



Carmen Orte Socías
Marga Vives Barceló (coord.)

Programas intergeneracionales: evidencias, experiencias y retos de futuro

**Salud, calidad de vida
de personas mayores y
proyectos en familia,
escuela y comunidad**



Programas intergeneracionales: evidencias, experiencias y retos de futuro

Salud, calidad de vida de personas mayores
y proyectos en familia, escuela y comunidad

Carmen Orte Socias,
Marga Vives Barceló (coord.)

Programas intergeneracionales: evidencias, experiencias y retos de futuro

Salud, calidad de vida de personas
mayores y proyectos en familia,
escuela y comunidad

Colección Horizontes Universidad

Título: *Programas intergeneracionales: evidencias, experiencias y retos de futuro. Salud, calidad de vida de personas mayores y proyectos en familia, escuela y comunidad*

Este libro se enmarca en el proyecto europeo Compartir la infancia (SACHI 2), 2016-1-ES01-KA204-024999.



Financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Este libro ha contado con la financiación del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears.



Universitat
de les Illes Balears

Departament de Pedagogia
i Didàctiques Específiques

Primera edición: septiembre de 2026

© Carmen Orte Socias, Marga Vives Barceló (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-382-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

Introducción	9
1. Programas intergeneracionales para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores	13
CARMEN ORTE SOCIAS; LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ; MARGA VIVES BARCELÓ	
2. Las relaciones intergeneracionales dentro de la familia: análisis de los programas dirigidos a mejorar las relaciones entre abuelos y nietos.	27
MARÍA VALERO DE VICENTE; ASSIA EL HINDAZ NAVARRO	
3. Iniciativas y programas intergeneracionales en la educación española.	43
ÁNGEL BARRAGÁN CERRATO	
4. Los programas comunitarios intergeneracionales: creación de espacios para interactuar en la comunidad. .	61
LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ; EQUIP DE VELLESA I FAMÍLIA (EVIF)	
5. Compartiendo la infancia: el programa intergeneracional SACHI	89
CARMEN ORTE SOCIAS; MARGA VIVES BARCELÓ; BELÉN PASCUAL BARRIO; JOAN AMER FERNÁNDEZ	
6. Retos y propuestas de futuro de los programas intergeneracionales	103
CARMEN ORTE SOCIAS; MARGA VIVES BARCELÓ; MARÍA VALERO DE VICENTE; LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ	

Introducción

Nuestra sociedad, al igual que muchas otras en la actualidad, afronta continuas transformaciones demográficas, sociales y culturales que invitan a repensar las relaciones tradicionales entre generaciones. Nos encontramos ante un contexto globalizado, pero al mismo tiempo profundamente individualizado, en el que factores como el progresivo envejecimiento poblacional, el aumento de la esperanza de vida y la reconfiguración de los espacios familiares, educativos y comunitarios han contribuido a una reducción de los encuentros intergeneracionales. Conscientes de esta realidad, organismos internacionales como la OMS o las Naciones Unidas vienen destacando desde hace décadas la necesidad de promover un envejecimiento activo, potenciar la participación social activa y construir sociedades inclusivas para todas las edades. En esta línea, la intergeneracionalidad se configura como una respuesta social esencial ante los retos contemporáneos.

Alineada con esta promoción de los organismos internacionales, la evidencia científica acumulada en las últimas décadas ha dado pruebas suficientes de que los programas intergeneracionales contribuyen de manera significativa a mejorar la salud, la calidad de vida y la cohesión social. En este libro, el primer capítulo recoge los resultados de diversos estudios que destacan su impacto positivo en el bienestar emocional, las relaciones sociales y

el sentido de propósito vital de las personas mayores, así como su potencial para reducir la soledad no deseada, el aislamiento social y las actitudes edadistas mediante la creación de vínculos significativos entre generaciones. Dichos beneficios no solo se reportan en personas mayores, sino también a todos los ciudadanos, especialmente en niños y jóvenes, como se desarrolla en el capítulo donde se abordan los programas intergeneracionales en los contextos educativos. Mejoras en actitudes empáticas, valores prosociales y una mayor comprensión de la diversidad generacional a través de experiencias de contacto estructurado son los beneficios más citados en las generaciones más jóvenes que participan en proyectos intergeneracionales. No obstante, y como se describe a lo largo de todo el libro, es necesario recordar que dichos beneficios dependen de la calidad del diseño, la intencionalidad relacional y el rigor metodológico de las intervenciones.

Desde esta perspectiva, las relaciones intergeneracionales deben entenderse como una experiencia que adquiere sentido en contextos concretos. Claramente, el ámbito familiar continúa siendo un espacio privilegiado para el encuentro entre generaciones, especialmente a través del vínculo entre abuelos y nietos en contextos de familias multigeneracionales. De nuevo, la evidencia científica muestra que la calidad emocional de estas relaciones, basada en la comunicación afectiva, el reconocimiento mutuo y la generatividad, resulta más determinante que la frecuencia del contacto intergeneracional. Los programas intergeneracionales que se recogen en el capítulo sobre el ámbito familiar confirman que los programas orientados a fortalecer estos vínculos familiares contribuyen a la resiliencia de ambas generaciones, siempre que eviten enfoques asistencialistas o unidireccionales y promuevan relaciones de reciprocidad.

Estos beneficios, en el ámbito educativo, aportan como valor añadido la oportunidad de replantear el papel de los centros educativos como espacios de ciudadanía activa y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos programas, cuando se integran de forma estructural en los proyectos educativos de los centros, en sus currículos, y se basan en la reciprocidad entre generaciones, permiten incorporar aprendizajes vinculados a la convivencia, la

participación social y la construcción de identidades intergeneracionales creando estas experiencias intergeneracionales que van disminuyendo en nuestra sociedad y generando relaciones significativas y sostenibles para sus participantes.

