

Puentes entre generaciones: educación intergeneracional, investigación y desarrollo socioemocional para la inclusión. Revisión sistemática

Bridges Between Generations: Intergenerational Education, Research, and Socio-emotional Development for Inclusion. A Systematic Review

Milagros del Pilar Córdova de Chang ¹  Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres ² 

Helen Dorothy Larroca Saavedra ³ 

Resumen

Introducción: La segmentación de los espacios de convivencia por edad limita el intercambio de saberes, favorece la persistencia de estereotipos y reduce oportunidades educativas para integrar conocimiento, participación y cuidado comunitario. En este contexto, la educación intergeneracional constituye una alternativa para fortalecer vínculos y aprendizajes entre generaciones. **Objetivo:** Analizar la contribución de la educación intergeneracional al desarrollo socioemocional, la inclusión y las competencias investigativas a partir de la evidencia científica disponible. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática integrativa siguiendo los lineamientos PRISMA 2020. Se examinó literatura publicada entre enero de 2000 y agosto de 2026 mediante bases de datos académicas, registros bibliográficos, sitios editoriales y referencias retrospectivas. De 122 registros identificados, 20 documentos cumplieron los criterios de inclusión. Debido a la heterogeneidad metodológica, se efectuó una síntesis narrativa de carácter temático. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron efectos favorables de las experiencias intergeneracionales sobre las actitudes intergrupales, integración social, confianza, autorregulación, autoeficacia y bienestar, además de reducción de síntomas depresivos. La efectividad estuvo condicionada por la continuidad del contacto, reciprocidad de roles, capacitación de facilitadores, accesibilidad y evaluación sistemática. La evidencia sobre competencias investigativas fue limitada; sin embargo, las experiencias de indagación sugirieron mejoras en comprensión conceptual, identidad científica y autoeficacia. **Conclusiones:** La educación intergeneracional presenta potencial para fortalecer la inclusión y el desarrollo socioemocional mediante experiencias basadas en la reciprocidad y participación. Su consolidación requiere programas sostenibles, accesibles y co-diseñados, acompañados de evaluación sistemática y mayor investigación sobre su contribución al desarrollo de competencias investigativas.

Palabras clave: Educación intergeneracional; Desarrollo socioemocional; Inclusión educativa; Competencias investigativas; Indagación científica

Abstract

Introduction: The age-based segmentation of community spaces limits the exchange of knowledge, reinforces persistent stereotypes, and reduces educational opportunities to integrate knowledge, participation, and community care. In this context, intergenerational education constitutes an alternative for strengthening relationships and learning across generations.

¹⁻³ Universidad Nacional de Piura. Piura, Perú

Artículo recibido 29 de junio 2026 | Aceptado 30 de julio 2026 | Publicado 1 de octubre 2026

Autor de correspondencia: mcordovag@unp.edu.pe

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Cómo citar: Córdova de Chang, M. del P., Talledo Torres, B. A. del S., & Larroca Saavedra, H. D. (2026). Puentes entre generaciones: educación intergeneracional, investigación y desarrollo socioemocional para la inclusión. Revisión sistemática. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-18. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.557>

Objective: To analyze the contribution of intergenerational education to socio-emotional development, inclusion, and research competencies based on the available scientific evidence. **Methodology:** An integrative systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines. Literature published between January 2000 and August 2026 was examined using academic databases, bibliographic records, publisher websites, and backward reference searching. Of the 122 records identified, 20 documents met the inclusion criteria. Due to methodological heterogeneity, a thematic narrative synthesis was performed. **Results:** The findings showed favorable effects of intergenerational experiences on intergroup attitudes, social integration, trust, self-regulation, self-efficacy, and well-being, as well as reductions in depressive symptoms. Effectiveness was conditioned by continuity of contact, reciprocity of roles, facilitator training, accessibility, and systematic evaluation. Evidence regarding research competencies was limited; however, inquiry-based experiences suggested improvements in conceptual understanding, scientific identity, and self-efficacy. **Conclusions:** Intergenerational education shows potential for strengthening inclusion and socio-emotional development through experiences based on reciprocity and participation. Its consolidation requires sustainable, accessible, and co-designed programs, supported by systematic evaluation and further research into its contribution to the development of research competencies.

Keywords: Intergenerational education; Socio-emotional development; Inclusive education; Research competencies; Scientific inquiry

Introducción

Las instituciones educativas, comunitarias y de cuidado suelen organizarse por cohortes de edad. Aunque esta segmentación responde a fines administrativos o curriculares, también reduce la posibilidad de que niños, adolescentes, jóvenes universitarios y personas mayores participen en proyectos intelectualmente significativos como interlocutores, aprendices y productores de conocimiento. En ese escenario, la educación intergeneracional debe entenderse como una práctica deliberada de cooperación, interacción y aprendizaje recíproco entre personas de dos o más generaciones, y no como el simple encuentro ocasional entre grupos etarios. La distinción es decisiva: compartir espacio no garantiza diálogo, reconocimiento, agencia ni aprendizaje.

El interés por esta pedagogía se asocia con tres problemas públicos. El primero es el edadismo, es decir, la asignación de expectativas homogéneas y restrictivas a las personas a partir de su edad. Las revisiones sobre intervenciones para reducirlo indican que el contacto intergeneracional planificado puede ser un componente relevante cuando se acompaña de información, objetivos comunes y condiciones para una interacción de calidad (Apriceno y Levy, 2023). El segundo problema es la exclusión social de personas mayores, niños institucionalizados o participantes con condiciones de discapacidad, deterioro cognitivo o barreras de movilidad. El tercero se relaciona con una enseñanza de la investigación que, con frecuencia, queda confinada al aula, al laboratorio o a ejercicios descontextualizados. En conjunto, estas cuestiones exigen propuestas que articulen convivencia, alfabetización científica, cuidado y participación democrática.

