

Educación intergeneracional y formación docente: competencias investigativas y socioemocionales para el desarrollo sostenible.

Revisión sistemática

Intergenerational Education and Teacher Training: Research and Socio-emotional Competencies for Sustainable Development. A Systematic Review

 Helen Dorothy Larroca Saavedra ¹

 Milagros del Pilar Córdova de Chang ²

 Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres ³

¹Universidad Nacional de Piura, Piura, Perú
Correo:
hlarrocas@unp.edu.pe

²Universidad Nacional de Piura, Perú
Correo:
mcordovag@unp.edu.pe

³Universidad Nacional de Piura, Perú
Correo:
btalldot@unp.edu.pe

Cómo citar:

Larroca Saavedra, H. D., Córdova de Chang, M. del P., & Talledo Torres, B. A. del S. (2026). Educación intergeneracional y formación docente: Competencias investigativas y socioemocionales para el desarrollo sostenible. Revisión sistemática. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(13), 1-18.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.233>

Resumen

Contexto: La segregación etaria limita el aprendizaje recíproco entre niños, adolescentes y personas mayores y su participación en respuestas comunitarias a problemas sociales y socioambientales. **Objetivo:** Sintetizar la evidencia sobre programas educativos intergeneracionales y sus implicaciones para la formación docente orientada al desarrollo sostenible y al fortalecimiento de competencias investigativas y socioemocionales. **Método:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo PRISMA 2020, con búsquedas en ERIC, PubMed/PMC, registros editoriales, Crossref, repositorios universitarios y referencias bibliográficas, mediante términos en español e inglés. Se incluyeron estudios empíricos publicados entre 1996 y 2026 en español, inglés o portugués, con resultados educativos, socioemocionales, participativos o relacionados con sostenibilidad. **Resultados:** De 28 registros identificados, 20 estudios integraron la síntesis narrativa: 16 aportaron evidencia directa de interacción intergeneracional y cuatro evidencia contextual. Se observaron mejoras en actitudes hacia la vejez, diálogo, afectividad, alfabetización cívica y participación comunitaria. La reciprocidad, facilitación docente, continuidad, propósitos compartidos y evaluación fueron condiciones esenciales. La evidencia sobre competencias investigativas fue limitada, con oportunidades mediante indagación, exploración ambiental, documentación y mediación digital. **Conclusiones:** Los hallazgos respaldan una propuesta de formación docente basada en co-diseño, indagación situada, educación socioemocional y evaluación multimétodo, aunque la evidencia sobre competencias investigativas requiere fortalecimiento.

Palabras clave: Aprendizaje intergeneracional; Formación docente; Educación para el desarrollo sostenible; Competencias socioemocionales; Competencias investigativas.

Abstract

Context: Age segregation limits reciprocal learning among children, adolescents, and older adults and their participation in community responses to social and socioenvironmental challenges. **Objective:** To synthesize evidence on intergenerational educational programs and their implications for teacher

education focused on sustainable development and research and socioemotional competencies. **Method:** A systematic review followed PRISMA 2020. ERIC, PubMed/PMC, publisher records, Crossref, university repositories, and reference lists were searched using Spanish and English terms. Eligible empirical studies were published between 1996 and 2026 in Spanish, English, or Portuguese and reported educational, socioemotional, participatory, or sustainability-related outcomes. **Results:** Of 28 identified records, 20 studies were included in the narrative synthesis: 16 provided direct evidence of intergenerational interaction and four provided contextual evidence. Findings indicated improvements in attitudes toward older age, dialogue, affective engagement, civic literacy, and community participation. Reciprocity, teacher facilitation, continuity, shared purposes, and evaluation emerged as essential conditions. Evidence on research competencies was limited, although opportunities were identified through inquiry, environmental exploration, documentation, and digital mediation. **Conclusions:** The findings support a proposed teacher education approach incorporating co-design, situated inquiry, socioemotional education, and multimethod assessment. However, evidence on research competencies requires strengthening.

Keywords: Intergenerational learning; Teacher education; Education for sustainable development; Socioemotional competencies; Research competencies.

Introducción

La educación para el desarrollo sostenible demanda algo más que la transmisión de contenidos sobre ambiente, economía y sociedad. Requiere capacidades para comprender interdependencias, anticipar consecuencias, deliberar con otros, actuar colaborativamente y revisar las propias decisiones ante problemas complejos. [Wiek et al. \(2011\)](#) ubicaron entre las competencias de sostenibilidad el pensamiento sistémico, la competencia anticipatoria, la competencia normativa, la competencia estratégica y la competencia interpersonal. [Rieckmann \(2012\)](#) llegó a una conclusión compatible al mostrar que profesionales de la educación superior conceden especial importancia a pensar sistémicamente, manejar la complejidad y colaborar. Tales orientaciones tienen consecuencias para la formación docente: enseñar sostenibilidad exige crear experiencias donde las personas aprendan a escuchar conocimientos situados, contrastar perspectivas y producir respuestas en común, no únicamente repetir definiciones.

En este marco, la educación intergeneracional posee un potencial que merece mayor atención. La práctica intergeneracional se entiende como el encuentro intencional y mutuamente beneficioso entre grupos de edad, organizado para promover comprensión, respeto y cohesión comunitaria. No equivale a que una generación asista pasivamente a la otra ni a que la persona mayor sea presentada solo como depositaria de recuerdos. Su valor pedagógico aparece cuando los participantes comparten objetivos, toman decisiones, producen algo común y reconocen que cada grupo aporta saberes y capacidades relevantes. El metaanálisis de [Pettigrew y Tropp \(2006\)](#) sobre contacto intergrupar sostiene que el contacto puede disminuir el prejuicio, especialmente cuando se configura con cooperación, metas comunes, apoyo institucional y condiciones de igualdad. Aunque la edad tiene

particularidades que no pueden reducirse a otras categorías sociales, dichas condiciones ofrecen una base útil para interpretar los programas intergeneracionales.