Familia, escuela... pero también el entorno comunitario es, por sí mismo, un escenario ideal para desarrollar programas intergeneracionales. En este ámbito se reportan beneficios como el fortalecimiento de las redes sociales, el sentido de pertenencia y la participación ciudadana, elementos que nos ayudan a combatir problemas sociales actuales como la soledad no deseada. El mantenimiento de dichos programas depende, especialmente, de políticas públicas locales, de la coordinación interinstitucional y de la implicación activa de los agentes comunitarios; es decir, que sin una intervención sistémica, en red y coordinada, dichos programas pueden derivar en proyectos puntuales.

La experiencia del programa intergeneracional Compartir la infancia (SACHI), desarrollado en el marco de proyectos europeos, constituye un ejemplo representativo de varios de los principios que articulan este libro. Se trata de una intervención educativa intergeneracional basada en la evidencia, evaluada de forma sistemática y alineada con los marcos conceptuales de la Organización Mundial de la Salud en relación con el envejecimiento activo. Una de las ideas principales es la necesidad de adaptar cada programa intergeneracional a los contextos socio-comunitarios específicos donde se implementan para favorecer su sostenibilidad y transferencia a otros entornos.

Si bien se reportan y se han reportado múltiples beneficios para las generaciones que interactúan en estos proyectos, así como una expansión de sus efectos al conjunto de la sociedad donde conviven los participantes, es necesario abordar también las realidades y desafíos que dificultan su consolidación. Entre ellos destacan la persistencia del edadismo, la brecha digital entre generaciones, la motivación instrumental de algunos participantes y la ausencia de marcos normativos claros que integren la intergeneracionalidad como eje transversal de las políticas sociales y educativas, los cuales constituyen retos estructurales aún no resueltos. En paralelo, es necesario avanzar hacia una mayor ca-

lidad metodológica en la evaluación de los programas, destacándose la relevancia de los métodos mixtos y de los enfoques longitudinales para captar la complejidad de las interacciones intergeneracionales y sus efectos a medio y largo plazo.

Potenciar y consolidar programas intergeneracionales requiere su integración estructural en las políticas públicas, los sistemas educativos y las estrategias comunitarias para evitar la improvisación y garantizar intervenciones basadas en la evidencia, la formación profesional y una planificación rigurosa. En definitiva, y en coherencia con las orientaciones de las Naciones Unidas, el objetivo último es avanzar hacia sociedades más inclusivas, cohesionadas y solidarias en las que las distintas etapas del ciclo vital sean reconocidas como valiosas y complementarias.

Para concluir, este libro ofrece una visión transversal y fundamentada de los programas intergeneracionales como intervenciones complejas, exigentes y necesarias en el contexto de unas sociedades cada vez más longevas. La articulación entre la evidencia científica y las experiencias aplicadas en los ámbitos familiar, educativo y comunitario, junto con una mirada orientada a la mejora continua, constituye el eje central de esta obra colectiva. Comprender la potencialidad de los programas intergeneracionales en diversos contextos, aplicarlos con rigor científico y difundir sus beneficios en los entornos académicos y sociales permitirá abordar los retos sociales actuales como la soledad no deseada, el cuidado de la salud mental y el fomento de una cohesión social cada vez más necesaria.

Programas intergeneracionales para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores

CARMEN ORTE SOCIAS

LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ

MARGA VIVES BARCELÓ

Universitat de les Illes Balears

La participación en programas intergeneracionales suele asociarse con la mejora de muchas situaciones y problemas que afectan a la calidad de vida en cada uno de los grupos que participan en los mismos, sean niños, jóvenes o mayores. En este capítulo nos centraremos mayormente en los beneficios que representan para las personas mayores. De hecho, estos programas suelen citarse como un instrumento importante para el afrontamiento de situaciones como la soledad y/o el aislamiento social, las cuales se asocian con efectos adversos sobre la salud, incluyendo el declive funcional y cognitivo. Tal como se comentará aquí, los resultados de la implementación de estos programas son en general positivos, aun teniendo en cuenta la prudencia necesaria debido a la diversidad metodológica de algunos estudios (Peters et al., 2021).

Revisiones sistemáticas como las de Sánchez-Cazalla y Gutiérrez-Domingo (2025) o Simionato et al. (2023) destacan varios componentes de mejora de la calidad de vida como resultado de la implementación de estos programas: el bienestar emocional, las relaciones sociales, el sentido de propósito en la vida e incluso la salud funcional mejoran tras la participación en estos programas.

Los programas intergeneracionales también son importantes para prevenir el edadismo, reducir el aislamiento social y mejorar el conocimiento y los vínculos afectivos entre grupos de diferentes edades (Simionato et al., 2023). Fundamentalmente por las características propias de estos programas, cuyo objetivo es facilitar las intervenciones organizadas entre diferentes grupos de edad, niños, jóvenes y mayores en actividades y proyectos compartidos.

Los programas intergeneracionales son, pues, «vehículos sociales que crean un intercambio continuo y con propósito de recursos y aprendizaje entre generaciones mayores y jóvenes» (Kaplan, 2001, p. 4). Organizar estos espacios intergeneracionales –en los que es posible alcanzar proyectos y resultados compartidos– facilita la conexión entre personas y grupos que tienen mayor dificultad para establecer dichas relaciones de forma natural y cotidiana promoviendo el envejecimiento activo. Además de fomentar la participación en sí misma, como recomendaba la OMS (2002) al referirse al envejecimiento activo, dando importancia a optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen, incluyen el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un cuarto pilar (Faber, 2015).

