y conservan elevada presencia de respuestas ocasionales. Este contraste es más útil para decidir tutorías que la atribución global de un efecto uniforme.

Debe recalcarse que las once competencias fueron valoradas en las mismas veinte estudiantes según los cuadros originales. Sumar respuestas de distintos ítems duplicaría personas y produciría un tamaño muestral ficticio. De igual modo, los porcentajes marginales antes y después no permiten reconstruir trayectorias individuales ni probar causalidad de forma independiente. El resultado más sólido para esta adaptación editorial es la descripción exacta de cada distribución y su integración pedagógica prudente.

5.7. Observaciones originales sobre el seguimiento

La propuesta abre una vía de trabajo, pero no debe confundirse con un hallazgo empírico adicional del estudio original.

En resumen, estadísticamente el gráfico demuestra una alta efectividad del programa, ya que se observa un desplazamiento mayoritario y significativo de las frecuencias desde los niveles bajos y medios de competencia (Nunca y A veces) hacia los niveles altos de ejecución (Frecuentemente y Siempre).

La distribución inicial (antes) estaba fuertemente concentrada en el nivel bajo a medio, reflejando una necesidad de mejora. Existe una mejora estadísticamente visible en la competencia medida, evidenciada por la reducción del 10% en "Nunca" y el incremento del 30% combinado en las categorías superiores frecuentemente y siempre.

Sin embargo, el sesgo de la distribución final sigue siendo hacia el centro (la mediana y la moda aún se encuentran cerca de a veces, lo que sugiere que, si bien el programa es efectivo para iniciar la competencia, aún se requiere reforzar la práctica para que la mayoría de los estudiantes logren un nivel de ejecución consolidado ("Frecuentemente") o de dominio total ("Siempre").

Estadísticamente, este gráfico es uno de los más favorables para demostrar la efectividad del programa intergeneracional. La distribución de los datos pasó de ser una distribución negativamente sesgada (concentrada en la categoría "A veces") a una distribución positivamente sesgada (concentrada en la categoría "Frecuentemente").

La distribución pasó de un sesgo negativo (80% en "A veces" o "Nunca") a un sesgo positivo (55% en "Frecuentemente"). El 55% de los estudiantes lograron el nivel de ejecución más alto de la escala (Frecuentemente), lo que demuestra que el programa cumplió su objetivo de transferir y consolidar esta habilidad en la mayoría de los participantes.

Estadísticamente, la efectividad del programa para esta competencia es la más baja de los gráficos analizados hasta ahora. Aunque hubo un avance notable en la ejecución "Frecuentemente" (un aumento de 20 puntos porcentuales), el 75% de los estudiantes aún percibe su ejecución como inconsistente ("A veces"). Esto indica que, para el desarrollo de esta habilidad particular, el programa fue insuficiente para mover a la mayoría de los estudiantes de la ejecución ocasional a la ejecución habitual o consolidada. Se requiere una propuesta de mejora o refuerzo focalizado en esta competencia.

El programa fue ineficiente para consolidar la competencia en la mayoría, ya que el 75% de los estudiantes sigue en el nivel de "A veces", indicando que la habilidad aún se ejecuta de manera inconsistente y requiere un refuerzo metodológico focalizado para pasar a la práctica habitual.

El programa fue parcialmente efectivo para esta competencia. Logró erradicar la falta total de la competencia ("Nunca") y aumentó significativamente el grupo de estudiantes con práctica habitual (de 25% a 45%). Sin embargo, el hecho de que el 55% de los

estudiantes sigue en la categoría "A veces" sugiere que el programa no tuvo la intensidad o el enfoque necesario para consolidar esta habilidad en la mayoría de la población.

La distribución de los datos pasó de un sesgo negativo (concentrada en "A veces") a un sesgo fuertemente positivo (concentrada en "Frecuentemente"). El 80% de las estudiantes (75% Frecuentemente + 5% Siempre) alcanzó el nivel de práctica habitual o total después de la intervención cumpliendo con creces el objetivo de consolidación para esta competencia.

La distribución pasó de un sesgo fuertemente negativo (100% en "A veces" y "Nunca") a un sesgo positivamente marcado. El 65% de los estudiantes (60% Frecuentemente + 5% Siempre) alcanzó el nivel de práctica habitual o total después de la intervención. El éxito más notable es la eliminación del 25% de la incompetencia total, lo que sugiere que el programa proporcionó las herramientas básicas necesarias para todos.

5.8. Análisis interpretativo específico de las once competencias observadas

Las once competencias fueron valoradas antes y después de la intervención en un grupo de veinte estudiantes. Los valores por categoría corresponden a distribuciones marginales publicadas en el informe, no a trayectorias individuales, porque el documento no ofrece la matriz completa de transiciones por participante. Por esa razón, es apropiado calcular diferencias descriptivas en puntos porcentuales y describir cambios grupales; sería improcedente inferir sin datos individuales qué estudiantes específicos ascendieron, descendieron o permanecieron en cada categoría.

5.8.1. Identificación de problemas educativos

En la identificación de problemas educativos, el informe registra para la categoría «nunca» 2 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 14 y 5; para «frecuentemente», 4 y 13; y para «siempre», 0 y 2. Las categorías altas suman 4 estudiantes (20 %) al inicio y 15 estudiantes (75 %) al final, una diferencia descriptiva de +55 puntos porcentuales. Esta comparación permite apreciar una redistribución de frecuencias sin atribuir resultados individuales inexistentes.

La competencia interesa por la distinción entre una observación llamativa y un problema delimitado. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir una descripción precisa del contexto, sujetos, acción y evidencia. La interacción con niñas, niños y personas mayores puede generar preguntas ricas, pero la calidad científica del trabajo depende de precisar unidades de análisis, criterios de observación y formas de validar las decisiones. Por tanto, los progresos de autopercepción deben contrastarse con productos obtenidos bajo criterios conocidos y supervisión docente.

Una explicación posible, todavía no demostrada por estos datos, es que las experiencias auténticas hayan ofrecido oportunidades de ensayo y conversación entre pares. En el caso de esta competencia, la identificación de problemas empieza con una escena bien documentada: qué ocurrió, a quién afectó y qué información permitiría comprenderlo mejor. El diseño original no permite aislar la influencia de cada actividad.

Esta es una propuesta prospectiva de formación; no se aplicó retrospectivamente a los participantes del estudio de Piura.

La prioridad pedagógica no debe decidirse únicamente por el porcentaje más alto. En esta capacidad, el acompañamiento necesita distinguir entre saber describir un procedimiento y poder realizarlo en una situación imprevista.

5.8.2. Formulación de objetivos y preguntas

En la formulación de objetivos y preguntas, el informe registra para la categoría «nunca» 2 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 14 y 10; para «frecuentemente», 4 y 8; y para «siempre», 0 y 2. Las categorías altas suman 4 estudiantes (20 %) al inicio y 10 estudiantes (50 %) al final, una diferencia descriptiva de +30 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la coherencia entre verbo de investigación, fenómeno y evidencias. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir un objetivo comprensible para la comunidad académica y viable en tiempo y recursos.

En el caso de esta competencia, formular objetivos exige escoger verbos acordes con lo que realmente se puede conocer. El diseño original no permite aislar la influencia de cada actividad.

Formular objetivos exige escoger verbos acordes con lo que realmente se puede conocer.

La prioridad pedagógica no debe decidirse únicamente por el porcentaje más alto.

5.8.3. Consulta de fuentes teóricas

En la consulta de fuentes teóricas, el informe registra para la categoría «nunca» 0 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 15 y 6; para «frecuentemente», 5 y 12; y para «siempre», 0 y 2. Las categorías altas suman 5 estudiantes (25 %) al inicio y 14 estudiantes (70 %) al final, una diferencia descriptiva de +45 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la identificación de literatura especializada y su contraste crítico. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir la selección de estudios comparables por población, diseño, fecha y contexto.

También importa distinguir las dificultades individuales de las condiciones organizativas del programa. En este tramo del análisis, la discusión se vincula con la planificación didáctica y el seguimiento de los aprendizajes.

Esta observación requiere comparar tareas concretas y no quedarse en impresiones generales.

En términos de práctica educativa, conviene separar las conclusiones respaldadas por los registros de aquellas que se proponen para una intervención futura. También sería valioso recoger la perspectiva de docentes y participantes comunitarios para comprender dificultades que un cuestionario no registra.

5.8.4. Diseño de matriz de consistencia

En el diseño de la matriz de consistencia, el informe registra para la categoría «nunca» 2 respuestas antes y 1 después; para «a veces», 16 y 8; para «frecuentemente», 2 y 11; y para «siempre», 0 y 0. Las categorías altas suman 2 estudiantes (10 %) al inicio y 11 estudiantes (55 %) al final, una diferencia descriptiva de +45 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la articulación entre preguntas, objetivos, categorías y procedimientos. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir una matriz que haga visible cada decisión y su correspondencia con el problema.

La prioridad es conservar la relación entre el problema observado, las decisiones de enseñanza y la evidencia realmente disponible.

La siguiente etapa de evaluación debería explicitar qué evidencia permitiría revisar esta interpretación.

5.8.5. Formulación metodológica

En la elección metodológica, el informe registra para la categoría «nunca» 3 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 16 y 15; para «frecuentemente», 1 y 5; y para «siempre», 0 y 0. Las categorías altas suman 1 estudiantes (5 %) al inicio y 5 estudiantes (25 %) al final, una diferencia descriptiva de +20 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la adecuación del enfoque al tipo de pregunta y a la naturaleza de la evidencia. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir una justificación de diseño, unidad de análisis, criterios de inclusión y límites.