La infancia y la adultez mayor son etapas frecuentemente organizadas en instituciones separadas. Las escuelas, los centros de educación inicial, los servicios de cuidado y las residencias o centros comunitarios suelen funcionar con agendas, espacios y lenguajes propios. La consecuencia no es solamente una pérdida de contacto: se debilitan oportunidades para que las niñas y los niños comprendan la diversidad del curso de vida y para que las personas mayores ejerzan roles de participación, mentoría, creación y ciudadanía. Las revisiones previas encuentran resultados prometedores en actitudes, bienestar, interacción y satisfacción, pero también alertan sobre muestras pequeñas, instrumentos diversos, seguimientos cortos y escasa comparabilidad (Canedo-García et al., 2017; Giraudeau y Bailly, 2019; Martins et al., 2019; Peters et al., 2021; Tsiloni et al., 2024; Whear et al., 2023). Por tanto, una lectura responsable debe evitar dos extremos: descartar estas experiencias por ausencia de ensayos concluyentes o convertir resultados locales en promesas universales.

El vínculo con la sostenibilidad amplía el sentido de la interacción. Las problemáticas ambientales y sociales se viven en tiempos distintos: sus impactos y sus memorias atraviesan generaciones. Cuando una comunidad organiza una investigación sobre agua, alimentación, movilidad, cuidado del barrio, residuos, biodiversidad o cambios climáticos, se combinan conocimientos escolares, prácticas cotidianas, memorias territoriales y expectativas sobre el futuro. Lawson et al. (2019) demostraron que la influencia ambiental no circula solo desde adultos hacia hijos e hijas; las generaciones más jóvenes también pueden promover preocupación climática y cambios de conducta en personas adultas. Aun así, la reciprocidad no debe idealizarse. Chineka y Yasukawa (2020) mostraron que, en un contexto de inseguridad alimentaria y vulnerabilidad climática, la agencia de niñas y niños está condicionada por relaciones de poder y recursos materiales. La EDS intergeneracional, por ello, debe ser participativa y situada, pero también crítica de las desigualdades que limitan quién puede decidir y actuar.

La relevancia de este tema para la formación docente se expresa en dos planos. El primero es pedagógico: el profesorado necesita aprender a planificar situaciones donde convivan diversas edades, se disponga la escucha, se resguarde el bienestar y se evalúe el aprendizaje de todos. El segundo es profesional: la formación inicial y continua puede beneficiarse del intercambio entre docentes de distinta experiencia, estudiantes de magisterio, familias, agentes comunitarios y personas mayores. Brennan y Clarke (2011) observaron que el aprendizaje intergeneracional en formación docente configura oportunidades de reflexión sobre identidades y saberes profesionales. De modo semejante, Geeraerts et al. (2016) y Geeraerts et al. (2018) documentaron que los flujos de conocimiento entre docentes de distinta edad no son automáticos: dependen de la confianza, los contenidos compartidos y la posibilidad efectiva de pedir consejo, ofrecer información y aprender de otros. La formación para mediar encuentros entre infancia y adultez mayor debe, por tanto, ser coherente con la colaboración intergeneracional que pretende promover.

Las competencias socioemocionales son un segundo eje. La escucha activa, la empatía, la regulación emocional, la cooperación, la resolución dialogada de desacuerdos y la conciencia social permiten sostener la interacción entre participantes con ritmos, experiencias y necesidades diferentes. La evidencia sobre aprendizaje socioemocional escolar indica que las intervenciones bien diseñadas pueden mejorar habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamientos y desempeño académico (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Sin embargo, los programas intergeneracionales añaden una diferencia sustantiva: sitúan esas competencias en una relación con una alteridad etaria real y no únicamente entre pares. Esto obliga a trabajar los estereotipos sobre la niñez y la vejez, los turnos de participación, la accesibilidad, las formas de cuidado y la distribución de autoridad.

El tercer eje, menos desarrollado en la literatura, es el de las competencias investigativas. En esta revisión se entiende por tales la capacidad de identificar un asunto relevante, formular preguntas, recuperar y contrastar evidencias, observar o registrar sistemáticamente, interpretar hallazgos, comunicar conclusiones y revisar acciones. Esta definición no supone que todo programa intergeneracional sea una investigación formal ni que los estudios incluidos hayan medido una competencia investigativa con escalas estandarizadas. Más bien, permite analizar en qué medida las experiencias revisadas crean condiciones didácticas para la indagación: explorar una granja, documentar memorias locales, deliberar sobre asuntos cívicos, leer con propósitos compartidos, producir relatos, usar tecnología o evaluar un proyecto comunitario. Kioupi y Voulvoulis (2019) señalan que la EDS requiere marcos que conecten objetivos educativos, resultados de aprendizaje y transformación; esta revisión utiliza esa conexión para interpretar, prudentemente, el valor investigativo de las prácticas.

El objetivo fue sintetizar la evidencia empírica sobre educación intergeneracional entre infancia/adolescencia y adultez mayor, incorporando estudios complementarios de EDS, tecnología y formación docente cuando aportaran elementos operativos para el diseño pedagógico. Se formularon tres preguntas: (a) ¿qué hallazgos reportan los estudios sobre resultados socioemocionales, relacionales, cívicos o educativos?; (b) ¿qué actividades y condiciones de implementación se asocian con una interacción de calidad?; y (c) ¿qué implicaciones, y qué límites, se desprenden para fortalecer competencias investigativas y socioemocionales en la formación docente para el desarrollo sostenible?

Método

La revisión se reportó siguiendo PRISMA 2020, guía que actualiza la transparencia requerida para identificar, seleccionar, valorar y sintetizar estudios, incluyendo revisiones de intervenciones educativas y síntesis sin metaanálisis (Page et al., 2021). Dada la heterogeneidad prevista en edades, contextos, duración de actividades, instrumentos y desenlaces, se planificó una síntesis narrativa y no un metaanálisis. El protocolo fue elaborado antes de la síntesis, pero no se registró prospectivamente en PROSPERO u OSF; esta limitación se declara porque impide presentar el procedimiento como un registro previo independiente.

La pregunta de búsqueda se estructuró mediante los componentes población–fenómeno–resultados–contexto. La población comprendió infancia y adolescencia, en interacción con personas mayores no familiares de la comunidad, servicios de cuidado, centros de día o instituciones educativas. Se admitieron estudios de formación docente cuando describían explícitamente intercambio intergeneracional relevante para diseñar o mediar educación. El fenómeno fue una actividad intencional y estructurada de aprendizaje, indagación, convivencia, lectura, arte, actividad física, uso de TIC, participación cívica o acción socioambiental. Los resultados elegibles incluyeron actitudes entre generaciones, diálogo, afecto, bienestar, convivencia, alfabetización, ciudadanía, participación, habilidades o aprendizajes ambientales, digitales o pedagógicos. El contexto comprendió escuelas, educación infantil, universidades, centros comunitarios y proyectos socioeducativos.