El concepto de envejecimiento activo ha evolucionado al de envejecimiento saludable (OMS, 2015), en el que el concepto central es fomentar y mantener la capacidad funcional. Así, el objetivo de la participación o la «actividad» al que hacía referencia en 2002 la OMS como una vía para integrar a las personas mayores en la sociedad, se expresa ahora (OMS, 2015) como una herramienta esencial para preservar la capacidad funcional utilizando el entorno social.

Aunque la calidad metodológica de algunos estudios sobre la eficacia de los programas intergeneracionales varía, los resultados de revisiones sistemáticas recientes (2020-2026) apoyan el cambio positivo en varias dimensiones de salud.

Los programas intergeneracionales son herramientas eficaces para mejorar el bienestar biopsicosocial de las personas mayores en diferentes ámbitos que justifican de forma importante su uti-

lización, tal como refleja una amplia literatura recogida en revisiones sistemáticas realizadas en los últimos años.

Impacto psicosocial y bienestar emocional

Las revisiones coinciden en que la participación reduce los niveles de aislamiento y mejora el autoconcepto del adulto mayor.

- Canedo-García et al. (2017) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis donde confirmaron que los programas intergeneracionales tienen un efecto positivo significativo en la reducción de la depresión y el aumento de la autoestima en personas mayores, especialmente cuando las actividades incluyen componentes artísticos o de tutoría.
- Krishnamurthy et al. (2024) destacan que la interacción con jóvenes actúa como un factor protector contra la soledad crónica, mejorando la resiliencia emocional en entornos de cuidado residencial.

Salud cognitiva y calidad de vida

La evidencia sugiere que el desafío intelectual de interactuar con generaciones nativas digitales o participar en programas de aprendizaje mutuo tiene beneficios neuropsicológicos.

- Carlson et al. (2008) identificaron en su estudio experimental que los adultos mayores involucrados en programas intergeneracionales mostraron una mejora leve, pero constante, en las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo en comparación con grupos de control que solo realizaban actividades con sus pares.
- Giraudeau y Bailly (2021), en su análisis sobre la calidad de vida, concluyeron que estos programas fomentan un sentimiento de utilidad social, lo cual es un determinante clave para el envejecimiento activo y saludable.

Percepción social y edadismo

La relación intergeneracional modifica la visión de la vejez y la autopercepción edadista. En esta línea, Sánchez-Sánchez et al. (2023) subrayan que los programas intergeneracionales son la intervención más eficaz para reducir los estereotipos edadistas. Sus resultados indican que el contacto intergrupar reduce la ansiedad de los mayores ante el envejecimiento y mejora la cohesión comunitaria.

Tabla 1. Resumen de beneficios por áreas

Dimensión	Impacto observado
Psicológica	Mayor satisfacción vital y reducción de ansiedad.
Social	Ampliación de redes de apoyo y reducción del aislamiento.
Cognitiva	Estimulación del aprendizaje y ralentización del deterioro.
Comunitaria	Disminución del edadismo y fomento de la solidaridad.

En relación con los impactos de los programas intergeneracionales comentados, hay que tener en cuenta cuestiones importantes como los diseños metodológicos, los contenidos y las condiciones de implementación de los programas, además de la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados y la estabilidad de los resultados en diferentes momentos del tiempo. Al respecto de los contenidos y de los resultados con impacto, según las revisiones sistemáticas recientes comentadas (2020-2026), un elemento clave es que los programas tengan en cuenta la reciprocidad entre los grupos que participan y el propósito percibido del programa. A continuación, se muestran algunos ejemplos de contenidos y actividades que han demostrado mayor éxito y efectividad.

Programas de reminiscencia y biografías

Bohlmeijer et al. (2003) señalan la importancia de la narrativa en la validación de la identidad del mayor. Las intervenciones

basadas en la revisión de vida reducen de forma significativa los síntomas depresivos y mejoran la satisfacción vital.

Alfabetización digital inversa y mentoría tecnológica

De acuerdo con la revisión de Sánchez-Cazalla y Gutiérrez-Domingo (2025), el contenido con mayor impacto en la percepción de autoeficacia de los adultos mayores tiene que ver con el aprendizaje de las TIC. El aprendizaje de las TIC mediante parejas intergeneracionales reduce la brecha digital y disminuye la ansiedad tecnológica y el aislamiento social autopercibido.

Tutoría académica (generatividad)

Según recogen Giraudeau y Bailly (2021), el contenido donde la persona mayor asume el rol de «maestro» o «guía» es el que produce mayor impacto en la reducción del edadismo. Los programas donde los mayores actúan como mentores escolares fomentan el sentido de generatividad o sentirse útil para las nuevas generaciones, lo cual es un predictor clave de bienestar en la vejez.

Actividades físicas y de ocio cooperativo

Los programas intergeneracionales que incorporan actividades significativas y ejercicio físico conjunto muestran un impacto favorable en la autopercepción de la salud y el bienestar general de los adultos mayores. Las intervenciones basadas en el movimiento y la colaboración práctica no solo promueven la vitalidad física, sino que actúan de manera directa en la mejora de la salud mental y la inclusión social de ambas generaciones, consolidándose como herramientas clave para el envejecimiento (Savino et al., 2025).

Si bien queda margen de mejora y algunos retos críticos en la implementación de los programas intergeneracionales, es importante prestar atención a las aportaciones de Savino et al. (2025) en el contexto europeo. Estos autores señalan que las interven-

ciones intergeneracionales en Europa han pasado de ser meramente recreativas a tener una función terapéutica. Destacan mejoras significativas en el rendimiento físico y la autoestima, además de una reducción drástica de la soledad en entornos urbanos. Por su parte, Sánchez-Cazalla y Gutiérrez-Domingo (2025) concluyen en su estudio que el 77 % de los programas analizados reportan beneficios bidireccionales, subrayando que para las personas mayores el impacto más fuerte se da en la inclusión social y la salud mental y en la reducción de los síntomas de ansiedad ante la digitalización de la vida cotidiana.