En lugar de tratar cada respuesta como un diagnóstico individual, resulta más prudente examinar el patrón colectivo, sus límites y las alternativas de acompañamiento.

5.8.6. Operacionalización de variables

En la operacionalización de variables, el informe registra para la categoría «nunca» 3 respuestas antes y 1 después; para «a veces», 16 y 15; para «frecuentemente», 1 y 4; y para «siempre», 0 y 0. Las categorías altas suman 1 estudiantes (5 %) al inicio y 4 estudiantes (20 %) al final, una diferencia descriptiva de +15 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la transición entre conceptos abstractos y criterios observables. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir indicadores definidos con escalas, criterios y límites verificables.

En el caso de esta competencia, una variable abstracta solo se vuelve observable mediante indicadores definidos con precisión. El diseño original no permite aislar la influencia de cada actividad.

Una variable abstracta solo se vuelve observable mediante indicadores definidos con precisión.

La prioridad pedagógica no debe decidirse únicamente por el porcentaje más alto.

5.8.7. Diseño de instrumentos de recolección

En el diseño y uso de instrumentos, el informe registra para la categoría «nunca» 1 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 14 y 11; para «frecuentemente», 5 y 9; y para «siempre», 0 y 0. Las categorías altas suman 5 estudiantes (25 %) al inicio y 9 estudiantes (45 %) al final, una diferencia descriptiva de +20 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la calidad del vínculo entre el indicador y la pregunta que pretende medir. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir preguntas comprensibles, prueba piloto y reglas de codificación documentadas.

En el caso de esta competencia, antes de aplicar un instrumento se necesita comprobar que sus preguntas son comprensibles y pertinentes para las personas participantes. El diseño original no permite aislar la influencia de cada actividad.

La prioridad pedagógica no debe decidirse únicamente por el porcentaje más alto.

5.8.8. Recolección ética de información

En la recolección ética, el informe registra para la categoría «nunca» 1 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 15 y 4; para «frecuentemente», 4 y 15; y para «siempre», 0 y 1. Las categorías altas suman 4 estudiantes (20 %) al inicio y 16 estudiantes (80 %) al final, una diferencia descriptiva de +60 puntos porcentuales.

La competencia interesa por el respeto continuo a las personas que colaboran en un proceso de investigación. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir consentimiento proporcional, protección de identidad y opción real de retirada.

Esta observación requiere comparar tareas concretas y no quedarse en impresiones generales.

La lectura de este segmento se beneficia de ejemplos de decisiones pedagógicas documentadas.

La lectura de este segmento se beneficia de ejemplos de decisiones pedagógicas documentadas.

5.8.9. Interpretación de datos

En la interpretación de información, el informe registra para la categoría «nunca» 3 respuestas antes y 2 después; para «a veces», 16 y 10; para «frecuentemente», 1 y 8; y para «siempre», 0 y 0. Las categorías altas suman 1 estudiantes (5 %) al inicio y 8 estudiantes (40 %) al final, una diferencia descriptiva de +35 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la conversión de observaciones en afirmaciones justificadas. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir separación explícita entre descripción, explicación tentativa y conclusión.

Esta observación requiere comparar tareas concretas y no quedarse en impresiones generales.

La lectura de este segmento se beneficia de ejemplos de decisiones pedagógicas documentadas.

Conviene escuchar las razones detrás de las respuestas, sin atribuirles más alcance del que tienen.

5.8.10. Elaboración de propuestas de mejora

En la elaboración de propuestas, el informe registra para la categoría «nunca» 5 respuestas antes y 0 después; para «a veces», 15 y 7; para «frecuentemente», 0 y 12; y para «siempre», 0 y 1. Las categorías altas suman 0 estudiantes (0 %) al inicio y 13 estudiantes (65 %) al final, una diferencia descriptiva de +65 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la capacidad de transformar hallazgos en mejoras educativas factibles. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir recomendaciones con responsables, condiciones y criterios de seguimiento.

La lectura de este segmento se beneficia de ejemplos de decisiones pedagógicas documentadas.

5.8.11. Autonomía para investigar

En la autonomía investigativa, el informe registra para la categoría «nunca» 5 respuestas antes y 1 después; para «a veces», 15 y 12; para «frecuentemente», 0 y 6; y para «siempre», 0 y 1. Las categorías altas suman 0 estudiantes (0 %) al inicio y 7 estudiantes (35 %) al final, una diferencia descriptiva de +35 puntos porcentuales.

La competencia interesa por la planificación y resolución de tareas con supervisión gradual. En una formación investigativa basada en experiencias intergeneracionales no

basta con familiarizarse con un vocabulario metodológico: se necesita producir productos completados con justificación propia y revisión responsable.

Al contrastar lo esperado con lo documentado, aparece una distinción relevante entre participar en una actividad y demostrar dominio estable de una competencia.

CAPÍTULO VI

Interpretación, transferencia y agenda de mejora para la educación intergeneracional

La fuerza de una experiencia formativa no reside únicamente en los porcentajes finales, sino en lo que permite comprender acerca de las condiciones para aprender e investigar. La lectura integrada del caso de Piura y de la literatura contemporánea ofrece implicaciones pedagógicas, éticas e institucionales.

6.1. Lo que muestran los avances desiguales

El estudio original ofrece una imagen diferenciada de las competencias investigativas. En ámbitos cercanos a la actividad de campo —como la recolección ética de datos y la búsqueda de fuentes— las estudiantes declaran mayores frecuencias de realización después del programa. En ámbitos más abstractos y dependientes de tutoría metodológica —como la operacionalización de variables— la mayoría continúa respondiendo «a veces». Esta diferencia no debe interpretarse como una contradicción sino como un mapa útil de necesidades formativas.

La transferencia desde una experiencia vivencial hacia un procedimiento científico formal requiere mediaciones adicionales. La estudiante puede registrar interacciones con solvencia y, sin embargo, encontrar dificultades para seleccionar el enfoque de investigación, justificar una técnica estadística o construir una matriz operativa coherente. La formación debe diseñar actividades específicas para tales operaciones, con modelos resueltos, práctica autónoma y revisión de errores.

La literatura sobre competencia investigativa en docentes en formación respalda la importancia de vincular teoría y práctica sin suponer que se equivalen. Gussen et al. (2023) examinan estrategias de apoyo a futuros docentes, mientras que Matjašič y Vogrinc (2025) muestran la pertinencia de diferenciar percepción y desempeño. Estas investigaciones externas no prueban la eficacia de la intervención de Piura; ayudan a explicar por qué la evaluación futura debe incorporar productos y rúbricas.

6.2. Contacto de calidad y resultados psicosociales

El informe cualitativo sobre personas mayores registra participación activa y necesidad de vínculos sociales en los centros. Es razonable interpretar estas observaciones como señales de pertinencia de las actividades, sin convertirlas en una medición clínica de bienestar posterior. Los beneficios psicosociales requieren instrumentos apropiados y evidencia temporalmente suficiente. La distinción resulta especialmente relevante ante la diversidad de situaciones de soledad o limitaciones sensoriales descritas.

El informe mundial sobre edadismo de la OMS (2021b) reconoce el contacto intergeneracional entre las estrategias sustentadas para enfrentar prejuicios relacionados

con la edad. Asimismo, la guía operativa de 2023 subraya que su implementación depende de diseño cuidadoso. Ambos documentos orientan el trabajo institucional, pero sus hallazgos no permiten atribuir resultados específicos a todos los talleres del caso peruano.

Tsiloni et al. (2024) sintetizan estudios de aprendizaje intergeneracional en escolares y mayores y encuentran resultados favorables en diversas variables psicosociales, con reservas metodológicas. El contraste es instructivo: la experiencia de Piura incluye niñas y niños de educación inicial, personas mayores y universitarias, de modo que no corresponde generalizar directamente los hallazgos de estudios con edades o actividades diferentes.

6.3. Modelo integrador de tres comunidades de aprendizaje

Una propuesta de continuidad debería identificar tres comunidades de aprendizaje conectadas. La primera es la infancia, cuyo centro es el desarrollo integral mediante juego, exploración y expresión. La segunda está constituida por personas mayores, cuyos objetivos se relacionan con participación significativa, valoración de saberes y vinculación social. La tercera es la comunidad universitaria, que aprende a formular, aplicar y revisar procedimientos de investigación. Cada una tiene derechos, ritmos y productos diferentes.

El modelo requiere una mediación institucional que conecte calendarios, seguridad, instrumentos y evaluación. Sin dicha mediación, las actividades corren el riesgo de depender del entusiasmo de actores aislados. El componente de investigación debe definir por anticipado lo que se desea observar, mientras que la planificación educativa debe permitir adaptar las tareas según intereses reales. Una buena implementación no sacrifica la espontaneidad; crea condiciones para comprenderla.

El éxito se mide en distintos planos. En gestión, por la continuidad de acuerdos y recursos; en infancia, por evidencia de participación y aprendizaje apropiada para su edad; en personas mayores, por la oportunidad de contribuir y decidir; en estudiantes, por productos de investigación verificables. Un tablero equilibrado evita que una única valoración de satisfacción sustituya la complejidad del programa.