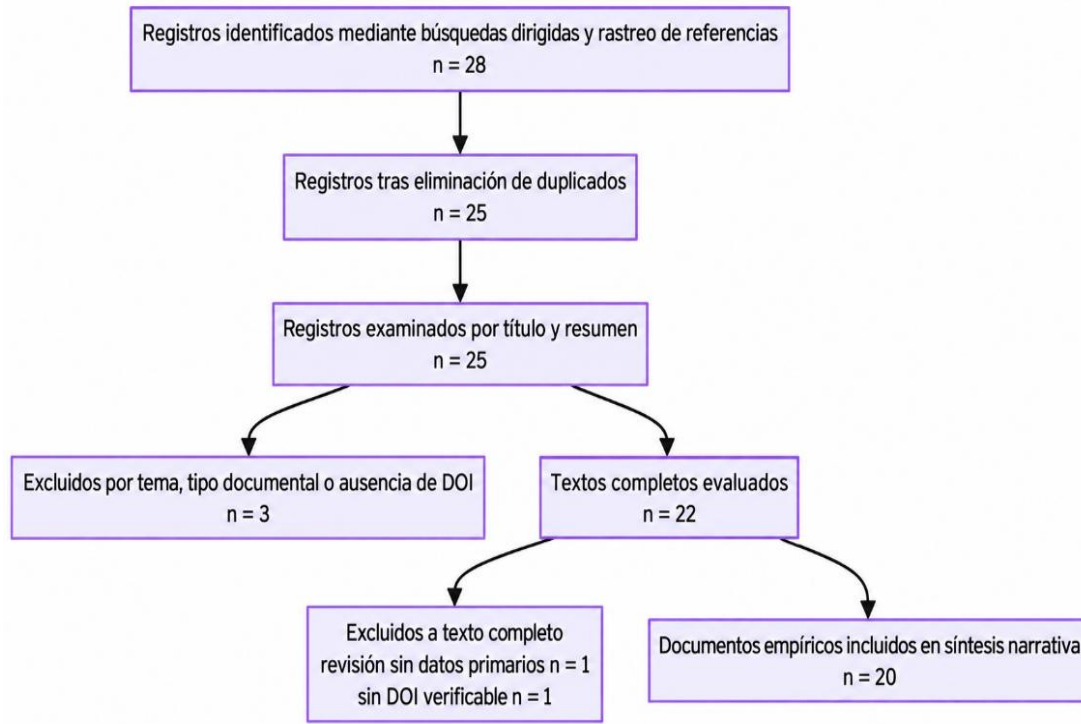
Se efectuaron búsquedas dirigidas y rastreo de referencias en ERIC, PubMed/PMC, páginas editoriales, Crossref, repositorios universitarios y literatura indexada localizada mediante buscadores académicos. La estrategia combinó, con adaptaciones a cada interfaz, los términos: intergenerational program* OR intergenerational learning OR intergenerational practice; child* OR preschool OR school OR youth; older adult* OR senior* OR elderly; y education OR teacher* OR sustainability OR environmental OR socioemotional OR civic OR digital. También se emplearon equivalentes en español: educación intergeneracional, infancia, personas mayores, formación docente, sostenibilidad, competencias socioemocionales e investigación. La consulta se cerró el 18 de agosto de 2026. Se priorizaron documentos revisados por pares, pero la comprobación de metadatos también usó registros institucionales cuando la editorial impedía la lectura automatizada.

Fueron criterios de inclusión: artículos empíricos cualitativos, cuantitativos o mixtos; publicación entre 1996 y la fecha de corte; texto en español, inglés o portugués; DOI funcional o verificable; interacción entre generaciones no familiares o aporte claramente delimitado a la formación docente/EDS intergeneracional; y reporte de resultados educativos, relacionales, socioemocionales, cívicos, ambientales o de viabilidad. Se excluyeron editoriales, protocolos, reseñas, revisiones sin datos primarios, estudios centrados exclusivamente en relaciones familiares, programas sin actividad educativa discernible y documentos cuyo DOI no pudo confirmarse. El año inicial responde a la presencia de investigaciones precursoras indexadas con DOI; no se impuso una fecha de inicio más reciente para no borrar antecedentes que ayudan a comprender la trayectoria del campo.

La selección se realizó en dos etapas. Primero se examinaron título y resumen; luego se revisó el texto completo y se confirmó el DOI con la página de la revista, PubMed/PMC, ERIC, repositorios de universidades o un registro Crossref. El diagrama de flujo debe interpretarse como la trazabilidad de la búsqueda dirigida realizada para este manuscrito, no como una afirmación de cobertura exhaustiva de todas las bases de datos bibliográficas. Se identificaron 28 registros, se eliminaron tres duplicados y se examinaron 25 títulos y resúmenes. Se descartaron tres por falta de pertinencia temática, tipo documental no empírico o ausencia inicial de DOI. Se evaluaron 22 textos completos; dos se excluyeron

finalmente, uno por ser revisión sin datos primarios y otro por no disponer de DOI verificable. La muestra final fue de 20 documentos empíricos.

Figura 1. Diagrama Prisma para la selección de documentos.



La extracción incluyó autoría, año, país o contexto, diseño, participantes cuando estaban disponibles, tipo de actividad, resultados principales, resultados socioemocionales, evidencias de indagación/EDS y limitaciones. Se desarrolló una matriz de extracción y una codificación descriptiva. De los 20 trabajos, 16 aportaron evidencia directa sobre actividades que reunieron a infancia/adolescencia y personas mayores; dos estudiaron formación docente intergeneracional y dos aportaron evidencia contextual sobre EDS o TIC entre generaciones. La clasificación no pretende equiparar los cuatro documentos complementarios con la evidencia directa; su función es iluminar aspectos de mediación, investigación situada o desarrollo profesional que el campo directo reporta con menor detalle.