A pesar de los beneficios que aportan los programas intergeneracionales, las revisiones actuales señalan algunos desafíos de tipo metodológico y operativo para futuras investigaciones cuyo objetivo sea conseguir resultados más robustos; además de tener en cuenta los tres factores de éxito de los programas intergeneracionales, como la presencia o la calidad del encuentro entre dos generaciones (Kaplan y Sánchez, 2020) y encuentros regulares (mínimo una vez por semana) durante al menos 3-6 meses. El propósito se refiere a que el programa debe tener un objetivo común claro donde ambas partes contribuyen (por ejemplo, los adultos mayores como mentores de lectura) (Sánchez y Kaplan, 2023) y la preparación, que se refiere a la capacitación previa de ambos grupos (jóvenes y mayores) para derribar prejuicios antes del encuentro (Hoffman, 2024).

Además, en el caso de los programas que evalúan las mejoras en salud, la literatura científica cita la necesidad de estandarizar las evaluaciones metodológicas para validar su impacto de forma precisa (Savino et al., 2025). En este sentido, revisiones sistemáticas previas como las de Canedo-García et al. (2017), Peters et al. (2021) y Martins et al. (2024) ya apuntaban a la urgencia de mejorar la calidad de los diseños de investigación, incluyendo el control de la duración del programa, la validez de los instrumentos de medida y los diseños metodológicos longitudinales. Esto es crítico, según advierten Peters et al. (2021), para evitar que una mala ejecución termine por reforzar de manera contraproducente los prejuicios y estereotipos (edadismo) en lugar de mitigarlos.

Otros aspectos clave para mejorar los resultados de los programas se refieren a la hibridación combinando encuentros presenciales y seguimiento virtual (Savino et al., 2025). El impacto cognitivo a través de la transferencia de habilidades recíprocas –los jóvenes aportan competencias tecnológicas y los mayores transmiten su memoria histórica o habilidades manuales– y la atención a la inclusión de estos programas en las políticas públicas y no como intervenciones aisladas (Savino et al., 2025). En lo que se refiere a las recomendaciones metodológicas, las revisiones sistemáticas citadas por Canedo-García et al. (2017) y Savino et al. (2025) indican que la metodología más robusta y recomendada actualmente es el diseño de métodos mixtos con un enfoque longitudinal. Aunque se considere que el diseño mixto longitudinal es el más recomendado –no todos los programas intergeneracionales lo utilizan por sus diferentes casuísticas y la planificación de los objetivos que conseguir– cada programa puede considerar la utilización de otro enfoque metodológico.

Como se ha mencionado anteriormente, los programas intergeneracionales se asocian a la mejora en la calidad de vida de las personas que participan en ellos, independientemente de la edad del participante, por tanto, todos los colectivos involucrados en el programa se benefician de alguna manera. Esta diversidad de programas intergeneracionales provoca que las metodologías que utilizan en sus diseños también lo sean. Dependiendo de los objetivos planteados en el momento de diseñarlos y la planificación de la actividad se producirán variaciones importantes. Como señalan Savino et al. (2025) en una revisión de dieciocho investigaciones, la diversidad de enfoques era evidente y encontraron una manera de distribuirlos según el enfoque de la investigación. En la tabla 2 se pueden observar aquellas características que pueden destacarse según el enfoque metodológico empleado en el diseño de los programas intergeneracionales, según sean (i) cuantitativos, (ii) cualitativos o (iii) mixtos.

Tabla 2. Características según el enfoque metodológico del programa intergeneracional (PI)

Tipo de enfoque metodológico	Características
CUANTITATIVO	Los estudios cuasiexperimentales con evaluación pre-post se aplica a participantes de un programa intergeneracional con posibilidad de disponer de grupo control. También se pueden encontrar los diseños basados en ensayos controlados aleatorizados. En este enfoque se utilizan instrumentos de medición antes y después de las intervenciones a los diversos grupos participantes y al grupo control, en el caso de tenerlo, así como el análisis con modelos lineales multinivel para medidas repetidas. Entre los ejemplos de este tipo de metodologías encontramos: • INTERACTION (Lim et al., 2024): evaluación cuantitativa pre y post con grupo comparativo en lista de espera. • CRENCO (Domènech-Abella et al., 2022): diseño cuasiexperimental con mediciones pre y post en intervenciones aplicadas a los mismos participantes. • PROGRAM PRACTICES PREDICT INTERGENERATIONAL INTERACTION (Jarrott et al., 2022): modelos multinivel aplicados a datos recogidos en cinco lugares. • SACHI 1/SACHI 2 (Orte et al., 2021): proyecto de investigación educativa con evaluación de experiencias escolares.
CUALITATIVO	Los programas intergeneracionales comparten un enfoque centrado en las experiencias subjetivas, significados y percepciones de los participantes o facilitadores. Las técnicas predominantes son entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, con análisis temático o interpretativo para revelar cómo las relaciones intergeneracionales impactan valores, actitudes y procesos sociales en contextos educativos y comunitarios. Entre los ejemplos de este tipo de metodologías encontramos: • COMPUABUELITOS (Aldaco-Arias y Silas, 2020): estudio de corte cualitativo con enfoque interpretativo. • IMPACTO DE LOS PI (Región de Murcia) (Moreno et al., 2018): estudio de metodología cualitativa con la idea de que la mejor forma de llegar a tener un mayor conocimiento del mundo que rodea a las personas mayores es a través de las voces de los propios protagonistas. • PERCEPCIÓN PROFESIONAL SOBRE LOS PI (Gutiérrez y Hernández, 2013): estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas.
MIXTO	Los estudios que emplean métodos mixtos en programas intergeneracionales comparten algunos rasgos relevantes, como son la combinación de datos cuantitativos y datos cualitativos. Dicha combinación refuerza la validez externa e interna del estudio; en algunos diseños se prioriza uno de los métodos, aunque se introduce el otro para profundizar, o siguen una secuenciación para posteriormente explicar los hallazgos. Entre los ejemplos de este tipo de metodologías encontramos: PI EN RESIDENCIAS (D'Cunha et al., 2024): enfoque mixto pre-post donde se recogen datos cuantitativos antes y después del programa y se integran con análisis cualitativos. PROYECTO DE SERVICE-LEARNING INTERGENERACIONAL (actividad física) (Alonso-Cortés et al., 2025): diseño de métodos mixtos concurrentes y anidados para la intervención.