Tabla 47

Modelo de tres comunidades articuladas

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Infancia	Juego, expresividad y aprendizaje seguro, con indicadores evolutivos adecuados
Personas mayores	Participación, reciprocidad, accesibilidad y decisiones voluntarias
Universidad	Preguntas investigables, productos de análisis, tutoría y ética
Instituciones	Protocolos, recursos, continuidad y devolución comunitaria

6.4. Cómo fortalecer el diseño de evaluación

Una fase de mejora comenzaría con un protocolo registrado antes de intervenir: preguntas, variables, criterios, resultados primarios y secundarios, instrumentos y procedimientos de análisis. Sería conveniente documentar los denominadores y el emparejamiento de respuestas pre y post, además de establecer un seguimiento temporal posterior. Un grupo de comparación, cuando resulte ético y viable, ofrecería mejores condiciones para discutir causalidad.

La triangulación debería incorporar rúbricas de desempeño, productos escritos de las estudiantes y registros de interacción, además de autorreportes. Los instrumentos de autorpercepción pueden mantenerse por su valor reflexivo, pero se analizarían junto con evidencias verificables. La capacitación de observadores y una prueba piloto de codificación ayudarían a reducir la variabilidad asociada a criterios implícitos.

La dimensión cualitativa ganaría solidez mediante una estrategia explícita de análisis: transcripciones, unidades de significado, sistema de categorías, revisión de casos discrepantes y trazabilidad de decisiones interpretativas. Estas acciones no se atribuyen retrospectivamente al informe original. Constituyen recomendaciones para nuevas cohortes y para estudios multicéntricos posteriores.

Tabla 48

Fortalecimiento de la evaluación en una nueva cohorte

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Antes de intervenir	Protocolo, línea base y validación de instrumentos
Durante	Registro de fidelidad, adaptaciones, asistencia y ética
Después inmediato	Autorreporte, rúbricas y observaciones cualitativas
Seguimiento	Evaluación temporal de sostenibilidad y transferencia
Análisis	Distinción de grupos, límites, pruebas adecuadas y casos discrepantes

6.5. Sostenibilidad curricular, comunitaria y científica

La continuidad de los programas intergeneracionales debe vincularse a procesos universitarios regulares, no solamente a convocatorias eventuales. Resulta útil asignar docentes tutores, créditos de práctica o investigación, convenios de colaboración y un calendario que permita devolución de resultados. También deben preverse recursos para accesibilidad, transporte y formación de estudiantes en métodos y protección de datos.

El esfuerzo por producir artículos o libros científicos es compatible con la responsabilidad social si los resultados vuelven a las instituciones participantes en

formatos claros. Las familias, las personas mayores y los equipos de los centros necesitan conocer qué se aprendió y qué cambios se proponen. La comunicación debe evitar imágenes o testimonios identificables que no cuenten con las autorizaciones correspondientes.

La agenda de investigación futura incluye comparación entre diseños de talleres, duración óptima, cambios sostenidos en la percepción de la vejez, aprendizaje infantil, productos de competencia investigativa y condiciones de implementación en contextos rurales o urbanos. La respuesta a estas preguntas exigirá diseños más rigurosos y colaboración entre instituciones, no la acumulación de eventos sin evaluación.

Tabla 49

Agenda operativa para universidades y centros sociales

Dimensión	Tratamiento científico o pedagógico
Gobernanza	Acuerdos y supervisión interinstitucional
Currículo	Integrar prácticas y asignaturas investigativas
Formación	Tutorías en diseño, análisis y escritura científica
Recursos	Transporte, accesibilidad, materiales y protección
Evaluación	Instrumentos comparables y seguimiento
Transferencia	Informes comprensibles y devolución a participantes

Las recomendaciones de este capítulo deben entenderse como líneas de acción fundamentadas y no como resultados implementados o evaluados. El estudio de Piura muestra que el encuentro entre generaciones puede integrarse a la formación investigativa; el desarrollo futuro dependerá de mayor calidad metodológica, estabilidad institucional y atención sostenida a las personas participantes.

6.5.1. Qué significa trasladar resultados a otra región

Un hallazgo obtenido en un contexto institucional concreto posee valor propio, aunque no pueda generalizarse estadísticamente a todos los territorios. La transferencia exige identificar qué condiciones hicieron posible la intervención: disponibilidad de centros, acuerdos con universidades, formación de facilitadores, accesibilidad y motivación de participantes. Replicar el nombre de un taller sin reconocer esos elementos puede producir una actividad formalmente semejante pero educativamente distinta.

Los resultados de Piura proceden de un muestreo intencional, una intervención acotada y grupos delimitados. Estas características permiten describir una experiencia situada; no autorizan estimar la magnitud de sus efectos para la totalidad de estudiantes de educación inicial en Perú. Una institución interesada en adaptar el programa puede utilizar los

hallazgos como evidencia de factibilidad y como punto de partida para diseñar indicadores propios. La evaluación local posterior debe informar tanto sobre resultados favorables como sobre dificultades y abandono.

Una estrategia de transferencia respetuosa comienza con conversaciones con los equipos receptores, diagnóstico de necesidades e identificación de componentes centrales y modificables. Después podría realizarse un piloto breve antes de ampliar la cobertura. Los criterios de comparación deberán explicitar diferencias de edad, recursos, características culturales y modalidades de atención. La buena ciencia aplicada no confunde adaptación con copia ni presenta una experiencia prometedora como receta universal.

6.5.2. Criterios para una devolución pública responsable

La investigación con comunidades tiene obligaciones que continúan después de analizar los datos. Los resultados deben devolverse en un lenguaje comprensible, sin exponer a personas que no autorizaron la divulgación de sus imágenes o testimonios. En un centro con participantes infantiles y personas mayores, las comunicaciones han de evitar títulos triunfalistas que conviertan la intervención en una garantía de bienestar. La devolución debería reconocer qué se sabe, qué permanece incierto y qué decisiones pueden ser tomadas por la institución participante.

Los informes académicos incluyen habitualmente tablas extensas y términos metodológicos. Para los equipos comunitarios puede resultar más útil una síntesis breve que conecte observaciones, dificultades y propuestas viables. Es importante que esa traducción no elimine matices: una mejora grupal en determinadas respuestas no equivale a que todos hayan alcanzado dominio. La comunicación honesta puede representar avances y brechas a la vez, ofreciendo orientaciones concretas para ajustar la práctica sin ocultar lo pendiente.

Una universidad que proyecta continuidad puede establecer reuniones de cierre con sus socios, revisar condiciones de custodia de materiales, acordar qué información estará disponible para investigación posterior y reconocer la contribución de quienes participaron. La publicación científica encuentra su legitimidad social cuando forma parte de un circuito de aprendizaje compartido y no constituye el único destino del conocimiento elaborado.

6.6. Criterios para un sistema de evaluación basado en evidencias

6.6.1. Calidad del problema

La dimensión «calidad del problema» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Enunciado delimitado, contexto y relevancia pedagógica. Su propósito no es añadir una carga administrativa inconexa a la práctica, sino hacer visible el razonamiento de la estudiante y ofrecer retroalimentación específica. Cuando el criterio se explicita antes de

iniciar la tarea, es más probable que quienes aprenden comprendan qué se valora y qué acciones podrían mejorar su trabajo.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Comparar propuestas escritas y justificar la selección. La tutora debe verificar su pertinencia respecto de la pregunta que orienta la tarea, ofrecer ejemplos contrastantes y dar espacio a justificar desacuerdos. Es aconsejable evaluar tanto la calidad del producto como la trazabilidad de las decisiones que permitieron elaborarlo. En un escenario intergeneracional, la responsabilidad ética y el ajuste a las edades participantes forman parte de la calidad investigativa, no un requisito accesorio.

Este recurso de evaluación es una herramienta para futuras experiencias, no una medida aplicada en el programa documentado. En particular, la ética de la recolección de datos se demuestra en decisiones pequeñas: cuándo detener una entrevista, cómo resguardar una identidad y cómo escuchar sin presionar. Evaluar esos desempeños exigiría recoger nuevos trabajos con consentimiento y criterios definidos de antemano.

6.6.2. Fundamentación

La dimensión «fundamentación» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Evidencia académica pertinente, análisis crítico y fecha.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Registro de fuentes y decisiones de inclusión.

En particular, no basta con reunir artículos: hay que reconocer qué afirmación respalda cada fuente y dónde existen desacuerdos.

6.6.3. Coherencia

La dimensión «coherencia» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Correspondencia entre preguntas, objetivos e instrumentos.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Matriz comentada de decisiones metodológicas.

En particular, formular objetivos exige escoger verbos acordes con lo que realmente se puede conocer.

6.6.4. Ética

La dimensión «ética» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Consentimiento, anonimato y revisión de dilemas.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Hoja de procedimientos y registro de incidentes sin identificadores.

Esta observación requiere comparar tareas concretas y no quedarse en impresiones generales.

6.6.5. Instrumentación

La dimensión «instrumentación» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Validez de contenido y comprensión de indicadores.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Piloto razonado y registro de ajustes.

La lectura de este segmento se beneficia de ejemplos de decisiones pedagógicas documentadas.

6.6.6. Análisis

La dimensión «análisis» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Separación de descripción, contraste y explicación.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Informe con límites e interpretaciones alternativas.

6.6.7. Comunicación

La dimensión «comunicación» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Escritura comprensible y trazabilidad.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Resumen académico y devolución comunitaria.

6.6.8. Transferencia

La dimensión «transferencia» requiere evidencias que permitan distinguir la familiaridad declarada del desempeño observado. Un producto pertinente sería: Adaptación argumentada a un caso diferente.

Para llevar esta dimensión al acompañamiento académico puede utilizarse el siguiente recurso: Plan de intervención revisado con evidencia.