En la última década se ha reforzado la idea de que los programas intergeneracionales tienen efectos psicosociales prometedores. La revisión de Canedo-García, García-Sánchez y Pacheco-Sanz identificó 50 estudios empíricos y mostró que la efectividad se

relacionaba con la presencia de controles propios de intervenciones basadas en evidencia, como protocolos, definición de variables, seguimiento y registro de sesiones (Canedo-García et al., 2017). La revisión de Gualano y colaboradores señaló beneficios en la percepción infantil de las personas mayores y resultados globalmente positivos, aunque heterogéneos, en bienestar, depresión, autoestima y salud percibida de las personas mayores (Gualano et al., 2018). Más recientemente, el metaanálisis de Petersen encontró mejoras pequeñas y significativas en las actitudes de jóvenes hacia mayores y beneficios en generatividad, calidad de vida y síntomas depresivos de los adultos mayores (Petersen, 2023). Estos resultados permiten afirmar que el campo ha superado la fase de las meras anécdotas, pero no que disponga ya de evidencia causal uniforme para todos los contextos.

Por otra parte, las competencias investigativas se refieren a la capacidad de formular preguntas, buscar y valorar información, seleccionar métodos, recoger y analizar evidencias, comunicar hallazgos, reflexionar sobre los límites de las conclusiones y actuar éticamente. En educación científica, las experiencias de investigación basadas en cursos (course-based undergraduate research experiences, CURE) son una estrategia para democratizar el acceso a prácticas auténticas de investigación (Banger y Brownell, 2014; Linn et al., 2015). No obstante, poco se sabe sobre qué ocurre cuando estas prácticas se vinculan intencionalmente con personas de otras generaciones. El programa Science Across the Generations propuso tempranamente combinar indagación científica informal y coaprendizaje entre jóvenes y mayores, con beneficios sociales y cognitivos reportados para ambos grupos (Morgan et al., 2007). Más recientemente, Mehaffy y colaboradores integraron adultos mayores comunitarios en tres cursos CURE y hallaron mejoras autoinformadas en comunicación científica, comprensión del proyecto, identidad científica y autoeficacia (Mehaffy et al., 2026).

Este vacío conceptual orienta la presente revisión. No se asume que toda actividad intergeneracional sea una estrategia de investigación ni que todo aprendizaje científico produzca inclusión. En cambio, se examina cómo los tres ejes se conectan: la educación intergeneracional como estructura de relación; el desarrollo socioemocional como condición y resultado de esa relación; y la investigación o indagación como práctica de producción, explicación y discusión de conocimiento entre personas con experiencias de vida distintas. La pregunta de revisión fue: ¿qué características, mecanismos y resultados documenta la literatura científica sobre intervenciones y experiencias de educación intergeneracional que contribuyen al desarrollo socioemocional, a competencias investigativas o de indagación y a actitudes o prácticas asociadas con la inclusión social?

Método

Esta revisión se reporta conforme a los principios de transparencia de PRISMA 2020, guía que organiza el reporte de revisiones sistemáticas y resulta aplicable también a intervenciones educativas y sociales (Page et al., 2021). PRISMA no sustituye una

evaluación de calidad metodológica ni garantiza por sí mismo la exhaustividad de la búsqueda; su utilidad radica en hacer explícitos la pregunta, las fuentes, los criterios, la selección y la síntesis. En consecuencia, se adoptó una revisión sistemática integrativa con síntesis narrativa, apropiada para un campo que combina estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos, revisiones y artículos de implementación. La planificación también tomó como referencia la necesidad de formular criterios de elegibilidad y procedimientos explícitos antes de sintetizar resultados (Moher et al., 2015; Petticrew y Roberts, 2006) y la guía Cochrane para el manejo transparente de revisiones (Higgins et al., 2019).

La estrategia de búsqueda se realizó entre febrero y junio de 2026. Se consultaron registros bibliográficos y de DOI, bases y buscadores académicos, sitios editoriales y listas de referencias de revisiones relevantes. Se emplearon combinaciones en inglés y español: intergenerational education, intergenerational learning, intergenerational program, shared-site, social-emotional, well-being, inclusion, ageism, research skills, inquiry, scientific literacy, “educación intergeneracional”, “desarrollo socioemocional”, “competencias investigativas” e “inclusión”. Las páginas editoriales, Crossref, PubMed o PubMed Central, cuando estuvieron disponibles, se usaron para comprobar identidad bibliográfica, DOI, tipo de publicación y alcance de los hallazgos. Se priorizó la consulta del texto completo, pero se admitieron resúmenes editoriales verificables cuando el acceso al texto era restringido; dicha circunstancia se considera una limitación y se declara en la interpretación.

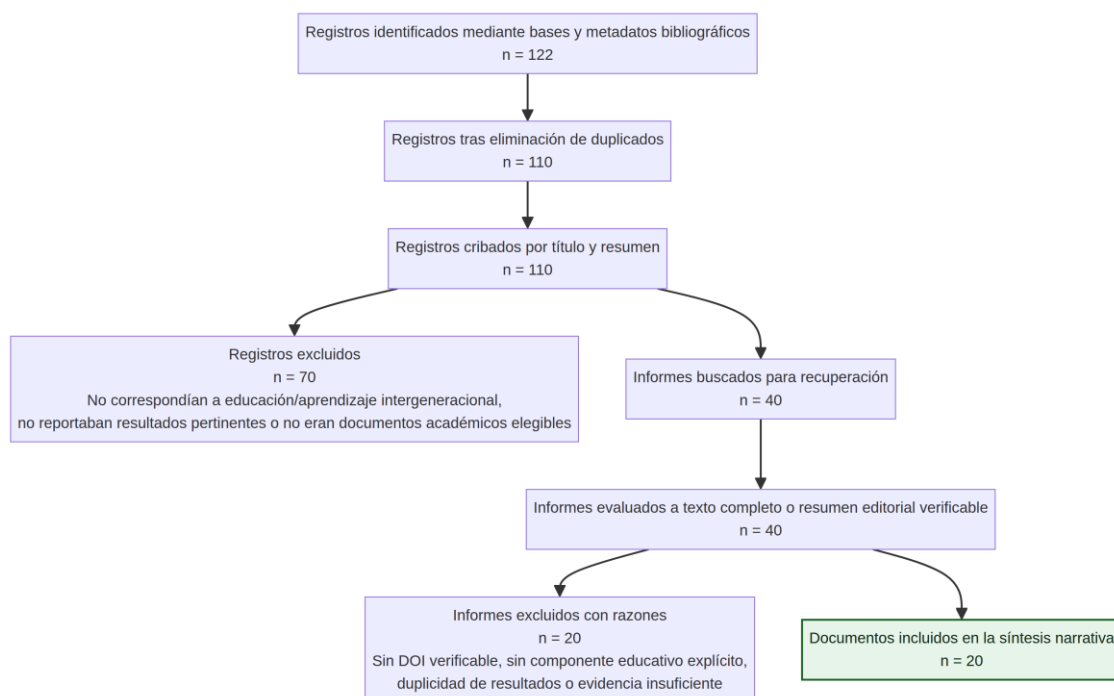
El marco de elegibilidad fue PICO adaptado. La población abarcó participantes de al menos dos generaciones, con particular atención a niños, adolescentes, estudiantes universitarios y personas mayores. El fenómeno de interés fue una experiencia educativa, de aprendizaje, cuidado compartido, investigación, ciencia, arte, música, actividad física o participación comunitaria diseñada para propiciar intercambio intergeneracional. Se consideraron contextos formales, comunitarios, de educación superior, cuidado de larga duración, sitio compartido y modalidades digitales. Los resultados admisibles incluían indicadores socioemocionales, actitudes intergrupales, inclusión, participación social, bienestar, desarrollo de habilidades, indagación, comunicación científica, identidad científica o autoeficacia.