No se aplicó una escala única de riesgo de sesgo porque el corpus reúne ensayos piloto, cuasiexperimentos, observaciones estructuradas, estudios etnográficos, diseños de métodos mixtos y cualitativos narrativos. En lugar de forzar una puntuación común, se valoraron de manera narrativa la presencia de comparación o línea de base, el tamaño y selección de muestra, la transparencia de las medidas, el seguimiento, la consistencia entre datos y conclusiones, y la transferibilidad. Esta decisión coincide con las advertencias de revisiones previas: las medidas y los diseños del área son demasiado diversos para resumir efectos como si respondieran a una misma intervención (Peters et al., 2021; Whear et al., 2023).

Para reducir interpretaciones excesivas, la síntesis distingue hallazgos observados, inferencias pedagógicas y vacíos de evidencia.

Resultados

Los 20 documentos cubrieron el periodo 1996–2024. Predominaron los estudios directos de infancia o adolescencia con personas mayores (16/20); los cuatro restantes abordaron formación docente, EDS contextual o mediación mediante TIC. El corpus incluye programas escolares de lectura, ciudadanía y actividad física; experiencias de educación infantil; aprendizaje ambiental en centros y granjas; juegos y musicoterapia; iniciativas de participación comunitaria; formación universitaria; y proyectos de alfabetización digital. Esta diversidad es una fortaleza para comprender posibilidades de diseño, aunque restringe la posibilidad de comparaciones cuantitativas.

La codificación identificó resultados socioemocionales explícitos en 12 de los 20 documentos, expresados como actitudes hacia la edad, menor ansiedad, comodidad, afecto positivo, autoestima, felicidad, interacción, confianza, inclusión o pertenencia. Catorce artículos presentaron un componente explícito o derivado de indagación, alfabetización, participación o EDS, por ejemplo, educación ambiental, exploración de una granja, alfabetización cívica, lectura y relato, liderazgo de actividad física, uso de TIC, reflexión docente o adaptación climática. Estas frecuencias describen contenidos y resultados reportados; no equivalen a tamaños de efecto ni demuestran que todos los programas desarrollaran competencias estandarizadas.

La Tabla 1 presenta los documentos incluidos y sus hallazgos relevantes. El criterio de presentar autores y año junto con el hallazgo busca hacer visible la base empírica de la síntesis.

Tabla 1. Documentos incluidos en la revisión sistemática y hallazgos relevantes

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
1	Aday et al. (1996)	El contacto planificado en el Intergenerational Partners Project mejoró las actitudes infantiles hacia las personas mayores; es un antecedente clásico para diseñar interacciones sostenidas y no meramente ceremoniales.
2	Bales et al. (2000)	Tras el programa escolar, estudiantes de segundo y cuarto grado utilizaron descripciones más positivas de las personas mayores; los diarios mostraron reconocimiento de similitudes y deseo de continuar el vínculo.
3	Rebok et al. (2004)	El ensayo piloto de Experience Corps indicó mejores resultados de lectura en alumnado de tercer grado de escuelas de intervención; vincula voluntariado mayor, apoyo escolar y objetivos académicos.
4	Liu y Kaplan (2006)	En educación ambiental al aire libre, voluntarios mayores favorecieron una conciencia y apreciación infantil más rica de la naturaleza; la facilitación, los roles y el formato de interacción influyeron en la relación.

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
5	Peterat y Mayer-Smith (2006)	Farm Friends documentó conversación, conexión y aprendizaje ambiental recíproco entre niñez y mayores, mostrando el valor de los territorios y prácticas cotidianas como fuente de indagación.
6	Hannon y Guelnder (2008)	El contacto intergeneracional breve y de calidad se asoció con actitudes infantiles más favorables hacia personas mayores; el tiempo previo de trato con mayores también explicó parte de las diferencias.
7	Chua et al. (2013)	Jugar videojuegos en parejas intergeneracionales redujo ansiedad entre grupos y favoreció actitudes positivas; la atracción hacia la pareja de interacción funcionó como mecanismo mediador.
8	Morita y Kobayashi (2013)	Los programas con orientación social produjeron más conversación intergeneracional y conducta constructiva que los centrados en la actuación; el tipo de actividad modifica la calidad del contacto.
9	McConnell y Naylor (2016)	La intervención de liderazgo en actividad física fue factible y bien valorada; participantes jóvenes y mayores reportaron satisfacción, confianza y afecto positivo, aunque con muestra pequeña.
10	Hanmore-Cawley y Scharf (2018)	Las colaboraciones intergeneracionales vinculadas al currículo se asociaron con mejora de la alfabetización cívica infantil y con mayor responsabilidad personal, cívica y capacidad de liderazgo.
11	Sun et al. (2019)	Young–Old Link and Growth redujo estereotipos de edad y aumentó actitudes y comodidad intergeneracionales en jóvenes y personas mayores; los cambios se observaron en diseño cuasiexperimental.
12	Pinazo-Hernandis et al. (2016)	Los diarios de estudiantes sénior y de Magisterio Infantil mostraron que el diálogo sobre educación favorece la escucha, la revisión de estereotipos y una visión de aprendizaje a lo largo de la vida.
13	Fitzpatrick y Halpenny (2023)	Educadores, niños y familias de servicios irlandeses identificaron aportes a felicidad, competencias socioemocionales y funciones ejecutivas, así como oportunidades de participación comunitaria.
14	Chineka y Yasukawa (2020)	El aprendizaje intergeneracional para adaptación climática mostró límites de agencia infantil asociados a desigualdad, inseguridad material y relaciones de poder; la EDS exige analizar condiciones estructurales.
15	Leek (2021)	El proyecto de TIC entre jóvenes migrantes y mayores no emparentados favoreció aprendizaje recíproco, apoyo, comprensión cultural e inclusión; las tecnologías requieren mediación ante barreras lingüísticas.
16	Stanley et al. (2022)	La sostenibilidad de grupos intergeneracionales de juego dependió de beneficio mutuo, facilitadores con saberes específicos, alianzas institucionales y estrategias para sostener el compromiso.
17	Lim et al. (2024)	El piloto INTERACTION, con diez sesiones entre preescolares y mayores comunitarios, alcanzó buena adherencia y aceptabilidad; evidencia viabilidad, no eficacia definitiva.
18	Kiviniemi et al. (2021)	La mentoría entre docentes en ejercicio, estudiantes de magisterio y mentores fortaleció disfrute, desarrollo profesional y pertenencia a comunidad; orienta la preparación de facilitadores.
19	Detmer et al. (2020)	El ensayo controlado de musicoterapia intergeneracional evaluó alfabetización infantil, función física y autoestima de mayores e

N.º	Autor y año	Hallazgos relevantes
		interacción; muestra la posibilidad de usar el arte como actividad común evaluable.
20	Sakurai et al. (2016)	A siete años, participantes REPRINTS mantuvieron mejor actividad intelectual, alcance funcional e intercambio con niños que controles; la asignación por elección exige cautela causal.