De igual manera, para poder comprobar aquellos beneficios, impacto educativo y social, resultados individuales y comunitarios, se necesita utilizar una serie de instrumentos que recojan aquellos datos e información que puedan evidenciar todas las aportaciones y ganancias que se han conseguido, con el fin de poder elaborar unas conclusiones al finalizar el programa. En cuanto a los instrumentos más utilizados en la valoración o evaluación de los diversos tipos de programas intergeneracionales, se pueden destacar, por un lado, aquellas investigaciones cuasiexperimentales con medidas pre-post y grupo control que permiten medir cambios significativos en variables concretas como la salud, la calidad de vida, así como las actitudes y las percepciones tras la finalización del programa (Orte et al., 2021; Domènech-Abella et al., 2022); las herramientas que valoran los intereses y motivaciones de los participantes según sus perfiles (Villas-Boas et al., 2019) y, por último, aquellas medidas basadas en técnicas varias, como son la observación, las entrevistas, los grupos focales, cuestionarios, entre otras, de una manera simple o combinando varias técnicas (Jarrott, 2019).

En la tabla 3 se indica una selección de instrumentos de medida que se utilizan según el enfoque metodológico que se diseña en el programa intergeneracional.

Tabla 3. Instrumentos de medida según el enfoque metodológico

Tipo de enfoque metodológico	Instrumentos de medición
CUANTITATIVO	Los instrumentos más comunes dentro del enfoque cuantitativo son los cuestionarios estandarizados, test funcionales y escalas validadas para evaluar las dimensiones que cada proyecto decida según los objetivos propuestos en la planificación del proyecto intergeneracional que se vaya a llevar a cabo. Algunos ejemplos de instrumentos que se han utilizado en el proyecto CRENCO (Domènech-Abella et al., 2022) muestran esa variedad de cuestionarios para evaluar las dimensiones específicas marcadas en el programa: • Sentimiento de soledad (escala de soledad UCLA). • Apoyo social (escala de apoyo social de OSLO). • Ansiedad (GAD-7).

- Sintomatología depresiva (Patient Health Questionnaire-PHQ-8).
- Calidad de vida relacionada con la salud (EuroQoL-5D-5L).

Otro ejemplo en la utilización de cuestionarios pre-post con grupo control para trabajar el tema de los estereotipos y la percepción de las distintas generaciones se muestra en Orte y Vives (2016), Orte, Pascual et al. (2018) y Orte et al. (2018, 2021), que en el capítulo 5 de esta obra se amplía con una descripción del proyecto y el trabajo que se llevó a cabo.

CUALITATIVO	Los instrumentos más comunes en las investigaciones cualitativas se basan en técnicas ideadas para recoger percepciones, opiniones y matices en la valoración del programa en el que se está participando. Algunos de los instrumentos más utilizados son las entrevistas semiestructuradas con los participantes de las diferentes generaciones, los grupos de discusión para profundizar en las experiencias compartidas (Aldaco-Arias y Silas, 2020), los análisis interpretativos, con la finalidad de comprender cómo los participantes componen el significado de la experiencia en la que están participando, y los aprendizajes adquiridos (Moreno et al., 2018), así como el análisis de contenido temático para identificar las dimensiones clave del impacto (Gutiérrez y Hernández, 2013), siendo la observación y el registro de la misma una de las técnicas que se suelen utilizar. Como ejemplo, se puede señalar que el kit de herramientas de evaluación intergeneracional (Jarrott, 2019) propone un enfoque de evaluación continuo e integral que combina la observación, los cuestionarios, los registros de seguimiento y otras técnicas cualitativas (panel Delphi, etc.). Esta combinación de técnicas facilita llevar un seguimiento de las sesiones del programa a lo largo de su implementación y a la vez poder medir sus efectos al final del proceso, así como la participación e implicación en el mismo.
MIXTO	En este enfoque encontramos la combinación de los dos enfoques anteriores; por tanto, los investigadores, para medir las diferentes dimensiones de sus programas, utilizan, por un lado, técnicas cuantitativas (cuestionarios estandarizados y validados para poner en contexto los cambios cuantitativos) y, por el otro, técnicas cualitativas (entrevistas, observación, grupos focales, etc.) que permiten que la combinación de los dos enfoques enriquezca las conclusiones sobre el impacto social y educativo del programa (Alonso-Cortés et al., 2025; Jakasania et al., 2025; D'Cunha et al., 2024). Como ejemplo, se puede observar que en el proyecto de <i>service-learning</i> intergeneracional implementado en un entorno comunitario centrado en actividades físicas grupales con personas mayores y estudiantes de fisioterapia, la recopilación de datos se basó en la adherencia a la intervención, el BREQ-3 (Cuestionario de Regulación Conductual en el Ejercicio) y entrevistas semiestructuradas enfocadas en percepciones de ejercicio, barreras y motivaciones para participar, además de cuestionarios de retroalimentación completados por todos los participantes (Alonso-Cortés et al., 2025).