Se incluyeron artículos revisados por pares, revisiones sistemáticas, metaanálisis, revisiones de alcance y artículos de perspectiva estrictamente pertinentes, publicados entre enero de 2000 y julio de 2026, en español, inglés o portugués. Cada documento debía aportar evidencia, síntesis o un marco aplicado sustantivo sobre por lo menos uno de los tres ejes de la pregunta. Se excluyeron textos sin DOI, relaciones exclusivamente familiares sin componente educativo intencional, intervenciones entre pares de edad similar, trabajos duplicados, actas sin información suficiente y documentos cuyo resumen no permitía identificar una actividad intergeneracional educativa. Este criterio amplio responde a que la investigación directa sobre competencias investigativas es escasa; restringir la muestra exclusivamente a ensayos CURE habría impedido comprender cómo

se configura la relación socioemocional e inclusiva que hace posible la indagación compartida.

El proceso identificó 122 registros. Tras eliminar 12 duplicados por DOI, título o coincidencia de contenido, se cribaron 110 registros por título y resumen. Se excluyeron 70 porque no abordaban una intervención o experiencia educativa intergeneracional, no tenían resultados pertinentes o no constituían documentos académicos elegibles. Se buscaron 40 informes y se evaluaron a texto completo o, cuando esto no fue posible, mediante resumen editorial verificable y metadatos académicos. Veinte informes se excluyeron por DOI no verificable, ausencia de componente educativo explícito, duplicación de resultados o información insuficiente. La muestra final fue de 20 documentos. La Figura 1 representa este proceso.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección y elegibilidad de documentos



La extracción registró autoría, año, tipo de diseño, participantes, contexto, actividad, resultados socioemocionales, inclusión y resultados asociados a indagación o investigación. Dada la diversidad de métodos, no se calcularon tamaños de efecto combinados. Se desarrolló una síntesis temática orientada por tres categorías previas: a) desarrollo socioemocional y relaciones intergrupales; b) inclusión, accesibilidad y reducción de estereotipos; y c) competencias investigativas, indagación y comunicación científica. Durante la lectura se añadieron dos categorías analíticas: reciprocidad de roles y condiciones de implementación. Para valorar críticamente los estudios mixtos se tomaron como orientación los criterios de pertinencia de la pregunta, adecuación del diseño, calidad de los datos, coherencia del análisis e interpretación de resultados del MMAT (Hong et al., 2018). No se generó una puntuación global, pues el uso acrítico de puntajes puede ocultar diferencias cualitativas entre diseños.

La revisión no fue registrada prospectivamente. Por ello, debe interpretarse como un trabajo sistemático de alcance delimitado, no como una revisión exhaustiva registrada de todos los resultados disponibles. La decisión de incorporar revisiones secundarias junto con estudios primarios incrementa la capacidad de contextualización, pero también introduce solapamiento potencial de evidencias. Para minimizar una conclusión excesiva, los resultados de las revisiones se presentan como síntesis de campo y los estudios primarios se discuten por separado. Las extensiones PRISMA para revisiones de alcance recuerdan que el tipo de revisión ha de corresponder con la pregunta y la naturaleza de la evidencia (Tricco et al., 2018).

Resultados

La Tabla 1 presenta los 20 documentos incluidos. La muestra reúne estudios publicados entre 2000 y 2026, con predominio de países angloparlantes y algunos estudios de España, China y Taiwán. Incluye intervenciones artísticas, musicales, educativas, digitales, de sitio compartido, programas universitarios y propuestas STEM. También integra cinco trabajos de síntesis o metaanálisis y tres artículos de perspectiva o implementación; estos últimos no se usan para inferir efectos causales, sino para identificar principios de diseño, necesidades y vacíos del campo. Los estudios primarios con medidas pretest–postest, grupos de comparación o asignación aleatoria aportan la evidencia más directa sobre resultados.

Tabla 1. Documentos incluidos en la revisión

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
1	Rossberg-Gempton y Poole (2000)	Programa de danza creativa de 12 semanas con niños y mayores frágiles. Adaptó movimiento, relajación y participación compartida; los beneficios psicomotores y cognitivos se plantean como potenciales, sin estimaciones causales verificables.
2	Montoro-Rodríguez y Pinazo (2005)	En 212 mayores de un programa universitario, la asistencia se asoció con mayor integración social. El diseño basal no permite atribuir causalidad.
3	Morgan, Bertera y Reid (2007)	Science Across the Generations combinó indagación de ciencia informal y coaprendizaje; el resumen reporta beneficios sociales y cognitivos en jóvenes y mayores.
4	Belgrave (2011)	Diez sesiones de musicoterapia favorecieron más interacción en conversación estructurada y movimiento. Mejoraron las actitudes de los mayores hacia niños; los resultados infantiles y de bienestar fueron menos concluyentes.
5	Burgman y Mulvaney (2016)	Presenta una experiencia que vincula niños y mayores con desafíos emocionales, conductuales, cognitivos o físicos. Su contribución central es la lógica de comprensión mutua e inclusión; no hay efectos cuantificables en el resumen.