El hallazgo más consistente se refiere a la transformación de actitudes y la calidad del contacto. [Aday et al. \(1996\)](#), [Bales et al. \(2000\)](#), [Hannon y Guedner \(2008\)](#) y [Sun et al. \(2019\)](#) documentaron mejoras en percepciones o estereotipos acerca de las personas mayores. [Chua et al. \(2013\)](#) añadió una aportación importante: no solo cambió la evaluación del otro grupo, sino que disminuyó la ansiedad intergrupar y la atracción hacia la pareja ayudó a explicar ese cambio. Esto sugiere que los programas deberían evaluar al menos tres dimensiones distintas: creencias sobre la vejez, experiencia afectiva durante el contacto y disposición a continuar la relación. Limitar la evaluación a una opinión global positiva puede ocultar tensiones, incomodidades o formas de paternalismo.

La orientación de la actividad resulta decisiva. [Morita y Kobayashi \(2013\)](#) encontraron que las propuestas socialmente orientadas generaron más conversación intergeneracional y conducta constructiva que aquellas basadas en una actuación. El resultado no implica que las presentaciones artísticas carezcan de valor, sino que advierte contra diseños donde niñas y niños actúan para una audiencia de mayores o donde mayores se limitan a observar. [McConnell y Naylor \(2016\)](#), [Detmer et al. \(2020\)](#) y [Stanley et al. \(2022\)](#) refuerzan esta conclusión: la experiencia se fortalece cuando ambos grupos tienen una tarea real, posibilidades de iniciativa y un mediador capaz de ajustar la actividad.

Los estudios de educación infantil aportan un lenguaje especialmente útil para la formación docente. [Fitzpatrick y Halpenny \(2023\)](#) identificaron felicidad, competencias socioemocionales y funciones ejecutivas como aportes percibidos por niños, familias y educadores. [Stanley et al. \(2022\)](#) mostraron que la continuidad de los grupos no es un detalle logístico, sino una condición pedagógica: el beneficio mutuo debe ser reconocible para los participantes, los facilitadores necesitan capacidades específicas y las organizaciones deben sostener alianzas. [Lim et al. \(2024\)](#) ofreció evidencia de viabilidad con sesiones semanales de dos horas durante diez semanas, pero el tamaño muestral limita toda conclusión sobre eficacia. En conjunto, estos resultados apoyan programas de frecuencia regular y con preparación previa, no visitas aisladas de celebración.

Las consecuencias para la adultez mayor también son relevantes, aunque este artículo se centra en la formación y el aprendizaje en infancia. [Sakurai et al. \(2016\)](#) hallaron que participantes del programa REPRINTS mantuvieron mejor actividad intelectual, alcance funcional e intercambio con niños que los controles a siete años. La posibilidad de elegir el grupo impide atribuir el resultado solo a la intervención; las personas que seleccionaron participar podían tener motivación, salud o recursos diferentes desde el comienzo. Esta limitación es un recordatorio metodológico: una pedagogía prometedora necesita diseños que midan resultados de ambas generaciones y que registren selección, asistencia, abandono

y condiciones de implementación. La revisión Campbell de [Whear et al. \(2023\)](#) llega a una advertencia semejante: las tendencias de mejora en autoestima y depresión de mayores son pequeñas e inciertas por la escasez y debilidad de los ensayos.

Sostenibilidad, ciudadanía e indagación

La conexión entre educación intergeneracional y EDS aparece de manera directa en el trabajo de [Liu y Kaplan \(2006\)](#) y en el de [Peterat y Mayer-Smith \(2006\)](#). La revisión reciente de [Vassiloudis \(2026\)](#), centrada principalmente en familias, complementa este panorama al señalar que la transmisión ambiental puede ser bidireccional y depende de la calidad de la comunicación y del contexto sociocultural; por ello, no se la interpreta como evidencia equivalente al contacto entre infancia y personas mayores no familiares. El primero muestra que las personas mayores pueden enriquecer el aprecio infantil por la naturaleza en un programa ambiental, pero también que los efectos dependen de los estilos de facilitación, los roles asignados y el formato de encuentro. El segundo sitúa el aprendizaje en una granja y muestra el potencial de tierra, alimentación, comunidad y prácticas cotidianas para generar conversación y conexión. Ambos estudios permiten derivar una estrategia para la formación docente: partir de cuestiones territorialmente significativas, invitar saberes diversos y convertir el intercambio en observación, registro, contraste y comunicación.

La alfabetización cívica constituye otra ruta de sostenibilidad. [Hanmore-Cawley y Scharf \(2018\)](#) reportaron mejoras de alfabetización cívica en una propuesta curricular que reunió a niños y mayores. La interpretación no debe ser que la edad, por sí misma, produce ciudadanía; más bien, el encuentro provee una situación para conversar sobre responsabilidades, liderazgo y comunidad cuando las actividades están vinculadas a objetivos curriculares. [Rebok et al. \(2004\)](#) ofrece un paralelo: Experience Corps articuló roles de voluntariado mayor con apoyo a lectura y vida escolar. En ambos casos, el aprendizaje no está separado de una contribución comunitaria observable.

Las competencias investigativas no fueron, en general, medidas como desenlace principal. Por ello, sería metodológicamente incorrecto afirmar que los 20 estudios las demostraron. La evidencia sí permite identificar oportunidades didácticas para su desarrollo. La exploración ambiental facilita formular preguntas, reconocer variables y documentar observaciones; la ciudadanía permite recoger opiniones, comparar necesidades y deliberar sobre problemas; la lectura intergeneracional permite registrar avances, interpretar relatos y comunicar conclusiones; las TIC hacen visible la alfabetización digital y el intercambio de saberes; y los diarios narrativos de [Pinazo-Hernandis et al. \(2016\)](#) ejemplifican una vía de reflexión sobre experiencia y práctica educativa. En consecuencia, la competencia investigativa debe formar parte del diseño y de la evaluación, no ser un beneficio supuesto.