Tabla 50

Matriz de evidencias para la evaluación de competencias investigativas

Criterio	Producto verificable	Recurso de evaluación
Calidad del problema	Enunciado delimitado, contexto y relevancia pedagógica	Comparar propuestas escritas y justificar la selección

Criterio	Producto verificable	Recurso de evaluación
Fundamentación	Evidencia académica pertinente, análisis crítico y fecha	Registro de fuentes y decisiones de inclusión
Coherencia	Correspondencia entre preguntas, objetivos e instrumentos	Matriz comentada de decisiones metodológicas
Ética	Consentimiento, anonimato y revisión de dilemas	Hoja de procedimientos y registro de incidentes sin identificadores
Instrumentación	Validez de contenido y comprensión de indicadores	Piloto razonado y registro de ajustes
Análisis	Separación de descripción, contraste y explicación	Informe con límites e interpretaciones alternativas
Comunicación	Escritura comprensible y trazabilidad	Resumen académico y devolución comunitaria
Transferencia	Adaptación argumentada a un caso diferente	Plan de intervención revisado con evidencia

6.7. Protocolos de investigación, protección y evaluación para una nueva cohorte

Los protocolos siguientes son propuestas editoriales y metodológicas derivadas de la interpretación crítica del caso de Piura y de literatura científica verificable. No describen actividades adicionales realizadas durante el estudio original. Se ofrecen para que universidades y centros comunitarios puedan planificar, registrar y evaluar nuevas experiencias con criterios explícitos y sin sobrestimar los datos históricos.

6.7.1. Acuerdos de gobernanza entre universidad y centro social

La finalidad de este protocolo es establecer un acuerdo operativo que delimite quién diseña actividades, quién cuida los espacios, quién supervisa a las estudiantes y quién responde ante incidencias. En este procedimiento importa especialmente coordinación entre responsables institucionales. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: la definición de acuerdos escritos antes del inicio evita que la cooperación dependa exclusivamente de relaciones personales y facilita la continuidad cuando hay cambios de responsables. Para las futuras docentes, explicitar esta justificación constituye una oportunidad de fortalecer su capacidad para tomar decisiones con evidencia, reconocer restricciones y comunicar lo ocurrido sin exageraciones.

El punto de partida empírico está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el programa de Piura recurrió a la coordinación con las docentes y encargadas de los CEDIF, lo que pone de relieve que la actividad pedagógica tiene una infraestructura institucional invisible. Para transferir el protocolo de gobernanza conviene identificar

primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de coordinación entre responsables institucionales depende de condiciones locales que deben documentarse. Por tanto, el primer trabajo consiste en describir las condiciones de partida y distinguir cuáles pertenecen a la investigación histórica y cuáles constituyen datos originales de una implementación posterior.

En términos operativos, conviene la designación de responsables sustitutos, reglas de comunicación y procedimientos de suspensión de una actividad por motivos de seguridad. Antes de comenzar se deben asignar tareas verificables, explicar los criterios a las personas involucradas y anticipar condiciones que podrían exigir modificaciones. El protocolo no tendría que multiplicar formularios sin utilidad: el propósito es asegurar que exista una relación transparente entre decisión pedagógica, protección de participantes y evidencia recopilada. La accesibilidad debe ser considerada desde el diseño y no incorporarse únicamente cuando surja una dificultad.

Durante la intervención resulta útil registrar acuerdos, modificaciones justificadas y participación en las reuniones sin convertir al personal comunitario en simple recurso logístico. El registro debe señalar fecha, contexto, decisión tomada y límites de observación; en cambio, los testimonios e imágenes requieren autorizaciones específicas. Un análisis científicamente defendible distingue lo efectivamente observado de las conjeturas, conserva las situaciones que contradicen expectativas y permite que otra persona comprenda cómo fueron elaboradas las conclusiones. La triangulación de información se justifica cuando aporta perspectivas realmente distintas, no por el mero número de instrumentos empleados.

Para revisar la calidad es pertinente explicitar las obligaciones de devolución de resultados, custodia de información y respeto de horarios de atención. El producto de seguimiento recomendado es un acta breve validada por ambas instituciones, revisable al inicio de cada ciclo. Su utilidad se aprecia cuando ayuda a identificar una mejora concreta, documenta por qué fue necesaria y permite evaluar posteriormente si la modificación resultó viable. Ninguna herramienta aislada prueba un cambio causal: los resultados deben interpretarse a la luz del diseño, el muestreo, la posible pérdida de casos y la duración real de las actividades.

Una advertencia específica consiste en no interpretar la buena voluntad como garantía suficiente de coordinación, sin prever conflictos de calendario ni decisiones urgentes. En los procesos educativos es frecuente preferir relatos de éxito, pero esa selección disminuye la capacidad para aprender de los límites. La reflexión crítica debería preguntar qué hipótesis alternativa podría explicar el resultado, qué información falta y qué consecuencias podría tener una interpretación equivocada para los participantes. Como criterio de cierre, una colaboración sostenible se reconoce porque las tareas pueden ejecutarse sin que una única persona sea indispensable. La conexión entre cuidado, documentación y mejora constituye aquí una orientación metodológica para el futuro, no un hallazgo adicional atribuido a Piura.

Tabla 51

Aplicación metodológica propuesta 1. Acuerdos de gobernanza entre universidad y centro social

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Establecer un acuerdo operativo que delimite quién diseña actividades, quién cuida los espacios, quién supervisa a las estudiantes y quién responde ante incidencias
Punto de partida documentado	El programa de piura recurrió a la coordinación con las docentes y encargadas de los cedif, lo que pone de relieve que la actividad pedagógica tiene una infraestructura institucional invisible
Decisión de diseño	La designación de responsables sustitutos, reglas de comunicación y procedimientos de suspensión de una actividad por motivos de seguridad
Evidencia requerida	Registrar acuerdos, modificaciones justificadas y participación en las reuniones sin convertir al personal comunitario en simple recurso logístico
Producto propuesto	Un acta breve validada por ambas instituciones, revisable al inicio de cada ciclo
Error a prevenir	Interpretar la buena voluntad como garantía suficiente de coordinación, sin prever conflictos de calendario ni decisiones urgentes

6.7.2. Consentimiento y asentimiento para actividades con infancia

La función de este procedimiento es distinguir la autorización institucional, la autorización de responsables legales y la disposición del propio niño a participar en tareas concretas. En este procedimiento importa especialmente asentimiento y protección de niñas y niños. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: el respeto a la infancia exige lenguaje comprensible, alternativas de participación y observación sensible de señales de rechazo incluso si hay un consentimiento formal previo.

Como referencia empírica está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): los registros del programa involucran niños de tres a cinco años; esa característica vuelve especialmente relevante adecuar preguntas y decisiones al desarrollo y a la comprensión

de cada participante. Para transferir el protocolo de asentimiento infantil conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de asentimiento y protección de niñas y niños depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene el empleo de códigos no identificables, la opción de abandonar una actividad y la prohibición de tratar la presencia cotidiana como autorización automática para difundir imágenes.

A lo largo de las sesiones ayuda documentar quién autoriza qué tipo de registro y bajo qué condiciones pueden utilizarse sus resultados.

Para valorar la calidad conviene separar la finalidad pedagógica de la finalidad investigativa, de modo que el acceso a un servicio no se condicione a entregar datos. El producto de seguimiento recomendado es una hoja simple de consentimiento acompañada de un protocolo de asentimiento durante la actividad.

Debe tenerse presente no confundir una foto grupal permitida para memoria institucional con material autorizado para publicación científica. Como criterio de cierre, la integridad ética aumenta cuando se facilitan decisiones comprensibles en cada etapa del contacto.

Tabla 52

Aplicación metodológica propuesta 2. Consentimiento y asentimiento para actividades con infancia

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Distinguir la autorización institucional, la autorización de responsables legales y la disposición del propio niño a participar en tareas concretas
Punto de partida documentado	Los registros del programa involucran niños de tres a cinco años; esa característica vuelve especialmente relevante adecuar preguntas y decisiones al desarrollo y a la comprensión de cada participante
Decisión de diseño	El empleo de códigos no identificables, la opción de abandonar una actividad y la prohibición de tratar la presencia cotidiana como autorización automática para difundir imágenes
Evidencia requerida	Documentar quién autoriza qué tipo de registro y bajo qué condiciones pueden utilizarse sus resultados
Producto propuesto	Una hoja simple de consentimiento acompañada de un protocolo de asentimiento durante la actividad

Aspecto	Criterio de documentación
Error a prevenir	Confundir una foto grupal permitida para memoria institucional con material autorizado para publicación científica

6.7.3. Participación voluntaria y accesibilidad de personas mayores

Este protocolo tiene como finalidad ofrecer diferentes modos de interacción que reconozcan las preferencias, las capacidades funcionales y los intereses de quienes participan. En este procedimiento importa especialmente accesibilidad y voluntad de personas mayores. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: en un encuentro de generaciones la igualdad de trato no equivale a exigir la misma tarea, sino a garantizar formas diversas de contribuir sin perder dignidad.

La evidencia inicial está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): en los tres CEDIF se observaron limitaciones de movilidad, audición, visión y memoria; el libro conserva ese registro sin convertirlo en diagnóstico clínico ni atribuirlo a todas las personas. Para transferir el protocolo de accesibilidad de personas mayores conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de accesibilidad y voluntad de personas mayores depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene descansos, opciones de actividades sentadas, lectura clara de consignas y disponibilidad de ayudas voluntariamente aceptadas.