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
6	Canedo-García et al. (2017)	Revisión de 50 estudios: más controles de intervención basada en evidencia se relacionaron con mayor efectividad; la modalidad presencial o combinada no diferenció significativamente resultados.
7	Gualano et al. (2018)	Revisión de 27 fuentes: mejora de percepción infantil sobre mayores y beneficios variables, pero globalmente favorables, en bienestar, depresión, salud autopercebida y autoestima de mayores.
8	McAlister, Briner y Maggi (2019)	Revisión conceptual de educación infantil que sitúa la participación de mayores como vía de compromiso e inclusión. Aporta principios de diseño, no efectos cuantificados.
9	Barbosa, Campinho y Silva (2021)	Estudio mixto pretest–posttest con niños y mayores institucionalizados. Reporta propósito, bienestar, emociones positivas, intercambio e implicación comunitaria; identifica barreras de movilidad, expresión emocional y alfabetización.
10	Douse, Farrer y Aujla (2020)	En danza intergeneracional, los mayores reportaron más confianza, acompañamiento y menos estereotipos sobre jóvenes. Las tendencias cuantitativas no fueron significativas en una muestra pequeña.
11	Petersen (2023)	Metaanálisis de 23 estudios: mejora pequeña de actitudes juveniles hacia mayores ($d = 0.42$); en mayores, menos síntomas depresivos y ganancias en generatividad, calidad de vida y salud física.
12	Wang (2024)	Ensayo aleatorizado de sitio compartido en China: interacciones uno a uno con niños disminuyeron depresión y elevaron autoeficacia y flourishing de mayores.
13	Webster et al. (2024)	Revisión PRISMA de 13 estudios: beneficios en bienestar, cognición, participación social, identidad, habilidades, actitudes y solidaridad; recomienda facilitadores formados y seguimiento longitudinal.
14	Dorris et al. (2024)	Intervención musical digital con mayores con demencia y músicos adolescentes: mayor afecto positivo y alta aceptabilidad; sustenta factibilidad, no eficacia causal.
15	Tsiloni et al. (2024)	Revisión con MMAT de 17 estudios: predominan mejoras en actitudes, bienestar, felicidad y dominios psicosociales de niños y mayores, con limitaciones metodológicas persistentes.
16	Rawlings-Way et al. (2026)	Revisión de alcance de nueve artículos sobre sitios compartidos. Identifica beneficios, principios de implementación y necesidad de evidencia más robusta y transferible.
17	Wang y Wang (2025)	Ensayo aleatorizado con 33 preescolares: el programa en parejas mejoró actitudes, iniciativa, autorregulación, afecto y cumplimiento; registra patrones favorables en niños con retraso del desarrollo.

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
18	Chiang et al. (2026)	Perspectiva sobre STEM intergeneracional: propone vincular alfabetización tecnológica, experiencia vital, resolución de problemas, empatía e inclusión mediante evaluación formativa y mediación docente.
19	Mehaffy et al. (2026)	En tres cursos CURE, las reuniones quincenales con mayores aumentaron comunicación científica, comprensión del proyecto e identidad científica; identidad y autoeficacia mostraron $d = 0.78$ y $d = 1.30$.
20	Stutesman (2026)	Revisión de evidencia que considera la programación conjunta en primera infancia y vejez una vía prometedora para necesidades socioemocionales y políticas de accesibilidad.

El primer patrón de los resultados es la consistencia direccional de los cambios socioemocionales. Aunque la mayoría de los documentos no tiene potencia suficiente para establecer tamaños de efecto estables, se repiten resultados favorables en cuatro dominios. El primero es el vínculo interpersonal: conversación, música, danza, juego, tareas compartidas o explicación de proyectos crean oportunidades para que los participantes se perciban como personas concretas y no como categorías de edad. Belgrave observó que las actividades de conversación estructurada y movimiento generaban más interacciones entre grupos que otras actividades musicales ([Belgrave, 2011](#)). Douse y colaboradores hallaron que los mayores describían confianza, afecto y compañía durante una experiencia de danza, aunque los cambios cuantitativos no alcanzaron significación por limitaciones de muestra ([Douse et al., 2020](#)).

El segundo dominio es el de actitudes y estereotipos. Las revisiones coinciden en que el contacto intergeneracional puede mejorar las actitudes de niños, jóvenes y mayores, pero el efecto depende de que el contacto sea cooperativo y significativo. El metaanálisis de Petersen estimó una mejora pequeña pero significativa en actitudes juveniles hacia adultos mayores ([Petersen, 2023](#)). La revisión de Gualano y colegas informa que las percepciones infantiles pueden mejorar a corto y largo plazo ([Gualano et al., 2018](#)). La importancia de este hallazgo trasciende el bienestar individual: las actitudes condicionan la disposición a colaborar, a reconocer capacidad en el otro y a sostener políticas de cuidado e inclusión. Sin embargo, es necesario evitar equiparar menor prejuicio declarado con transformación estructural del edadismo; los estudios rara vez miden cambios duraderos en prácticas institucionales.

El tercer dominio es el bienestar y la salud mental. Los resultados no son uniformes, pero la dirección general es alentadora. Wang reportó que una intervención aleatorizada de contacto uno a uno entre mayores y niños redujo depresión y mejoró autoeficacia y flourishing en las personas mayores ([Wang, 2024](#)). Dorris y colaboradores observaron afecto positivo y alta aceptabilidad en mayores con demencia que participaron virtualmente con músicos adolescentes, aunque el diseño de un solo grupo impide distinguir el efecto de la intervención de otros factores ([Dorris et al., 2024](#)). Los hallazgos

del metaanálisis sobre síntomas depresivos, calidad de vida y generatividad aportan respaldo agregado, pero deben leerse junto con la variación de dosis, actividades y contextos (Petersen, 2023).