En este capítulo queríamos poner sobre la mesa no solo la importancia de los programas intergeneracionales, sino también la diversidad que existe de los mismos, desde los diseños a nivel metodológico, a los instrumentos de medida utilizados, a los co-

lectivos participantes, a las ganancias de los intervinientes, ya sean beneficios físicos, cognitivos, funcionales o relacionales, así como todos aquellos aspectos relativos a la cohesión familiar y social y al desarrollo comunitario.

Como bien indican los autores precedentes, la esencia de lo intergeneracional trasciende la mera ejecución de tareas. Son proyectos estructurados y estratégicos que buscan, a través de una metodología propia, generar un impacto real y positivo en el bienestar de sus participantes.

Referencias

- Aldaco-Arias, S. M. y Silas Casillas, J. C. (2020). Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional. *Sinéctica, Revista de Educación y Tecnología*, 55, e1098. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-002)
- Alonso-Cortés Fradejas, B., Lafuente-Ureta, R., Calvo, S., Fernández-Gorgojo, M., Poveda-López, J. L. y Jiménez-Sánchez, C. (2025). Analysis of an intergenerational service-learning experience based on physical exercise in a community setting: a mixed-method study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1509016. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1509016>
- Bohlmeijer E., Smit F. y Cuijpers P. (2003). Effects of reminiscence and life review on late-life depression: a meta-analysis. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 18(12) <http://doi.org/10.1002/gps.1018>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N. y Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A Systematic Review of the Effectiveness of Intergenerational Programs. *Frontiers in Psychology* 8, 1882. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882>
- Carlson, M. C., Saczynski, J. S., Rebok, G. W., Seeman, T., Glass, T. A., McGill, S., Tielsch, J., Frick, K. D., Hill, J. y Fried, L. P. (2008). Exploring the effects of an "everyday" activity program on executive function and memory in older adults: Experience Corps. *The Journals of Gerontology: Series B*, 63(3), 211-222. <http://doi.org/10.1177/0733464808314111>
- D'Cunha, N. M., Holloway, H., Cave, B., Mulhall, S., Blair, A., Anderson, K., Castro De Jong, D., Kurrle, S. e Isbel, S. (2024) A pilot study

- of an intergenerational program for people in residential aged care with cognitive impairment and children from a co-located early learning centre during COVID-19. *Dementia*, 23(6), 927-948. <https://doi.org/10.1177/14713012241235378>
- Domènech-Abella, J., Díaz-Cofine, S., Rubio-Valera, M. y Aznar-Lou, I. (2022). Evaluación pre-post de un programa intergeneracional para mejorar el bienestar en personas mayores y los estereotipos edadistas en alumnos de primaria y secundaria: proyecto CRENCO. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 57(3), 161-167. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2022.04.005>
- Faber, P. (2015). *Envejecimiento Activo. Un marco político ante la revolución de la longevidad*. International Longevity Centre Brazil (ILC-Brazil).
- Giraudeau, C. y Bailly, N. (2021). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European Journal of Ageing*, 18(3), 363-376. <https://doi.org/10.1007/s10433-018-00497-4>
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235.
- Hoffman, A. J. (2024). Preparing the generations: The impact of pre-intervention training on health outcomes. *International Journal of Aging and Society*, 14(1), 45-60.
- Jarrott, S. E. (2019). *Intergenerational Evaluation Toolkit*. Generations United & The Eisner Foundation. <https://www.gu.org/resources/intergenerational-evaluation-toolkit/>
- Jarrott, S. E., Turner, S. G., Juris, J., Scrivano, R. M. y Weaver, R. H. (2022). Program Practices Predict Intergenerational Interaction Among Children and Adult. *The Gerontologist*, 62(3), 385-396. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab161>
- Kaplan, M. S. (2001). *School-based intergenerational programs*. UNESCO. Institute for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000200481/PDF/200481eng.pdf.multi>
- Kaplan, M. y Sánchez, M. (2020). *Intergenerational contact zones: Place-based strategies for promoting social inclusion and belonging*. Routledge.
- Kolbe, R. S., Bhuyar, M., Raut, A., Jakasania A., Mundra, A., Sharma, R., Dhatrak, A., Bahulekar, V., Maliye, C. H. y Gupta, S. A. (2025). A participatory evaluation of an intergenerational project on the lives of

- the older adults in rural central India using the most significant change approach. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 14(8): 3474-3480 https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_1655_24
- Krishnamurthy, S., Wu, Q. y Tan, L. (2024). Impact of intergenerational interactions on social isolation and loneliness in older adults: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 152, 104689.
- 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. y 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 Feasibility Studies*, 10(1), 37. <http://doi.org/10.1186/s40814-024-01446-y>
- Martins, T., Midão, L., Martinez, L. y Costa, E. (2024). Effectiveness of intergenerational exchange programs between adolescents and older adults: A systematic review. *Journal of Intergenerational Relationships*, 22(3), 245-268. <https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2267532>
- Moreno Abellán, P., Martínez de Miguel López, S. y Escarbajal de Haro, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 31-54. <https://doi.org/10.35362/rie7723158>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Envejecimiento activo: un marco político*.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.
- Orte, C. y Vives, M. (2016). *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Octaedro.
- Orte, C., Pascual, B., López-Esteva, C., Amer, J., Vives, M., Pozo, R., Gomila, M. A. y Quesada, V. (2018). "Compartir la infancia 2" (SACHI 2) proyecto intergeneracional: l'experiència en tres escoles de Palma (2016-2018). En M. Vives (Ed.), *Anuari de l'Envel·liment de les Illes Balears 2018*. Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C., Vives, M., Amer, J., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A. y Pozo, R. (2018) Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in