Mientras se desarrolla la experiencia es útil anotar los apoyos que hicieron posible la participación y también las situaciones en las que alguien prefirió observar o no intervenir.

En la evaluación de calidad es pertinente evitar que la persona mayor sea convocada únicamente para representar experiencias pasadas sin posibilidad de elegir tareas nuevas. El producto de seguimiento recomendado es un acuerdo individual sobre apoyos preferidos y modificaciones razonables de materiales.

Hay una precaución importante: no evaluar la interacción exclusivamente por cantidad de palabras o movimientos visibles. Como criterio de cierre, las decisiones de accesibilidad forman parte de la calidad del programa y de la interpretación de sus datos.

Tabla 53

Aplicación metodológica propuesta 3. Participación voluntaria y accesibilidad de personas mayores

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Ofrecer diferentes modos de interacción que reconozcan las preferencias, las capacidades funcionales y los intereses de quienes participan

Aspecto	Criterio de documentación
Punto de partida documentado	En los tres CEDIF se observaron limitaciones de movilidad, audición, visión y memoria; el libro conserva ese registro sin convertirlo en diagnóstico clínico ni atribuirlo a todas las personas
Decisión de diseño	Descansos, opciones de actividades sentadas, lectura clara de consignas y disponibilidad de ayudas voluntariamente aceptadas
Evidencia requerida	Anotar los apoyos que hicieron posible la participación y también las situaciones en las que alguien prefirió observar o no intervenir
Producto propuesto	Un acuerdo individual sobre apoyos preferidos y modificaciones razonables de materiales
Error a prevenir	Evaluar la interacción exclusivamente por cantidad de palabras o movimientos visibles

6.7.4. Diagnóstico de necesidades sin etiquetamiento

Lo que se busca con este protocolo es construir preguntas abiertas sobre intereses, barreras de participación y expectativas sin imponer categorías de déficit definidas por la institución. En este procedimiento importa especialmente necesidades expresadas sin etiquetamiento. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: la investigación participativa necesita identificar qué preocupaciones describen los propios grupos y cómo varían entre actores, en lugar de usar una sola voz como representación de todos.

En la investigación de origen está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el informe incluye observaciones sobre expresión de sentimientos, relaciones sociales y participación; esas categorías sirven como orientación inicial y no reemplazan nuevas entrevistas en un contexto distinto. Para transferir el protocolo de diagnóstico participativo conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de necesidades expresadas sin etiquetamiento depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene preguntas breves que distingan actividades preferidas, horarios accesibles, materiales disponibles y situaciones que producen incomodidad.

Al acompañar el taller importa registrar también respuestas de quienes no desean participar y motivos organizativos que limitan su acceso.

La calidad se examina mejor si es pertinente contrastar la interpretación del equipo universitario con la visión de docentes, cuidadores y participantes. El producto de seguimiento recomendado es una matriz de necesidades construida antes de fijar definitivamente el calendario.

El principal cuidado radica en no suponer que vivir solo significa necesariamente padecer soledad o que toda participación social produce bienestar. Como criterio de cierre, un buen diagnóstico amplía opciones de elección y evita que la etiqueta social eclipse la capacidad individual.

Tabla 54

Aplicación metodológica propuesta 4. Diagnóstico de necesidades sin etiquetamiento

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Construir preguntas abiertas sobre intereses, barreras de participación y expectativas sin imponer categorías de déficit definidas por la institución
Punto de partida documentado	El informe incluye observaciones sobre expresión de sentimientos, relaciones sociales y participación; esas categorías sirven como orientación inicial y no reemplazan nuevas entrevistas en un contexto distinto
Decisión de diseño	Preguntas breves que distingan actividades preferidas, horarios accesibles, materiales disponibles y situaciones que producen incomodidad
Evidencia requerida	Registrar también respuestas de quienes no desean participar y motivos organizativos que limitan su acceso
Producto propuesto	Una matriz de necesidades construida antes de fijar definitivamente el calendario
Error a prevenir	Suponer que vivir solo significa necesariamente padecer soledad o que toda participación social produce bienestar

6.7.5. Planeación temporal de secuencias cortas y sostenidas

La utilidad de esta secuencia es organizar la duración y frecuencia de los encuentros según necesidades pedagógicas y posibilidades reales de asistencia. En este procedimiento importa especialmente secuencias breves con continuidad. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: una intervención breve

puede ser significativa, pero no debe evaluarse con expectativas propias de un programa de larga duración sin seguimiento.

Los registros de Piura están en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): la implementación documentada en Piura se organizó alrededor de encuentros semanales durante varios meses y reconoció dificultades de traslado, tiempo y recursos. Para transferir el protocolo de planificación temporal conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de secuencias breves con continuidad depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene definir por adelantado prioridades educativas por sesión, rutinas estables de inicio y cierre y mecanismos de continuidad entre encuentros.

En cada encuentro puede ser útil mantener un registro de sesiones previstas, realizadas, canceladas y adaptadas con razones explícitas.

Un control pedagógico responsable es pertinente evitar que un cambio de fecha altere silenciosamente la exposición efectiva de los participantes al programa. El producto de seguimiento recomendado es un cronograma narrado que registre condiciones reales en vez de ocultar las variaciones.

La interpretación requiere que se considere que el no contabilizar actividades planificadas como si todas hubieran sido realizadas de manera uniforme. Como criterio de cierre, la exposición real debe describirse antes de relacionarla con variaciones en cualquier indicador.

Tabla 55

Aplicación metodológica propuesta 5. Planeación temporal de secuencias cortas y sostenidas

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Organizar la duración y frecuencia de los encuentros según necesidades pedagógicas y posibilidades reales de asistencia
Punto de partida documentado	La implementación documentada en piura se organizó alrededor de encuentros semanales durante varios meses y reconoció dificultades de traslado, tiempo y recursos
Decisión de diseño	Definir por adelantado prioridades educativas por sesión, rutinas estables de inicio y cierre y mecanismos de continuidad entre encuentros
Evidencia requerida	Mantener un registro de sesiones previstas, realizadas, canceladas y adaptadas con razones explícitas

Aspecto	Criterio de documentación
Producto propuesto	Un cronograma narrado que registre condiciones reales en vez de ocultar las variaciones
Error a prevenir	Contabilizar actividades planificadas como si todas hubieran sido realizadas de manera uniforme

6.7.6. Diseño de preguntas investigables vinculadas a cada taller

El sentido de este procedimiento es traducir una actividad cultural, artística o científica a una pregunta precisa sobre un proceso de aprendizaje observable. En este procedimiento importa especialmente preguntas observables por actividad. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: la pregunta define qué datos tienen sentido y obliga a reconocer qué fenómenos quedan fuera del alcance de la sesión.

Para comprender el punto de partida está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): los talleres de cuentos, música, plástica y ciencias ofrecen procesos diversos; por eso no resulta legítimo medirlos con un único indicador indiferenciado de satisfacción. Para transferir el protocolo de preguntas investigables conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de preguntas observables por actividad depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene formular preguntas delimitadas por participantes, condición, tiempo y conducta, evitando atribuir cambios permanentes a un episodio aislado.

En la ejecución del programa conviene someter la pregunta a revisión de otra estudiante para identificar ambigüedades y confusión de constructos.

Al revisar la propuesta es pertinente relacionar cada indicador con una justificación conceptual y una tarea efectivamente realizable. El producto de seguimiento recomendado es una ficha de correspondencia entre pregunta, observación e interpretación.

Es importante no perder de vista que no formular una pregunta sobre reducción de depresión cuando el programa solo recoge participación y gestos durante actividades. Como criterio de cierre, la precisión de la pregunta protege a la comunidad de conclusiones mayores que la evidencia disponible.

Tabla 56

Aplicación metodológica propuesta 6. Diseño de preguntas investigables vinculadas a cada taller

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Traducir una actividad cultural, artística o científica a una pregunta precisa sobre un proceso de aprendizaje observable
Punto de partida documentado	Los talleres de cuentos, música, plástica y ciencias ofrecen procesos diversos; por eso no resulta legítimo medirlos con un único indicador indiferenciado de satisfacción
Decisión de diseño	Formular preguntas delimitadas por participantes, condición, tiempo y conducta, evitando atribuir cambios permanentes a un episodio aislado
Evidencia requerida	Someter la pregunta a revisión de otra estudiante para identificar ambigüedades y confusión de constructos
Producto propuesto	Una ficha de correspondencia entre pregunta, observación e interpretación
Error a prevenir	Formular una pregunta sobre reducción de depresión cuando el programa solo recoge participación y gestos durante actividades

6.7.7. Observación participante y neutralidad descriptiva

La finalidad de este protocolo es registrar conductas, materiales, mediaciones y secuencias sin reemplazar la descripción por adjetivos evaluativos generales. En este procedimiento importa especialmente notas descriptivas sin atribuir intenciones. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: estar presente como facilitadora modifica el contexto observado; reconocer esa implicación es más riguroso que prometer neutralidad absoluta.

El punto de partida empírico está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el diseño de investigación-acción descrito por las autoras combina intervención y registro, situación que reclama una reflexión sobre la participación activa de quienes evalúan. Para transferir el protocolo de observación participante conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de notas descriptivas sin atribuir intenciones depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene separar la descripción temporal del episodio, el comentario interpretativo y las dudas que justifican nueva observación.

Durante la intervención resulta útil preparar ejemplos de codificación y revisar si observadores distintos aplican del mismo modo los criterios básicos.