El cuarto dominio es la autorregulación y competencia socioemocional infantil. El ensayo de Wang y Wang ofrece una de las evidencias más directas: niños preescolares asignados al programa de parejas intergeneracionales mostraron más autorregulación, afecto y cumplimiento que el grupo de comparación, además de actitudes más favorables e iniciativa en la interacción con mayores (Wang y Wang, 2025). Este estudio es especialmente relevante porque incluye diversidad de desarrollo y contacto con mayores con deterioro cognitivo. Aun así, una muestra de 33 niños aconseja prudencia: se requiere replicación en distintos entornos culturales, con seguimiento y medidas independientes de observación.

El segundo gran patrón se refiere a la inclusión. Los documentos muestran que la inclusión no puede reducirse a reunir participantes considerados “vulnerables”. Burgman y Mulvaney plantean un enfoque de comprensión mutua que reconoce que niños y mayores pueden experimentar simultáneamente desafíos emocionales, cognitivos, físicos o conductuales (Burgman y Mulvaney, 2016). Barbosa, Campinho y Silva documentan que los programas con participantes institucionalizados deben atender restricciones de movilidad, baja expresión emocional y diferencias de alfabetización, así como dificultades infantiles para formar vínculos afectivos (Barbosa et al., 2021). Estas observaciones desplazan la atención desde la supuesta fragilidad individual hacia los ajustes que la institución debe realizar para que todos puedan participar.

Los modelos de sitio compartido constituyen otra expresión de inclusión organizacional. Al co-localizar servicios de primera infancia y atención residencial de personas mayores, pueden disminuir costos de coordinación y aumentar las oportunidades de contacto cotidiano. No obstante, Rawlings-Way y colaboradores advierten que la evidencia disponible aún es limitada y se concentra en países desarrollados, por lo que no corresponde presentar estos modelos como solución universal (Rawlings-Way et al., 2026). Su potencial depende de accesibilidad física, ratios de personal, acuerdos de seguridad, protocolos de consentimiento, diseño de espacios, estabilidad de los horarios y una filosofía institucional que valore la participación de ambos grupos.

El tercer patrón, menos consolidado, pero conceptualmente estratégico, es el de las competencias investigativas. Las experiencias revisadas sugieren tres mecanismos. Primero, la explicación para un público diverso obliga a transformar una idea técnica en lenguaje comprensible, usar analogías, revisar supuestos y reconocer preguntas no anticipadas. En las experiencias CURE de Mehaffy y colaboradores, estudiantes universitarios conversaron quincenalmente con adultos mayores sobre sus proyectos; con el avance del semestre reportaron mayor capacidad de comunicar ciencia, comprender su propio proyecto y reconocerse como científicos (Mehaffy et al., 2026). Los aumentos de identidad y autoeficacia científica son consistentes con la idea de que enseñar y dialogar constituyen prácticas de metacognición, no meras actividades de divulgación.

Segundo, la investigación intergeneracional favorece la formulación de preguntas socialmente situadas. El programa descrito por Morgan, Bertera y Reid combinó técnicas de indagación informal con experiencias de coaprendizaje entre generaciones (Morgan et al., 2007). Cuando las preguntas científicas se conectan con historias de vida, problemas barriales, salud, ambiente, tecnología o memoria local, el conocimiento deja de presentarse como producto externo y se convierte en recurso común. Esto es relevante para la inclusión epistemológica: las personas mayores aportan experiencia, perspectiva histórica y saber comunitario; los jóvenes pueden aportar alfabetización digital, familiaridad con herramientas de búsqueda y nuevas preguntas. No obstante, la reciprocidad debe ser real. Si los mayores solo reciben información o los jóvenes solo “enseñan”, el diseño reproduce jerarquías y desperdicia la posibilidad de construir conocimiento entre generaciones.

Tercero, las propuestas STEM pueden ligar resolución de problemas, colaboración y reflexión ética. Chiang y colegas sostienen que la educación STEM intergeneracional ofrece oportunidades para articular alfabetización tecnológica, experiencia vital y colaboración en actividades contextualizadas (Chiang et al., 2026). Este planteamiento no prueba eficacia por sí mismo, pues corresponde a un artículo de perspectiva, pero brinda una agenda aplicable: formular problemas comunes, recoger datos sencillos, analizar evidencias, diseñar prototipos, explicar decisiones y reflexionar sobre el impacto social de la tecnología. Para que estas actividades desarrollen competencia investigativa, deben incluir un ciclo explícito de pregunta–evidencia–interpretación–comunicación–revisión, y no limitarse a manualidades tecnológicas.

Un cuarto resultado transversal son las condiciones de calidad. Canedo-García y colaboradores hallaron mayor efectividad en programas que documentaban y cumplían más indicadores de intervención basada en evidencia (Canedo-García et al., 2017). Webster y colaboradores subrayan la importancia de la capacitación de facilitadores, de muestras más diversas y de estudios longitudinales (Webster et al., 2024). En conjunto, estos hallazgos indican que la buena voluntad no es un sustituto del diseño pedagógico. Un programa intergeneracional necesita objetivos compartidos, preparación previa de participantes, roles recíprocos, actividades adaptables, continuidad temporal, espacios de reflexión y medidas que capturen beneficios y posibles efectos no deseados en ambas generaciones.

Discusión

La evidencia sintetizada permite sostener que la educación intergeneracional puede producir beneficios socioemocionales y contribuir a una sociedad más inclusiva, pero también obliga a precisar qué se entiende por “puentes entre generaciones”. Un puente no es una actividad simbólica ni una imagen amable de convivencia; es una estructura que permite tránsito en dos direcciones. Traducido al campo educativo, esto implica que niños, jóvenes y personas mayores no deben ocupar roles fijos de receptores, cuidadores,

voluntarios o fuentes de anécdotas. Han de participar como sujetos capaces de preguntar, explicar, crear, discrepar, aprender y evaluar.

La principal contribución de esta revisión es mostrar que los tres ejes del título se relacionan de modo circular. El desarrollo socioemocional no es un efecto marginal que ocurra después de aprender contenidos; es una condición para investigar de manera colaborativa. Formular una pregunta con otra persona requiere escucha y respeto. Discutir evidencia implica tolerar incertidumbre, reconocer perspectivas y regular la frustración. Comunicar hallazgos exige empatía cognitiva: anticipar qué sabe el interlocutor, qué términos necesita explicación y qué preocupaciones puede plantear. A su vez, participar en un proceso de indagación con sentido puede fortalecer la confianza, la agencia y el reconocimiento mutuo. Esta circularidad explica por qué la educación intergeneracional ofrece un entorno potente para integrar competencias investigativas y socioemocionales.