- Three Countries (Spain, Poland and Turkey). *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404414>
- Orte, C., Vives, M., Amer, J. y Quesada, V. (2021). Evaluación del cambio en los participantes del programa intergeneracional de educación primaria "compartir la infancia". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 5-19. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.2.001>
- 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. y Rockwood, K. (2021). Intergenerational Programmes bringing together community dwelling non-familial older adults and children: A Systematic Review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 94, 104356. <http://doi.org/10.1016/j.archger.2021.104356>
- Sánchez, M. y Kaplan, M. (2023). Quality indicators in intergenerational programs: A global perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 21(2), 115-134.
- Sánchez-Cazalla, V. y Gutiérrez-Domingo, T. (2025). Impact of intergenerational programmes on older adults for active ageing. A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics Plus*, 2(3), 100176.
- Sánchez-Sánchez, M. C., Montero-García, C. y Pérez-Sánchez, L. (2023). Programas intergeneracionales y su impacto en el envejecimiento: Una revisión sistemática. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 58(1), 45-56.
- Savino, M., De Luca, L., Nocentini, A., y Menesini, E. (2025). Intergenerational interventions and their impact on active aging: A systematic review. *International Psychogeriatrics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.inpsyc.2025.100142>
- Simionato, J., Vally, H. y Archibald, D. (2023). Circumstances that promote social connectedness in older adults participating in intergenerational programmes with adolescents: a realist review. *BMJ Open*, 13. <https://bmjopen.bmj.com/content/13/10/e069765.info>
- Villas-Boas, S., Tomás Da Silva, J., Lima de Oliveira, A., Ramos, N. y Montero, I. (2019). QIIP- Cuestionario de intereses para la práctica intergeneracional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 93-108. http://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.07

Las relaciones intergeneracionales dentro de la familia: análisis de los programas dirigidos a mejorar las relaciones entre abuelos y nietos¹

MARÍA VALERO DE VICENTE
ASSIA EL HINDAZ NAVARRO
Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

Desde la última mitad del siglo xx y principios del siglo xxi se han producido grandes transformaciones sociodemográficas y culturales que han favorecido la complejidad estructural y la diversidad de las familias. Algunos de estos cambios, como el aumento de la esperanza de vida, la elevada movilidad geográfica o la pluralidad racial y étnica también han afectado a los diferentes roles que desempeñan los miembros de la familia y su funcionalidad. Autores como Antonucci et al. (2007) incluso sostienen la aparición de un nuevo término para estas familias, las familias multigeneracionales. En ellas se produce la convivencia entre varias generaciones. La interacción entre abuelos y nietos es hoy día mucho más extensa en el tiempo e implica una redefinición de roles. El aumento de la longevidad ha supuesto mayor distancia entre estas generaciones, pero también plantea más oportunidades de relación y de apoyo mutuo en torno a lo que se conoce como solidaridad intergeneracional.

1. En este capítulo se hará uso del masculino genérico para referirse tanto a abuelos y abuelas como a nietos y nietas.

La interacción entre diferentes generaciones de una misma familia, la profundidad y calidad de sus relaciones, así como el impacto sobre el bienestar de sus miembros se ve afectada por variables individuales como la edad, el género o la etnia y también por factores contextuales como el nivel socioeconómico, los procesos migratorios o el nivel educativo (Antonucci et al., 2007). Por ejemplo, en aquellos países en los que existe una elevada coresidencia intergeneracional, un contacto diario entre las generaciones, la relación abuelo-nieto se convierte en un eje central del bienestar familiar. Autores como Herrera et al. (2022) señalan que la calidad de la relación y su contenido generativo, más que su frecuencia, es lo que realmente aumenta los niveles subjetivos de bienestar personal, la satisfacción vital y la salud de los abuelos. Esta implicación viene marcada por el fenómeno de la generatividad, característico de esta etapa vital. La participación en actividades compartidas tendría diferentes funciones y contenidos: transmisión del linaje y la historia familiar, acompañamiento y mentoría para el desarrollo de habilidades, la espiritualidad, la guía, la orientación y apoyo emocional, el ocio y el entretenimiento, el trabajo sobre la identidad familiar, entre otras (Erikson et al., 1994, citado de Herrera et al., 2022). Sin embargo, no todos los tipos de actividades tendrían la misma influencia sobre el bienestar y la salud o la satisfacción vital. Las actividades de ocio y recreativas, las comidas en familia, la preparación de estas y las narraciones generativas proporcionan en mayor medida significado vital a las interacciones entre abuelos y nietos. Mientras que diversos estudios ponen de manifiesto la existencia de discrepancias respecto al impacto sobre el bienestar subjetivo de los abuelos cuando existen obligaciones o cuidados diarios hacia sus nietos (Herrera et al., 2022).

Desde la perspectiva del ciclo vital, convertirse en abuelo o abuela se entiende como un cambio de rol que configura la identidad familiar y que pone de manifiesto funciones de transmisión y relación intergeneracional. Ejercer de abuelo no es un rol estático, sino que esta etapa vital está marcada por la adaptación, la negociación de expectativas y la apertura a nuevas formas de generatividad y compromiso con las nuevas generacio-

nes. De hecho, se sabe que el mero hecho de convertirse en abuelo, por sí mismo, no aumenta el bienestar y la satisfacción vital (Di Gessa et al., 2020); sin embargo, sí se ha observado un efecto positivo, especialmente en las abuelas cuyas hijas tienen el primer hijo/a. En este sentido, la literatura ha señalado la existencia de diferencias de género respecto a la calidad y el impacto de las relaciones intergeneracionales. Por ejemplo, autores como Danielsbacka y Tanskanen (2012) y Michałek-Kwiecień (2020) han observado que los abuelos maternos, y concretamente las abuelas maternas, están más implicados en la vida de sus nietos. Mientras que la figura de los abuelos masculinos ha sido menos estudiada, si bien para ellos, las relaciones con sus nietos basadas en actividades de ocio, la transmisión de identidad, mentoría y apoyo económico también tendrían un impacto positivo en su propia satisfacción y salud mental (Bates y Taylor, 2013).