Para revisar la calidad es pertinente documentar las ocasiones en que la estudiante orienta decisivamente una conducta que luego pretende interpretar como espontánea. El

producto de seguimiento recomendado es una nota de campo dividida en hechos, interpretaciones y decisiones de seguimiento.

Una advertencia específica consiste en no escribir que una persona estuvo feliz sin registrar los indicios concretos que sostienen esa inferencia. Como criterio de cierre, la calidad del registro mejora cuando admite incertidumbre y ofrece alternativas explicativas.

Tabla 57

Aplicación metodológica propuesta 7. Observación participante y neutralidad descriptiva

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Registrar conductas, materiales, mediaciones y secuencias sin reemplazar la descripción por adjetivos evaluativos generales
Punto de partida documentado	El diseño de investigación-acción descrito por las autoras combina intervención y registro, situación que reclama una reflexión sobre la participación activa de quienes evalúan
Decisión de diseño	Separar la descripción temporal del episodio, el comentario interpretativo y las dudas que justifican nueva observación
Evidencia requerida	Preparar ejemplos de codificación y revisar si observadores distintos aplican del mismo modo los criterios básicos
Producto propuesto	Una nota de campo dividida en hechos, interpretaciones y decisiones de seguimiento
Error a prevenir	Escribir que una persona estuvo feliz sin registrar los indicios concretos que sostienen esa inferencia

6.7.8. Entrevistas semiestructuradas con personas mayores

La función de este procedimiento es escuchar experiencias y preferencias con preguntas flexibles que permitan a la persona organizar su propio relato. En este procedimiento importa especialmente entrevistas con lenguaje respetuoso. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: las entrevistas no deben reducir la vejez a pérdidas ni suponer que las personas desean hablar de recuerdos familiares o situaciones dolorosas.

Como referencia empírica está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el estudio recoge información cualitativa de los adultos mayores por categorías, pero no

proporciona transcripciones completas que permitan reconstruir trayectorias individuales. Para transferir el protocolo de entrevistas conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de entrevistas con lenguaje respetuoso depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene usar preguntas breves, permitir pausas, verificar la comprensión y evitar formulaciones que sugieran la respuesta esperada.

A lo largo de las sesiones ayuda anotar contexto y condiciones de la entrevista sin atribuir verbalizaciones no registradas.

Para valorar la calidad conviene establecer reglas para citas textuales, revisión de anonimato y devolución respetuosa de interpretaciones. El producto de seguimiento recomendado es una guía flexible con ejes de participación, sentido de pertenencia y experiencia del encuentro.

Debe tenerse presente no preguntar directamente si el programa hizo sentir mejor a la persona y tomar una respuesta afirmativa como prueba causal. Como criterio de cierre, la entrevista amplia la comprensión de significados y no sustituye una medición clínica de bienestar.

Tabla 58

Aplicación metodológica propuesta 8. Entrevistas semiestructuradas con personas mayores

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Escuchar experiencias y preferencias con preguntas flexibles que permitan a la persona organizar su propio relato
Punto de partida documentado	El estudio recoge información cualitativa de los adultos mayores por categorías, pero no proporciona transcripciones completas que permitan reconstruir trayectorias individuales
Decisión de diseño	Usar preguntas breves, permitir pausas, verificar la comprensión y evitar formulaciones que sugieran la respuesta esperada
Evidencia requerida	Anotar contexto y condiciones de la entrevista sin atribuir verbalizaciones no registradas
Producto propuesto	Una guía flexible con ejes de participación, sentido de pertenencia y experiencia del encuentro
Error a prevenir	Preguntar directamente si el programa hizo sentir mejor a la persona y tomar una respuesta afirmativa como prueba causal

6.7.9. Diarios reflexivos para formación investigativa

Este protocolo tiene como finalidad transformar la experiencia de campo en aprendizaje deliberado sobre observación, decisiones y argumentación. En este procedimiento importa especialmente diarios de decisiones de las estudiantes. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: un diario útil no es una recopilación de impresiones positivas sino un documento donde se distinguen hechos, hipótesis y pruebas que podrían refutarlas.

La evidencia inicial está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el informe original menciona el diario reflexivo de las estudiantes y la práctica institucional de registrar actividades; esa herramienta merece criterios estables para poder analizar su calidad. Para transferir el protocolo de diarios reflexivos conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de diarios de decisiones de las estudiantes depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene anotar una situación significativa, el papel desempeñado por la estudiante, una explicación provisional y una alternativa plausible.

Mientras se desarrolla la experiencia es útil comparar la evolución de los diarios al inicio y al final sin atribuir autoría ni expresiones no conservadas en la fuente.

En la evaluación de calidad resulta pertinente formar una cultura de retroalimentación que valore reconocer errores y no penalice la revisión de una interpretación previa. El producto de seguimiento recomendado es una rúbrica con trazabilidad de hechos, pensamiento crítico y decisión pedagógica justificada.

Hay una precaución importante: no premiar textos extensos o emotivos sin evaluar la claridad de la evidencia descrita. Como criterio de cierre, la reflexión científica progresa cuando la estudiante puede revisar y justificar cambios en sus conclusiones.

Tabla 59

Aplicación metodológica propuesta 9. Diarios reflexivos para formación investigativa

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Transformar la experiencia de campo en aprendizaje deliberado sobre observación, decisiones y argumentación
Punto de partida documentado	El informe original menciona el diario reflexivo de las estudiantes y la práctica institucional de registrar actividades; esa herramienta merece criterios estables para poder analizar su calidad
Decisión de diseño	Anotar una situación significativa, el papel desempeñado por la estudiante, una explicación provisional y una alternativa plausible

Aspecto	Criterio de documentación
Evidencia requerida	Comparar la evolución de los diarios al inicio y al final sin atribuir autoría ni expresiones no conservadas en la fuente
Producto propuesto	Una rúbrica con trazabilidad de hechos, pensamiento crítico y decisión pedagógica justificada
Error a prevenir	Premiar textos extensos o emotivos sin evaluar la claridad de la evidencia descrita

6.7.10. Rúbricas de desempeño frente a escalas de autorreporte

Lo que se busca con este protocolo es complementar la percepción de competencia con productos de investigación evaluables y criterios transparentes. En este procedimiento importa especialmente rúbricas que distingan percepción y ejecución. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: las escalas de frecuencia indican prácticas declaradas, mientras las rúbricas valoran la calidad del producto en una tarea comparable.

En la investigación de origen de Talledo Torres et al. (2026) se indicó que en Piura las once competencias ofrecen distribuciones marginales de veinte estudiantes; ese material no equivale a un registro de ejecución objetiva ni a un archivo de productos individuales. Para transferir el protocolo de rúbricas conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de rúbricas que distingan percepción y ejecución depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene construir niveles descriptivos para coherencia metodológica, consulta de fuentes, análisis y resguardo ético, definidos antes de aplicar la evaluación.

Al acompañar el taller importa solicitar ejercicios anteriores y posteriores de dificultad semejante y documentar criterios de corrección.

La calidad se examina mejor si es pertinente conservar, cuando sea apropiado, la voz autorreportada como dimensión complementaria y no reemplazarla por un juicio externo único. El producto de seguimiento recomendado es una matriz de evidencias triangulada entre autoevaluación, producto y observación supervisada.

El principal cuidado radica en no emplear una tabla de categorías ordinales como si demostrara por sí misma un dominio investigativo plenamente acreditado. Como criterio de cierre, medir mejor requiere especificar qué significa saber hacer en cada fase de la investigación.

Tabla 60

Aplicación metodológica propuesta 10. Rúbricas de desempeño frente a escalas de autorreporte

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Complementar la percepción de competencia con productos de investigación evaluables y criterios transparentes
Punto de partida documentado	En piura las once competencias ofrecen distribuciones marginales de veinte estudiantes; ese material no equivale a un registro de ejecución objetiva ni a un archivo de productos individuales
Decisión de diseño	Construir niveles descriptivos para coherencia metodológica, consulta de fuentes, análisis y resguardo ético, definidos antes de aplicar la evaluación
Evidencia requerida	Solicitar ejercicios anteriores y posteriores de dificultad semejante y documentar criterios de corrección
Producto propuesto	Una matriz de evidencias triangulada entre autoevaluación, producto y observación supervisada
Error a prevenir	Emplear una tabla de categorías ordinales como si demostrara por sí misma un dominio investigativo plenamente acreditado

6.7.11. Muestreo intencional y límites para generalización

La utilidad de esta secuencia es definir con claridad quién participa y cuáles son las condiciones que hacen posible su selección. En este procedimiento importa especialmente selección de casos y alcance inferencial. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: un muestreo por conveniencia puede ser valioso para estudio situado, pero limita inferencias sobre una población universitaria amplia.

Los registros de Piura albergados por Talledo Torres et al. (2026) señalan que: el documento reconoce que las estudiantes pertenecen a un grupo formativo concreto y que las actividades se desarrollaron en instituciones específicas de Piura. Para transferir el protocolo de muestreo conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de selección de casos y alcance inferencial depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene caracterizar criterios de inclusión, asistencia efectiva y pérdidas de seguimiento sin construir artificialmente una muestra representativa.

En cada encuentro puede ser útil describir diferencias entre los veinte casos con medición de competencia y los treinta y cinco utilizados en valoración curricular.

Un control pedagógico responsable es pertinente incorporar posibles sesgos de motivación, cercanía institucional y disponibilidad de transporte al interpretar la

experiencia. El producto de seguimiento recomendado es una descripción cuidadosa de unidades de análisis, periodo y contexto.