El caso de las experiencias CURE es ilustrativo. La investigación en cursos puede ampliar el acceso a prácticas auténticas de ciencia y disminuir barreras que tradicionalmente han dejado fuera a estudiantes sin redes de laboratorio o de investigación (Banger y Brownell, 2014). Sin embargo, la mera realización de experimentos no garantiza identidad científica, pertenencia ni comunicación responsable. Corwin, Graham y Dolan proponen que la evaluación de experiencias CURE debe atender no solo resultados académicos, sino mecanismos, condiciones y diversidad de trayectorias de los participantes (Corwin et al., 2015). Al incluir interlocutores mayores, la investigación puede adquirir un público real y un propósito cívico: el estudiante debe explicar por qué una pregunta importa, cómo obtuvo los datos y qué puede o no concluir. Esta audiencia no experta no debe verse como un recurso instrumental; su participación también puede cuestionar la relevancia social de la investigación y enriquecer la interpretación.

El diseño de una pedagogía intergeneracional de investigación debería partir de problemas compartidos. Por ejemplo, un grupo de escolares, estudiantes universitarios y personas mayores puede investigar barreras de movilidad en su comunidad; documentar cambios en un espacio verde; explorar memoria ambiental; comparar fuentes sobre salud digital; registrar historias de tecnología cotidiana; o diseñar una solución de accesibilidad. En todos los casos, el criterio no es la sofisticación técnica aislada, sino la trazabilidad del proceso: pregunta clara, método apropiado, registro de datos, discusión de limitaciones, comunicación de resultados y devolución a la comunidad. Estos componentes permiten que la colaboración entre generaciones no se reduzca a una visita o espectáculo.

La reciprocidad es igualmente importante en el plano socioemocional. Las experiencias musicales y de danza muestran que la actividad artística puede abrir vías de comunicación cuando el lenguaje verbal es limitado o cuando existen diferencias cognitivas y culturales. Pero la actividad debe evitar infantilizar a las personas mayores o exigir a los niños un cuidado emocional para el que no han sido preparados. La presencia de facilitadores entrenados es esencial para acompañar silencios, conflictos, emociones intensas, fatiga y asimetrías de participación. El encuentro de generaciones puede activar recuerdos de

pérdida, enfermedad, dependencia o discriminación; por ello, una pedagogía inclusiva necesita protocolos de consentimiento, protección de la intimidad y alternativas de participación.

La inclusión también requiere analizar el poder. Algunas propuestas describen a los jóvenes como “nativos digitales” y a los mayores como receptores de apoyo tecnológico. Esta clasificación puede ser útil como punto de partida, pero se convierte en estereotipo si no reconoce la heterogeneidad de competencias dentro de cada grupo. Un mayor puede poseer conocimientos técnicos especializados; un niño puede enfrentar barreras de acceso o de comunicación; un adolescente puede no sentirse preparado para enseñar; una persona con demencia puede participar con expresiones afectivas y elecciones significativas, aunque no se ajuste a expectativas convencionales de conversación. La inclusión exige diseñar múltiples modos de contribución y valorar saberes experienciales, no solo desempeños normativos.

Los estudios de sitio compartido y de institucionalización muestran que la infraestructura es pedagógica. Un pasillo, un horario, una sala con sillas móviles, una conexión digital estable, un nivel de ruido tolerable o la disponibilidad de transporte influyen en quién puede participar y de qué modo. Por ello, no basta con capacitar a docentes o voluntarios; las organizaciones deben asignar recursos, coordinar responsabilidades y medir accesibilidad. Stutesman señala que la evidencia sobre programación conjunta puede orientar decisiones de política vinculadas con accesibilidad y sostenibilidad (Stutesman, 2026). A este argumento se debe agregar que la sostenibilidad depende de reconocer el tiempo de planificación, la formación y la evaluación como componentes centrales, no como costos accesorios.

La calidad de la evidencia requiere una discusión equilibrada. Hay estudios con grupos de comparación, asignación aleatoria o estimaciones cuantitativas, como los de Wang y Wang, Wang y el metaanálisis de Petersen. Estos trabajos ofrecen señales importantes de eficacia, especialmente sobre actitudes, depresión, autoeficacia, autorregulación y calidad de vida. Sin embargo, varias intervenciones tienen muestras pequeñas, medidas de autoinforme, ausencia de seguimiento y dificultad para reclutar grupos control. Los estudios cualitativos y de implementación son valiosos porque iluminan mecanismos, experiencias y barreras, pero no deben utilizarse para establecer generalizaciones causales. Las revisiones de alcance y artículos de perspectiva, por su parte, son útiles para diseñar programas y mapear vacíos, no para cuantificar efectos.

Esta heterogeneidad explica por qué no se realizó un metaanálisis propio. Combinar indiscriminadamente intervenciones de danza, música, cursos universitarios, sitio compartido, actividades digitales y STEM habría producido una cifra con poca interpretación pedagógica. La síntesis narrativa permite, en cambio, identificar configuraciones prometedoras. Una configuración recurrente es: contacto frecuente y de duración suficiente; tarea compartida con propósito; roles recíprocos; facilitación sensible; adaptación a necesidades; reflexión individual y grupal; y evaluación en ambas generaciones. Estas condiciones son congruentes con el hallazgo de que los controles de

calidad e implementación importan más que la simple modalidad presencial o híbrida (Canedo-García et al., 2017).

Los resultados también invitan a abandonar una visión lineal de transferencia del conocimiento. En la educación intergeneracional, el conocimiento puede circular horizontalmente, pero no siempre de manera simétrica en cada habilidad. Una persona joven puede facilitar el uso de una aplicación y, al mismo tiempo, aprender de una persona mayor estrategias de afrontamiento, memoria histórica o lectura de un problema comunitario. La simetría relevante no consiste en que todos hagan exactamente lo mismo, sino en que cada persona tenga reconocimiento, oportunidad de decisión y posibilidad de influir en el resultado. Esta definición es compatible con una sociedad inclusiva: no se busca borrar diferencias, sino convertirlas en recursos para la acción colectiva.