[Chineka y Yasukawa \(2020\)](#) obligan a incorporar una mirada crítica. En los clubes escolares vinculados a adaptación climática estudiados en Zimbabue, la presencia de diálogo entre generaciones no garantizó que niñas y niños influyeran en decisiones familiares o comunitarias. Las barreras materiales, la desigualdad y la autoridad adulta condicionaron la agencia. Esta evidencia desaconseja importar diseños de EDS como recetas universales. Para ser sostenible, una propuesta intergeneracional debe preguntar quién define el problema, qué

conocimientos se consideran válidos, qué recursos tienen los participantes y cómo se distribuyen los beneficios y las decisiones.

Formación docente como condición de calidad

La formación docente aparece en el corpus de manera directa en [Pinazo-Hernandis et al. \(2016\)](#) y [Kiviniemi et al. \(2021\)](#), y se amplía con investigaciones sobre intercambio profesional entre docentes. El proyecto de Pinazo-Hernandis et al. organizó sesiones quincenales y diarios entre estudiantes séniors y estudiantes de Magisterio Infantil. Sus resultados muestran que la interacción puede convertir las visiones sobre educación, infancia y envejecimiento en objeto de reflexión. Kiviniemi et al. identificaron disfrute, desarrollo personal y conexión con la comunidad profesional en grupos de mentoría que reunían docentes en ejercicio, estudiantes y mentores. Ambos estudios ayudan a desplazar la idea de capacitación como entrega vertical de técnicas: el futuro docente aprende a escuchar, documentar, argumentar y co-diseñar con otros.

La literatura complementaria refuerza esta interpretación. [Brücknerová y Novotný \(2017\)](#) hallaron formas abiertas y encubiertas de aprendizaje entre docentes; [Geeraerts et al. \(2016\)](#) demostraron que las percepciones de los flujos de conocimiento dependen de relaciones profesionales; y [Geeraerts et al. \(2018\)](#) describieron qué y cómo aprenden profesores jóvenes y mayores entre sí. La implicación para la EDS es clara: no basta con recomendar trabajo intergeneracional al alumnado si las instituciones formadoras no crean, a su vez, espacios donde los distintos saberes docentes dialoguen con respeto y evidencia.

[Bertschy et al. \(2013\)](#), [Cebrián y Junyent \(2015\)](#) y [Mochizuki y Fadeeva \(2010\)](#) coinciden en que las competencias de sostenibilidad en educación requieren un profesorado capaz de conectar contenidos, pedagogía, reflexión y acción. El modelo que se deriva de esta revisión añade cuatro capacidades: mediación intergeneracional, para equilibrar voz, participación y cuidado; indagación situada, para transformar experiencias comunitarias en preguntas y evidencias; educación socioemocional, para atender afectos, estereotipos y conflictos; y evaluación multimétodo, para valorar procesos, aprendizajes y condiciones de implementación. Estas competencias se construyen mejor cuando la formación incluye experiencia supervisada, análisis de casos, diarios reflexivos, diseño colaborativo y retroalimentación de participantes de distintas edades.

Discusión

La evidencia revisada permite sostener que la educación intergeneracional es una estrategia pedagógica plausible para articular convivencia, ciudadanía, EDS y formación docente, pero no una intervención de eficacia uniforme. El patrón de resultados es favorable en actitudes, comodidad, interacción y participación, especialmente en estudios donde las generaciones comparten tareas con significado. Esta convergencia coincide con revisiones que describen beneficios psicosociales y relacionales, pero que demandan mejor calidad metodológica ([Canedo-García et al., 2017](#); [Giraudeau y Bailly, 2019](#); [Peters et al., 2021](#); [Tsiloni et al., 2024](#)). La coincidencia entre estudios no elimina sus limitaciones: los contextos son

distintos, muchos diseños carecen de aleatorización o grupos comparables y los desenlaces dependen con frecuencia de autoinformes o de medidas creadas para el proyecto.

El principal aporte conceptual consiste en no tratar la interacción entre edades como una actividad suplementaria. Cuando se organiza desde metas compartidas, puede funcionar como una infraestructura de aprendizaje para la sostenibilidad. Por ejemplo, la exploración de un huerto o una granja puede reunir experiencia de cultivo, observación de biodiversidad, cálculos de consumo de agua, memorias alimentarias, preguntas sobre residuos y propuestas de cuidado. Pero este potencial solo se concreta si el diseño evita dos riesgos. El primero es la instrumentalización de las personas mayores como recursos narrativos para “enseñar valores” a la niñez. El segundo es la infantilización de niños y niñas, tratándolos como receptores de historias sin reconocer su capacidad de formular preguntas, registrar datos y proponer acciones. La reciprocidad implica que ambos grupos puedan enseñar, aprender, cuestionar e influir.

Las competencias socioemocionales aparecen como mediadoras, no solo como resultados. La empatía y la conciencia social pueden mejorar cuando existe contacto significativo, pero también son necesarias desde el inicio para que el contacto sea seguro y productivo. En un grupo heterogéneo pueden surgir frustración por ritmos diferentes, temor a equivocarse, cansancio, ruido, dificultades de comunicación, duelo o recuerdos sensibles. La preparación docente debe incluir protocolos de bienvenida, construcción de acuerdos, adaptación de materiales, accesibilidad física y cognitiva, posibilidad de retirarse de una actividad, y debriefing o cierre reflexivo. La calidad ética de estas medidas es inseparable de su calidad pedagógica.

La misma lógica se aplica a la competencia investigativa. La revisión no encontró una cantidad suficiente de estudios que midieran de forma directa y comparable la formulación de preguntas, el razonamiento con evidencias o la comunicación científica en programas entre infancia y adultez mayor. Por eso, la conclusión no es que tal competencia se haya probado, sino que existe una oportunidad de investigación y diseño. Los programas futuros podrían establecer productos de indagación compartidos: mapas de caminabilidad del barrio, inventarios de árboles, líneas de tiempo de transformaciones ambientales, entrevistas sobre prácticas de cuidado, auditorías de residuos, relatos digitales sobre cambios locales o prototipos de mejora de espacios comunes. Cada producto debería incluir preguntas iniciales, fuentes de evidencia, criterios de calidad y una devolución pública a la comunidad.