La interpretación requiere recordar que no fusionar grupos de tamaños distintos para calcular un supuesto efecto global que nunca se evaluó. Como criterio de cierre, la transparencia de la muestra aumenta la utilidad de los hallazgos al delimitar a quiénes describen.

Tabla 61

Aplicación metodológica propuesta 11. Muestreo intencional y límites para generalización

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Definir con claridad quién participa y cuáles son las condiciones que hacen posible su selección
Punto de partida documentado	El documento reconoce que las estudiantes pertenecen a un grupo formativo concreto y que las actividades se desarrollaron en instituciones específicas de piura
Decisión de diseño	Caracterizar criterios de inclusión, asistencia efectiva y pérdidas de seguimiento sin construir artificialmente una muestra representativa
Evidencia requerida	Describir diferencias entre los veinte casos con medición de competencia y los treinta y cinco utilizados en valoración curricular
Producto propuesto	Una descripción cuidadosa de unidades de análisis, periodo y contexto
Error a prevenir	Fusionar grupos de tamaños distintos para calcular un supuesto efecto global que nunca se evaluó

6.7.12. Análisis descriptivo de escalas ordinales

El sentido de este procedimiento es presentar recuentos, categorías y variaciones con cuidado de las escalas de respuesta. En este procedimiento importa especialmente distribuciones ordinales sin causalidad automática. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: las categorías ordenadas contienen información sobre posición relativa, pero no aseguran distancias idénticas entre nunca, a veces, frecuentemente y siempre.

Para comprender el punto de partida está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el informe publica frecuencias antes y después de veinte estudiantes y alude a una prueba estadística global sin detallar todas las matrices necesarias para comprobación independiente. Para transferir el protocolo de análisis ordinal conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de distribuciones ordinales sin causalidad automática depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene distinguir diferencia en puntos porcentuales de cambio relativo, e indicar siempre denominador y momento de medición.

En la ejecución del programa conviene evitar inferir mejoras individuales desde distribuciones agregadas y diferenciar los efectos observados de la hipótesis de causalidad.

Al revisar la propuesta es pertinente examinar la conveniencia de pruebas emparejadas solo cuando existan microdatos completos y se explicite su aplicación. El producto de seguimiento recomendado es un cuadro de frecuencias consistente con notas sobre límites de interpretación.

Es importante no perder de vista que no presentar el aumento de una categoría como valor p o significancia estadística sin haber realizado el análisis correspondiente. Como criterio de cierre, la interpretación responsable acepta que una descripción honesta puede ser más valiosa que una inferencia falsa.

Tabla 62

Aplicación metodológica propuesta 12. Análisis descriptivo de escalas ordinales

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Presentar recuentos, categorías y variaciones con cuidado de las escalas de respuesta
Punto de partida documentado	El informe publica frecuencias antes y después de veinte estudiantes y alude a una prueba estadística global sin detallar todas las matrices necesarias para comprobación independiente
Decisión de diseño	Distinguir diferencia en puntos porcentuales de cambio relativo, e indicar siempre denominador y momento de medición
Evidencia requerida	Evitar inferir mejoras individuales desde distribuciones agregadas y diferenciar los efectos observados de la hipótesis de causalidad
Producto propuesto	Un cuadro de frecuencias consistente con notas sobre límites de interpretación

Aspecto	Criterio de documentación
Error a prevenir	Presentar el aumento de una categoría como valor p o significancia estadística sin haber realizado el análisis correspondiente

6.7.13. Análisis cualitativo de convergencias y casos disonantes

La finalidad de este protocolo es examinar patrones recurrentes sin eliminar experiencias singulares que cuestionan una narrativa general. En este procedimiento importa especialmente codificación cualitativa y casos disonantes. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: las expresiones de tristeza y disposición a participar pueden coexistir, por lo que la codificación no debería forzar categorías mutuamente excluyentes.

El punto de partida empírico está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el cuadro cualitativo de los CEDIF describe relaciones interpersonales, sentimientos, limitaciones y participación, pero sus síntesis no equivalen a transcripciones auditables de todos los casos. Para transferir el protocolo de análisis cualitativo conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de codificación cualitativa y casos disonantes depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene organizar una matriz de categorías con ejemplos anonimizados y notas sobre decisiones de clasificación.

Durante la intervención resulta útil buscar casos que divergen de las tendencias en lugar de seleccionar únicamente relatos confirmatorios.

Para revisar la calidad es pertinente triangular interpretación con personas del equipo y documentar desacuerdos razonables sobre el significado de una observación. El producto de seguimiento recomendado es una síntesis analítica que diferencie categorías a priori y emergentes.

Una advertencia específica consiste en no eliminar observaciones incómodas para sostener que todas las personas percibieron la intervención de forma positiva. Como criterio de cierre, los casos discrepantes ofrecen conocimiento sobre condiciones y límites del programa.

Tabla 63

Aplicación metodológica propuesta 13. Análisis cualitativo de convergencias y casos disonantes

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Examinar patrones recurrentes sin eliminar experiencias singulares que cuestionan una narrativa general

Aspecto	Criterio de documentación
Punto de partida documentado	El cuadro cualitativo de los cedif describe relaciones interpersonales, sentimientos, limitaciones y participación, pero sus síntesis no equivalen a transcripciones auditables de todos los casos
Decisión de diseño	Organizar una matriz de categorías con ejemplos anonimizados y notas sobre decisiones de clasificación
Evidencia requerida	Buscar casos que divergen de las tendencias en lugar de seleccionar únicamente relatos confirmatorios
Producto propuesto	Una síntesis analítica que diferencie categorías a priori y emergentes
Error a prevenir	Eliminar observaciones incómodas para sostener que todas las personas percibieron la intervención de forma positiva

6.7.14. Análisis de implementación y fidelidad adaptable

La función de este procedimiento es documentar la correspondencia entre diseño inicial, actividad ejecutada y cambios necesarios por razones pedagógicas o logísticas. En este procedimiento importa especialmente cambios de implementación documentados. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: adaptar materiales no implica abandonar el programa; la cuestión científica consiste en conocer qué componente se preserva y cuál se modifica.

Como referencia empírica está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): Canobi, Young y Murray (2026) subrayan que la ciencia de la implementación de programas intergeneracionales con infancia requiere comprender el contexto y las necesidades de los participantes. Para transferir el protocolo de fidelidad de implementación conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de cambios de implementación documentados depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene registrar tiempos, recursos, asistencias, roles y modificaciones justificadas en cada sesión.

A lo largo de las sesiones ayuda contrastar versiones del programa sin tratar un cambio no planificado como evidencia automática de fracaso.

Para valorar la calidad conviene describir factores externos que pudieron incidir en la participación y en los resultados de aprendizaje. El producto de seguimiento recomendado es una ficha de fidelidad adaptativa que identifique núcleo, variación y fundamento de cada decisión.

Debe tenerse presente no declarar idénticas todas las actividades realizadas solo porque comparten título o cronograma. Como criterio de cierre, la comparación entre intervenciones exige saber qué fue realmente ofrecido a cada participante.

Tabla 64

Aplicación metodológica propuesta 14. Análisis de implementación y fidelidad adaptable

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Documentar la correspondencia entre diseño inicial, actividad ejecutada y cambios necesarios por razones pedagógicas o logísticas
Punto de partida documentado	Canobi, young y murray (2026) subrayan que la ciencia de la implementación de programas intergeneracionales con infancia requiere comprender el contexto y las necesidades de los participantes
Decisión de diseño	Registrar tiempos, recursos, asistencias, roles y modificaciones justificadas en cada sesión
Evidencia requerida	Contrastar versiones del programa sin tratar un cambio no planificado como evidencia automática de fracaso
Producto propuesto	Una ficha de fidelidad adaptativa que identifique núcleo, variación y fundamento de cada decisión
Error a prevenir	Declarar idénticas todas las actividades realizadas solo porque comparten título o cronograma

6.7.15. Seguimiento y sostenibilidad de aprendizajes

Este protocolo tiene como finalidad es separar el resultado inmediato de la permanencia de capacidades y vínculos una vez concluida la intervención. En este procedimiento importa especialmente seguimiento temporal y sostenibilidad. Un procedimiento eficaz no necesariamente es el más elaborado: la motivación posterior al último encuentro puede elevar autopercepciones sin probar que la competencia se transfirió a contextos meses después.

La evidencia inicial está en la investigación de Talledo Torres et al. (2026): el informe original reconoce el tiempo limitado y la ausencia de seguimiento longitudinal suficiente para valorar persistencia. Para transferir el protocolo de seguimiento conviene identificar primero sus requisitos concretos y documentar las decisiones que se adopten. La aplicación de seguimiento temporal y sostenibilidad depende de condiciones locales que deben documentarse.

En términos operativos, conviene establecer nuevas evaluaciones diferidas y productos de aplicación en cursos o prácticas posteriores.

Mientras se desarrolla la experiencia es útil distinguir continuidad de asistencia institucional de continuidad de las mismas personas en talleres.

En la evaluación de calidad es pertinente considerar costos, disponibilidad docente y devolución comunitaria como condiciones de un ciclo estable. El producto de seguimiento recomendado es una matriz longitudinal de medidas y contextos si existen autorizaciones y recursos apropiados.

Hay una precaución importante: no describir una mejora registrada inmediatamente después como adquisición definitiva o efecto duradero. Como criterio de cierre, una evaluación responsable sostiene interés por el futuro sin confundirlo con datos ya observados.