Implicaciones para el diseño, la investigación y la política educativa

En el plano del diseño pedagógico, los programas deberían comenzar por una fase de co-diseño. Antes de definir la actividad, conviene preguntar a los participantes qué problemas les interesan, qué esperan aprender, qué barreras anticipan y qué roles desean asumir. En un proyecto de investigación, la co-definición de la pregunta puede evitar que los mayores sean invitados solo como “testigos” y que los jóvenes sean asignados solo como “asistentes tecnológicos”. Las actividades han de estar escalonadas: familiarización y construcción de confianza; tarea de exploración; producción o análisis de evidencias; comunicación; y reflexión sobre el proceso. Cada fase debe admitir alternativas para participantes con distintas capacidades sensoriales, motrices, lingüísticas y cognitivas.

La evaluación requiere ir más allá de preguntas de satisfacción. Para el eje socioemocional pueden combinarse escalas de actitudes, observación de interacciones, diarios reflexivos, entrevistas y medidas de bienestar. Para inclusión, es conveniente medir accesibilidad percibida, sentido de pertenencia, distribución de la palabra, agencia en decisiones y continuidad de la participación. Para competencias investigativas, se pueden valorar la calidad de preguntas, el uso de evidencias, la interpretación de datos, la conciencia de limitaciones, la comunicación a audiencias diversas y la autoeficacia. La triangulación de indicadores cuantitativos y cualitativos es consistente con la diversidad de este campo y puede orientarse por el MMAT sin convertir la evaluación en una suma mecánica de puntajes (Hong et al., 2018).

La agenda de investigación necesita ensayos y estudios longitudinales más inclusivos, pero también comparaciones realistas. No siempre será ético ni factible asignar al azar a personas mayores o niños a no participar en actividades valiosas. Pueden usarse diseños escalonados, grupos de comparación con actividad alternativa, medidas repetidas y análisis de mecanismos. Es indispensable informar tamaño muestral, pérdidas de seguimiento, intensidad de la intervención, preparación de facilitadores, adaptaciones realizadas y resultados adversos o nulos. La transparencia en estos elementos permitirá que futuras revisiones distingan entre programas que solo comparten un espacio y aquellos que construyen aprendizaje recíproco.

En el plano institucional, las escuelas, universidades, residencias, municipios y organizaciones comunitarias pueden formar alianzas estables. Una asignatura universitaria de investigación puede vincularse con un centro de mayores; una escuela puede desarrollar proyectos ambientales con asociaciones locales; una biblioteca puede organizar laboratorios de historia oral y verificación de información; una residencia puede participar en clubes de ciencia, radio comunitaria o diseño universal. La clave es que estas iniciativas cuenten con coordinación profesional, presupuesto, protocolos de seguridad y tiempos protegidos. Los resultados de las revisiones de programas de intercambio entre adolescentes y mayores indican que la formación de facilitadores y la diversidad de participantes no son detalles secundarios, sino requisitos para la efectividad (Webster et al., 2024).

Finalmente, las políticas educativas y sociales deberían valorar la educación intergeneracional como inversión pública transversal. Su potencial no se limita a reducir soledad o entretener; puede contribuir a alfabetización científica, cohesión social, participación ciudadana, cuidado comunitario y combate de prejuicios. Esta amplitud demanda indicadores intersectoriales y mecanismos de financiación que no separen artificialmente educación, salud, envejecimiento, cultura y desarrollo comunitario. Un programa sostenible debe demostrar no solo que produce experiencias agradables, sino que crea capacidades relacionales y cognitivas que permanecen en la comunidad.

Limitaciones

Esta revisión presenta limitaciones que deben orientar la lectura de sus conclusiones. Primero, la búsqueda no fue registrada prospectivamente y se delimitó a una muestra final de 20 documentos con DOI; por ello, no afirma haber identificado toda la literatura existente. Segundo, algunos documentos se evaluaron a partir de resúmenes editoriales verificables cuando el texto completo estaba restringido. En tales casos, se evitaron inferencias sobre detalles no reportados, pero la información disponible puede simplificar hallazgos o limitaciones. Tercero, la inclusión de revisiones, metaanálisis, estudios primarios y artículos de perspectiva favorece una mirada integradora, aunque implica solapamiento de fuentes y niveles de evidencia distintos. Cuarto, predominan estudios en contextos de ingresos altos y muestras pequeñas, lo que limita transferencia a otros territorios y sistemas de cuidado.

Estas limitaciones no invalidan los patrones identificados; delimitan su alcance. La consistencia direccional de los resultados socioemocionales es suficiente para justificar innovación pedagógica evaluable, pero no para prometer efectos uniformes. La evidencia sobre competencias investigativas es especialmente incipiente y se concentra en pocas experiencias de ciencia informal, STEM y CURE. Se necesita investigación que mida explícitamente estos resultados en niños, adolescentes, adultos mayores y equipos multigeneracionales, con diseños que examinen mediadores como calidad del diálogo, reciprocidad y pertenencia.

Conclusiones

La educación intergeneracional ofrece una oportunidad concreta para transformar la diferencia de edad en una fuente de aprendizaje, reconocimiento y producción de conocimiento. La evidencia revisada indica beneficios predominantemente positivos en actitudes, bienestar, interacción, integración social, autorregulación, autoeficacia y reducción de síntomas depresivos. También muestra que la inclusión no emerge por simple proximidad: se construye mediante accesibilidad, participación significativa, adaptación de tareas, facilitación competente y reconocimiento de saberes diversos.

El vínculo con las competencias investigativas es prometedor. Cuando personas de distintas generaciones formulan preguntas, examinan evidencias, explican procedimientos y discuten resultados, la investigación se vuelve una práctica social y cívica. Los resultados de experiencias CURE e indagación informal sugieren que esta configuración puede fortalecer comunicación científica, comprensión conceptual, identidad y autoeficacia. No obstante, el campo requiere evaluaciones más rigurosas, longitudinales e inclusivas para determinar en qué condiciones esos beneficios se sostienen y para quiénes.