Esta propuesta enlaza la EDS con justicia y participación. [Kioupi y Voulvoulis \(2019\)](#) defienden que los marcos de EDS deben conectar resultados de aprendizaje con acción; [Lawson et al. \(2019\)](#) evidencian que la influencia ambiental puede circular de jóvenes a adultos; y [Chineka y Yasukawa \(2020\)](#) advierten que esa circulación depende de condiciones estructurales. En términos de formación docente, esto exige enseñar a mapear actores, reconocer desigualdades y abrir canales reales de decisión. Una actividad donde el alumnado entrevista a mayores sobre cambio climático puede ser enriquecedora, pero se vuelve más coherente con sostenibilidad si los participantes analizan juntos qué cambios son factibles, qué barreras existen y a quién comunicar sus hallazgos.

Las tecnologías digitales ofrecen una vía adicional, no un reemplazo del encuentro humano. Leek (2021) mostró que jóvenes migrantes y personas mayores no emparentadas pueden construir apoyo e inclusión mediante un proyecto de TIC, aunque aparecen desafíos de idioma y diferencia cultural. Chua et al. (2013) encontró que un videojuego compartido puede reducir ansiedad intergrupar. Estos estudios invitan a la formación docente a evitar dos posturas simplistas: que la tecnología divide inevitablemente a las generaciones o que la tecnología por sí sola resuelve la brecha. La mediación pedagógica debe decidir cuándo la herramienta ayuda a compartir agencia, producir un objeto común o documentar una investigación, y cuándo desplaza la conversación significativa.

De los resultados se derivan cinco orientaciones de diseño. Primero, definir una meta común que importe a ambos grupos: cuidar un espacio, producir un relato, resolver una necesidad, crear una obra o investigar un problema. Segundo, asegurar una estructura de reciprocidad, con roles intercambiables y oportunidades para que cada participante contribuya. Tercero, mantener una frecuencia suficiente, pues la continuidad permite que el reconocimiento mutuo sustituya la imagen estereotipada. Cuarto, disponer de facilitación capacitada, con preparación socioemocional, accesibilidad, manejo de riesgos y capacidad para preguntar en lugar de monopolizar la respuesta. Quinto, planear una evaluación de proceso y resultado, que incluya voz de niños, mayores, familias, educadores y organizaciones.

En la formación inicial docente, estas orientaciones pueden convertirse en un módulo práctico de EDS intergeneracional. Una secuencia viable comprende: diagnóstico comunitario con mapa de actores; co-diseño de un proyecto con participantes mayores; microenseñanza de una actividad inclusiva; implementación acompañada; producción de un registro de indagación; análisis de evidencia cualitativa y cuantitativa; y socialización pública de aprendizajes. El futuro profesorado debe recibir retroalimentación no solo de su tutor universitario, sino también de las personas mayores, niñas y niños y profesionales comunitarios. Así, la competencia investigativa se concreta en investigar la propia práctica y la competencia socioemocional se concreta en revisar cómo se distribuyó la voz y el cuidado.

También se necesitan investigaciones más sólidas. Las revisiones de Peters et al. (2021) y Whear et al. (2023) insisten en la falta de medidas comunes, seguimiento prolongado y comprensión de mecanismos. Se recomienda que futuros estudios describan teoría de cambio, reclutamiento, criterios de elegibilidad, dosis de intervención, asistencia, adaptaciones, formación de facilitadores, costos, eventos adversos y razones de abandono. Deben medir resultados en ambas generaciones, evitando inferir el bienestar de una a partir de la satisfacción de la otra. Cuando sea posible, se requieren comparaciones adecuadas, medidas previas y posteriores, seguimiento, análisis de subgrupos y métodos cualitativos que expliquen por qué una actividad funcionó o no.

Esta revisión tiene limitaciones. La búsqueda fue dirigida y multifuente, no una consulta exhaustiva en todas las bases de datos con exportación masiva de registros; por tanto, algunos estudios pertinentes pueden no haberse identificado. El requisito de DOI verificable favorece trazabilidad bibliográfica, pero puede excluir experiencias valiosas publicadas en

informes, revistas locales o documentos en otros idiomas. Los 20 estudios son heterogéneos y cuatro ofrecen evidencia complementaria, no interacción directa infancia–adultez mayor; se incluyeron para iluminar formación docente, EDS y tecnología y se distinguieron explícitamente del núcleo directo. Además, la apreciación de calidad fue narrativa y no una herramienta formal de riesgo de sesgo. Estas limitaciones obligan a leer las conclusiones como una síntesis de patrones y orientaciones, no como estimaciones definitivas de eficacia.

Conclusiones

La educación intergeneracional puede contribuir a una formación docente para el desarrollo sostenible cuando se concibe como práctica de cooperación, indagación y cuidado, y no como contacto episódico entre grupos de edad. Los 20 documentos revisados muestran evidencia prometedora de actitudes más favorables hacia la vejez, menor ansiedad, mayor comodidad en la interacción, diálogo, afecto positivo, alfabetización cívica, aprendizaje ambiental y desarrollo profesional. Sin embargo, la fuerza de esta evidencia es desigual y la heterogeneidad metodológica impide proclamar efectos universales.

La aportación más defendible para el campo es un principio de diseño: la infancia y la adultez mayor deben participar como co-investigadoras y coautoras de acciones significativas para su comunidad. Para lograrlo, la formación docente debe integrar mediación socioemocional, análisis crítico de desigualdades, co-diseño con la comunidad, métodos de indagación situada y evaluación multimétodo. Las próximas investigaciones deben medir de manera explícita competencias investigativas y socioemocionales en ambas generaciones, describir las condiciones de implementación y sostener seguimientos que permitan distinguir entusiasmo inicial de transformaciones duraderas.

Acerca de

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

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

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

Certificación ética: Las autoras certifican que este trabajo cumple con principios éticos de honestidad, respeto y responsabilidad, garantizando la integridad de la información y la adecuada gestión de datos, sin conflictos de interés.

Historia del artículo: Artículo recibido: 12 de junio 2026 | Arbitrado: 09 de julio 2026 | Aceptado: 19 de agosto 2026 | Publicado: 06 de octubre 2026.