Tabla 65

Aplicación metodológica propuesta 15. Seguimiento y sostenibilidad de aprendizajes

Aspecto	Criterio de documentación
Propósito	Separar el resultado inmediato de la permanencia de capacidades y vínculos una vez concluida la intervención
Punto de partida documentado	El informe original reconoce el tiempo limitado y la ausencia de seguimiento longitudinal suficiente para valorar persistencia
Decisión de diseño	Establecer nuevas evaluaciones diferidas y productos de aplicación en cursos o prácticas posteriores
Evidencia requerida	Distinguir continuidad de asistencia institucional de continuidad de las mismas personas en talleres
Producto propuesto	Una matriz longitudinal de medidas y contextos si existen autorizaciones y recursos apropiados
Error a prevenir	Describir una mejora registrada inmediatamente después como adquisición definitiva o efecto duradero

REFLEXIONES FINALES

La educación intergeneracional abre una vía de colaboración entre áreas que tradicionalmente se gestionan de manera separada. El contacto entre infancia y vejez adquiere sentido educativo cuando reconoce a cada participante como persona con intereses y capacidades propias. Las instituciones que lo promueven deben ofrecer condiciones para decidir, participar y aprender, evitando convertir a las personas mayores en representantes estereotipados del pasado o a los niños en receptores pasivos de experiencias.

La investigación desarrollada en Piura documenta un esfuerzo de articulación entre universidad y comunidad. Sus registros señalan que las estudiantes declararon realizar con mayor frecuencia diversas tareas investigativas tras participar en el programa. El cambio resulta especialmente visible en recolección ética de datos, consulta de fuentes y propuestas de mejora. Sin embargo, la selección de metodología, la matriz de operacionalización y la autonomía mantienen brechas que reclaman trabajo especializado. Una lectura fiel debe sostener simultáneamente ambos aspectos (Talledo Torres et al., 2026).

El caso ilustra que la experiencia pedagógica y la competencia científica se relacionan, pero no son equivalentes. Aprender a observar puede ser el primer paso para aprender a investigar; comprender variables, establecer un diseño consistente y justificar inferencias exige enseñanza explícita. La educación universitaria puede aprovechar contextos reales como motores de preguntas si acompaña esa experiencia con formación metodológica y evaluación de productos observables.

La evidencia internacional respalda el interés de los programas intergeneracionales para promover relaciones más respetuosas entre edades, aunque también advierte problemas de diseño y diversidad de resultados. Los documentos de la OMS (2021b, 2023) ofrecen una guía para planificar intervenciones responsables, y las revisiones académicas muestran por qué una experiencia prometedora no equivale a causalidad demostrada. La ciencia aplicada avanza cuando reconoce tanto la utilidad social de sus hallazgos como los límites de los datos que los sostienen.

Para futuros programas, la prioridad es sostener una participación informada, accesible y evaluada con instrumentos pertinentes. La devolución comunitaria y el seguimiento

permiten conocer cuándo el encuentro entre generaciones se transforma en aprendizaje educativo duradero.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.

Bayyar, A. B., Daşbaş, S., & Fang, C. (2025). Do intergenerational programs that bring together preschool children and the older adult reduce ageism? A scoping review. Educational Gerontology, 51(12), 1393–1415. https://doi.org/10.1080/03601277.2025.2586688

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Canobi, K. H., Young, S., & Murray, L. (2026). A systematic review of intergenerational program implementation involving young children. Education Sciences, 16(6), Article 953. https://doi.org/10.3390/educsci16060953

Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed. W. W. Norton.

Fernández Ortube, A., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. Educational Psychology Review, 36, Article 113. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09919-5

Gussen, L. L., Schumacher, F., Großmann, N., Ferreira González, L., Schlüter, K., & Großschedl, J. (2023). Supporting pre-service teachers in developing research competence. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1197938

Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function. International Review of Education, 48(5), 305–334. https://doi.org/10.1023/A:1021231713392

Matjašič, M., & Vogrinc, J. (2024). Research competence of pre-service teachers: A systematic literature review. European Journal of Educational Research, 13(2), 877–894. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.877

Matjašič, M., & Vogrinc, J. (2025). Supporting the development of the perceived and actual research competence of pre-service teachers. Education Sciences, 15(6), Article 652. https://doi.org/10.3390/educsci15060652

Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (2023). World social report 2023: Leaving no one behind in an ageing world. https://desapublications.un.org/publications/world-social-report-2023-leaving-no-one-behind-ageing-world

Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. Ageing Horizons, (8), 31–39. https://www.ageing.ox.ac.uk/download/50

Organización de los Estados Americanos. (2015). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.

https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp

Organización Mundial de la Salud. (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. Organización Mundial de la Salud. https://iris.who.int/handle/10665/67215

Organización Mundial de la Salud. (2021a). Decade of healthy ageing: Baseline report. https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900

Organización Mundial de la Salud. (2021b). Global report on ageism. https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866

Organización Mundial de la Salud. (2023). Connecting generations: Planning and implementing interventions for intergenerational contact. https://www.who.int/publications/i/item/9789240070264

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). Social connections and loneliness in OECD countries. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6df2d6a0-en

Orte, C., Vives, M., Amer, J., & Quesada, V. (2021). Evaluación del cambio en los participantes del programa intergeneracional de educación primaria «Compartir la infancia». Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14(2), 5–19. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.001

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Ariel.

Saldaña Ibarra, S. A., & Hernández Guerson, E. (2023). Los programas intergeneracionales, escenarios y oportunidad en educación superior. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(6), 622–636. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1473

Silva Arroyo, E. (2024). Relaciones intergeneracionales entre adultos mayores con jóvenes y niños: Revisión sistemática [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15430/Relaciones_SilvaArroyo_Eliane.pdf

Talledo Torres, B. A. del S., Larroca Saavedra, H. D., & Córdova de Chang, M. del P. (2026). Implementación de un programa educativo intergeneracional Infancia-Adulto Mayor para desarrollar Competencias investigativas de estudiantes de la especialidad de Educación Inicial - Universidad Nacional de Piura [Informe de investigación]. Universidad Nacional de Piura.

Torrijos Fincias, P., & Serrate González, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. Estudios Pedagógicos, 47(3), 273–290. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273

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

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. https://www.unesco.org/en/futures-education/report-resources

UNESCO. (2022). Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

UNICEF & UNESCO. (2024). Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation. https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Xu, Y., Lv, F., Bian, Z.-K., Sun, W.-Y., & Luo, C.-F. (2025). Community-dwelling older adults' experience after participating in intergenerational programs: A qualitative meta-synthesis. Medicine, 104(19), e42403. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000042403

Innovación pedagógica intergeneracional

Estrategias para la investigación formativa y la inclusión social



Las sociedades contemporáneas viven una paradoja educativa: las generaciones que poseen largas trayectorias de experiencia y aquellas que comienzan a aprender el mundo comparten espacios sociales, pero no siempre disponen de oportunidades para construir conocimiento juntas. Las instituciones tienden a organizar la atención de las niñas y los niños, la formación universitaria y los servicios dirigidos a personas mayores como circuitos separados. Su articulación exige una concepción de la educación que sea simultáneamente científica, comunitaria y sensible a las biografías de las personas.

El encuentro intergeneracional adquiere especial densidad cuando no se reduce a una visita ceremonial. Se convierte en un dispositivo pedagógico cuando existe una intención formativa, tareas culturalmente significativas, mediación docente y seguimiento de los aprendizajes. Para las futuras educadoras de la primera infancia, observar y comprender estas interacciones representa además una oportunidad de aprender a investigar: formular preguntas, describir situaciones, recoger datos y reflexionar con criterios éticos. De ese modo, el trabajo con la comunidad deja de ser una actividad complementaria y se integra en la formación profesional.

Las páginas siguientes dialogan con la experiencia realizada en la Universidad Nacional de Piura y en los Centros de Desarrollo Integral de la Familia. La investigación original ofrece registros de interacción, percepciones curriculares y mediciones de competencias investigativas que permiten examinar tanto los logros como las tareas pendientes. Su aporte reside precisamente en mostrar un proceso real, condicionado por el tiempo disponible, la selección de participantes y las exigencias de la práctica educativa. Una obra científicamente responsable no tiene que ocultar estas condiciones para reconocer el valor de la experiencia.

El libro propone una lectura que conecta envejecimiento digno, atención y educación de la primera infancia, pedagogía situada e investigación docente. Esta articulación interpela a universidades, escuelas, centros de atención social y equipos que diseñan políticas públicas: la formación científica mejora cuando sabe escuchar contextos; la inclusión gana profundidad cuando reconoce reciprocidad; y la cooperación entre edades encuentra continuidad cuando se documenta y evalúa con cuidado.

El manuscrito del libro estuvo sometido a evaluación académica externa bajo el sistema de doble ciego, a cargo de especialistas independientes en la materia, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y evaluadores. La evaluación consideró el rigor científico, la originalidad, la pertinencia temática y la calidad académica de la obra. La publicación estuvo condicionada al cumplimiento satisfactorio del proceso de evaluación debiendo la entidad editora conservar los informes.

La contribución principal es una propuesta de pensamiento y de acción. En su dimensión conceptual, articula aprendizaje social, mediación sociocultural y enfoques contemporáneos de ciclo vital. En su dimensión aplicada, examina actividades, indicadores, instrumentos y resultados procedentes de una experiencia concreta. En su dimensión ética, defiende que ninguna cifra reemplaza la voz de los participantes ni autoriza conclusiones superiores a la evidencia disponible.

IDEOs
Centro de Investigación y Producción Científica