Construir puentes entre generaciones, por tanto, no consiste en idealizar el encuentro entre jóvenes y mayores. Consiste en diseñar instituciones y experiencias en las que la diferencia tenga voz, la vulnerabilidad no anule la agencia, el conocimiento circule en más de una dirección y la investigación responda a preguntas compartidas. Bajo estas condiciones, la educación intergeneracional puede convertirse en un componente relevante de una sociedad inclusiva, capaz de aprender con su pasado, deliberar en su presente y crear respuestas colectivas para su futuro.

Acerca de

Contribución de los autores: Las autoras contribuyeron en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión sistemática integrativa de literatura científica publicada, la investigación no involucró directamente a participantes humanos ni recopiló datos personales. Se respetaron los principios de integridad académica, reconocimiento de las fuentes consultadas y uso responsable de la información científica. Por la naturaleza documental del estudio, no se requirió consentimiento informado.

Referencias

- Apriceno, M., & Levy, S. R. (2023). Systematic review and meta-analyses of effective programs for reducing ageism toward older adults. *Journal of Applied Gerontology*, 42(6), 1356–1375. <https://doi.org/10.1177/07334648231165266>
- Bangera, G., & Brownell, S. E. (2014). Course-based undergraduate research experiences can make scientific research more inclusive. *CBE—Life Sciences Education*, 13(4), 602–606. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-06-0099>
- Barbosa, M. R., Campinho, A., & Silva, G. (2021). “Give and receive”: The impact of an intergenerational program on institutionalized children and older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(3), 283–304. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1742844>
- Belgrave, M. (2011). The effect of a music therapy intergenerational program on children and older adults’ intergenerational interactions, cross-age attitudes, and older adults’ psychosocial well-being. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 486–508. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.486>
- Burgman, C. B., & Mulvaney, E. A. (2016). An intergenerational program connecting children and older adults with emotional, behavioral, cognitive or physical challenges: Gift of mutual understanding. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14(4), 353–359. <https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1229536>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J.-N., & Pacheco-Sanz, D.-I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882>
- Chiang, W.-W., Chiu, K.-I., Shih, Y.-H., Pang, P., & Wu, C.-C. (2026). STEM and intergenerational learning between older adults and young children in Taiwan: Challenges and opportunities. *Frontiers in Education*, 11, Article 1708939. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1708939>
- Corwin, L. A., Graham, M. J., & Dolan, E. L. (2015). Modeling course-based undergraduate research experiences: An agenda for future research and evaluation. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), Article es1. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-10-0167>
- Dorris, J. L., Raina, K., Neely, S., & Rodakowski, J. (2024). Assessing the acceptability and potential emotional well-being outcomes of a digital, intergenerational music program for older adults living with dementia. *Journal of Intergenerational Relationships*, 23(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/15350770.2024.2342905>
- Douse, L., Farrer, R., & Aujla, I. (2020). The impact of an intergenerational dance project on older adults’ social and emotional well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 561126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561126>
- Gualano, M. R., Voglino, G., Bert, F., Thomas, R., Camussi, E., & Siliquini, R. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: A review. *International Psychogeriatrics*, 30(4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S104161021700182X>

- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119536604>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Linn, M. C., Palmer, E., Baranger, A., Gerard, E., & Stone, E. (2015). Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. *Science*, 347(6222), Article 1261757. <https://doi.org/10.1126/science.1261757>
- McAlister, J., Briner, E. L., & Maggi, S. (2019). Intergenerational programs in early childhood education: An innovative approach that highlights inclusion and engagement with older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 505–522. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1618777>
- Mehaffy, C., Simpson, E., Phan, K., Nelson, N. A., Birmingham, D. J., & Borlee, G. I. (2026). Science across generations: Establishing best practices for intergenerational learning in course-based undergraduate research experiences (CUREs). *Journal of Microbiology & Biology Education*, 27(1), Article e00215-25. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00215-25>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Montoro-Rodriguez, J., & Pinazo, S. (2005). Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a university intergenerational program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(3), 65–81. https://doi.org/10.1300/J194v03n03_05
- Morgan, R. E., Jr., Bertera, R. L., & Reid, L. A. (2007). An intergenerational approach to informal science learning and relationship building. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(3), 27–43. https://doi.org/10.1300/J194v05n03_03
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Petersen, J. (2023). A meta-analytic review of the effects of intergenerational programs for youth and older adults. *Educational Gerontology*, 49(3), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2102340>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>

Rawlings-Way, O., Parker, D., Brown, D., Sutton, N., & McAllister, G. (2026). Shared site intergenerational care programs with older adults and young children: A scoping review. *Journal of Intergenerational Relationships*, 24(2), 280–312. <https://doi.org/10.1080/15350770.2024.2413627>

Rosberg-Gempton, I. E., & Poole, G. D. (2000). An intergenerational creative dance program for children and frail older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 20(2), 49–68. https://doi.org/10.1300/J021v20n02_05

Stutesman, M. G. (2026). Intergenerational programs benefit social-emotional development for young children and older adults. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/23727322261459912>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Tsiloni, E., Dragioti, E., Gouva, M., Vassilopoulos, S. P., & Mentis, M. (2024). A systematic review of the impact of intergenerational learning on the psychosocial well-being of primary school children and older adults. *European Psychiatry*, 67(S1), S340–S341. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.703>

Wang, F. Y. (2024). Effect of fictive kinship interactions on the physical health and psychological well-being of older adults: A randomized controlled trial of shared site intergenerational programs in China. *Journal of Intergenerational Relationships*, 22(3), 403–422. <https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2225504>

Wang, H., & Wang, F. Y. (2025). Improving social–emotional competence in preschool children in China: A randomized controlled trial of a shared-site intergenerational program. *Journal of Intergenerational Relationships*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15350770.2025.2583117>

Webster, M., Norwood, K., Waterworth, J., & Leavey, G. (2024). Effectiveness of intergenerational exchange programs between adolescents and older adults: A systematic review. *Journal of Intergenerational Relationships*, 22(4), 603–644. <https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2267532>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).