Referencias

- Aday, R. H., Aday, K. L., Arnold, J. L., & Bendix, S. L. (1996). Changing children's perceptions of the elderly: The effects of intergenerational contact. *Gerontology & Geriatrics Education*, 16(3), 37–51. https://doi.org/10.1300/J021v16n03_04
- Bales, S. S., Eklund, S. J., & Siffin, C. F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational Gerontology*, 26(7), 677–689. <https://doi.org/10.1080/03601270050200662>
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>
- Brennan, K., & Clarke, A. (2011). Intergenerational learning in a teacher education context: The Jared phenomenon. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 125–137. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560652>
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: Overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>
- 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>
- Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Chineka, R., & Yasukawa, K. (2020). Intergenerational learning in climate change adaptations; Limitations and affordances. *Environmental Education Research*, 26(4), 577–593. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1733494>
- Chua, P.-H., Jung, Y., Lwin, M. O., & Theng, Y.-L. (2013). Let's play together: Effects of video-game play on intergenerational perceptions among youth and elderly participants. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2303–2311. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.037>
- Detmer, M. R., Kern, P., Jacobi-Vessels, J., & King, K. M. (2020). Intergenerational music therapy: Effects on literacy, physical functioning, self-worth, and interactions. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(2), 175–195. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1670318>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fitzpatrick, A., & Halpenny, A. M. (2023). Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education services: Perspectives from an Irish study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2153259>

- Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Giraudeau, C., & Bailly, N. (2019). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European Journal of Ageing*, 16(3), 363–376. <https://doi.org/10.1007/s10433-018-00497-4>
- Hanmore-Cawley, M., & Scharf, T. (2018). Intergenerational learning: Collaborations to develop civic literacy in young children in Irish primary school. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404421>
- Hannon, P. O., & Gueldner, S. H. (2008). The impact of short-term quality intergenerational contact on children's attitudes toward older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(4), 59–76. https://doi.org/10.1300/J194v05n04_05
- Kioupri, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), Article 6104. <https://doi.org/10.3390/su11216104>
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Martin, A. (2021). Running a hybrid: Mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>
- Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Strnad, R. L., & Seekamp, E. (2019). Children can foster climate change concern among their parents. *Nature Climate Change*, 9(6), 458–462. <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0463-3>
- Leek, J. (2021). The role of ICT in intergenerational learning between immigrant youth and non-related older adults: Experiences from Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1114–1127. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833238>
- Lim, M. L., Zammit, C., Lewis, E., Ee, N., Maiden, G., Goldwater, M., Kimonis, E., Kenning, G., Rockwood, K., Fitzgerald, A., Radford, K., Dodge, H., Ward, S. A., Delbaere, K., & Peters, R. (2024). A 10-week intergenerational program bringing together community-living older adults and preschool children (INTERACTION): A pilot feasibility non-randomised clinical trial. *Pilot and Feasibility Studies*, 10(1), Article 37. <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01446-y>
- Liu, S.-T., & Kaplan, M. S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education & Communication*, 5(1), 9–20. <https://doi.org/10.1080/15330150500302155>
- Martins, T., Midão, L., Martínez Veiga, S., Dequech, L., Busse, G., Bertram, M., McDonald, A., Gilliland, G., Orte, C., Vives, M., & Costa, E. (2019). Intergenerational programs review: Study design and characteristics of intervention, outcomes, and

- effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500333>
- McConnell, J., & Naylor, P.-J. (2016). Feasibility of an intergenerational-physical-activity leadership intervention. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14(3), 220–241. <https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1195247>
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391–403. <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>
- Morita, K., & Kobayashi, M. (2013). Interactive programs with preschool children bring smiles and conversation to older adults: Time-sampling study. *BMC Geriatrics*, 13(1), Article 111. <https://doi.org/10.1186/1471-2318-13-111>
- 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., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peterat, L., & Mayer-Smith, J. (2006). Farm friends: Exploring intergenerational environmental learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(1), 107–116. https://doi.org/10.1300/J194v04n01_12
- Peters, R., Ee, N., Ward, S. A., Kenning, G., Radford, K., Goldwater, M., Dodge, H. H., Lewis, E., Xu, Y., Kudrna, G., Hamilton, M., Peters, J., Anstey, K. J., Lautenschlager, N. T., Fitzgerald, A., & Rockwood, K. (2021). Intergenerational programmes bringing together community-dwelling non-familial older adults and children: A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 94, Article 104356. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2021.104356>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pinazo-Hernandis, S., Agulló, C., Cantó, J., Moreno, S., Torró, I., & Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación: Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52(2), 337–357. <https://educar.uab.cat/article/view/v52-n2-pinazo-agullo-canto-et-al>
- Rebok, G. W., Carlson, M. C., Glass, T. A., McGill, S., Hill, J., Wasik, B. A., Ialongo, N., Frick, K. D., Fried, L. P., & Rasmussen, M. D. (2004). Short-term impact of Experience Corps participation on children and schools: Results from a pilot randomized trial. *Journal of Urban Health*, 81(1), 79–93. <https://doi.org/10.1093/jurban/jth095>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>

- Sakurai, R., Yasunaga, M., Murayama, Y., Ohba, H., Nonaka, K., Suzuki, H., Sakuma, N., Nishi, M., Uchida, H., Shinkai, S., Rebok, G. W., & Fujiwara, Y. (2016). Long-term effects of an intergenerational program on functional capacity in older adults: Results from a seven-year follow-up of the REPRINTS study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 64, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2015.12.005>
- Stanley, M., Allen, P., Tunks, T.-A., Davenport, M., & Cartmel, J. (2022). Ageless play: Sustaining intergenerational playgroup programmes. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 370–382. <https://doi.org/10.1177/1476718X211059662>
- Sun, Q., Lou, V. W. Q., Dai, A., To, C., & Wong, S. Y. (2019). The effectiveness of the Young–Old Link and Growth intergenerational program in reducing age stereotypes. *Research on Social Work Practice*, 29(5), 519–528. <https://doi.org/10.1177/1049731518767319>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- 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>
- Vassiloudis, I. (2026). Intergenerational learning for the environment and the sustainability: A systematic literature review. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 22(1), Article e2602. <https://doi.org/10.29333/ijese/17500>
- Whear, R., Campbell, F., Rogers, M., Sutton, A., Robinson-Carter, E., Sharpe, R., Cohen, S., Fergy, R., Garside, R., Kneale, D., Melendez-Torres, G. J., & Thompson-Coon, J. (2023). What is the effect of intergenerational activities on the wellbeing and mental health of older people? A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(4), Article e1355. <https://doi.org/10.1002/cl2.1355>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>