1.1. La calidad de la relación como elemento clave del impacto intergeneracional

La calidad del vínculo entre abuelos y nietos surge como una variable fundamental a lo largo de toda la bibliografía reciente. La frecuencia de contacto, la cercanía emocional, la confianza, la empatía y la similitud en personalidad y carácter entre abuelos y nietos son algunas de las variables que se han identificado en mayor medida como predictoras de la resiliencia y el bienestar personal entre ambas generaciones (Duflos et al., 2022; Hakoyama y MaloneBeach, 2013; Michałek-Kwiecień, 2020). La frecuencia de contacto es un predictor de la cercanía, y a la inversa, las relaciones que se perciben como más cercanas también hacen por mantener de forma proactiva el contacto con frecuencia. Así mismo, habría otras variables implicadas en la percepción de cercanía, como la edad del nieto; este resultado destaca especialmente, porque sugiere que trabajar las relaciones intergeneracionales desde edades tempranas redundaría en una mayor calidad de la relación a lo largo de la vida (Hakoyama y MaloneBeach, 2013). El nivel educativo de los abuelos también jugaría un papel clave, porque marca el rol desde el cual ellos se relacionan

con sus nietos, y se encuentra que a menor nivel educativo se comportarían más como un amigo/a, mientras que a mayor nivel educativo asumirán papeles más cercanos a la mentoría, orientación y guía sobre la proyección de futuro (Hakoyama y MaloneBeach, 2013).

A razón del análisis de la calidad de las relaciones intergeneracionales y el bienestar subjetivo, es necesario considerar la variabilidad intra e interfamiliar en la relación abuelos-nietos, que puede estar marcada por tensiones entre la cercanía y la distancia, la obligación y la elección (Sheehan y Petrovic, 2008). En este sentido, además de la valoración subjetiva acerca de la calidad de los vínculos intergeneracionales, habría que tener en cuenta el grado de ambivalencia que presentan. Herrera et al. (2022) sostienen que estas relaciones son complejas y que combinan de forma simultánea efectos positivos y negativos. En ocasiones, las interacciones frecuentes caracterizadas por altas demandas de apoyo y una fuerte interdependencia tienden a ser especialmente susceptibles de generar sentimientos ambivalentes (Albert y Ferring, 2018, citado en Herrera et al., 2022). Por ejemplo, el contacto frecuente derivado del exceso de responsabilidad o cuidado intensivo de los nietos podría tener un efecto negativo sobre la satisfacción y bienestar de los abuelos. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, ya que esta ambivalencia se trataría de una experiencia subjetiva determinada por factores culturales, como las expectativas, las normas y los valores familiares interiorizados.

El nivel de compromiso y la cercanía en las relaciones entre abuelos y nietos constituyen dimensiones finales que dependen de la implicación y están vinculadas con el valor o la relevancia que estos se asignan mutuamente dentro de sus vidas. Se trata, por tanto, de un factor sociocognitivo que expresa el vínculo afectivo con los nietos y el interés por construir y conservar una relación cercana, lo cual se evidencia en la dedicación de tiempo, el uso de recursos y la disposición a realizar ese esfuerzo (Bates y Goodsell, 2013). Circunstancias como la distancia geográfica, la movilidad residencial, los procesos migratorios o las situaciones de restricción sanitaria, como fue la pandemia de la COVID-19,

han trasladado las relaciones intergeneracionales a un nuevo escenario tecnológico. El uso de tecnologías de comunicación, como la mensajería instantánea o las videollamadas, se ha convertido en una herramienta imprescindible para sostener las relaciones entre abuelos y nietos, en algunos casos de forma complementaria al contacto presencial, ofreciendo oportunidades de interacción y cercanía (Hayotte y Brunson, 2022; Strouse et al., 2021). En este sentido, durante la pandemia, la evidencia recogida muestra cómo las videollamadas se convirtieron en un recurso eficaz para mantener la cercanía entre abuelos y nietos pequeños; tanto la frecuencia de las videollamadas como la variedad de actividades compartidas predijeron mayores niveles de cercanía y bienestar por ambas partes (Strouse et al., 2021).

2. Objetivo

Sobre la base de estas aportaciones cabe preguntarse: ¿qué podemos hacer desde la intervención social y aplicada para mejorar y fortalecer las relaciones intergeneracionales dentro de la familia?, ¿qué características tienen los programas intergeneracionales dirigidos a abuelos y nietos? y ¿qué efectos o impactos producen en ellos? Por lo que el objetivo principal de este capítulo es realizar una revisión sistemática de la literatura publicada en los últimos cinco años sobre programas e intervenciones intergeneracionales con la familia. Concretamente, se centrará en analizar los programas intergeneracionales de abuelos y nietos, examinar qué elementos tienen en común (contenidos, metodologías, poblaciones, etc.) y qué resultados y efectos tienen en sus protagonistas.

3. Metodología

Con el objetivo de resolver las cuestiones anteriormente comentadas, se realizó una revisión sistemática de la literatura enfocada en los programas intergeneracionales familiares y, de forma

específica, sobre la diada abuelos y nietos. La búsqueda bibliográfica se realizó durante el mes de julio de 2025 en las bases de datos académicas Web of Science, Scopus y ERIC. Las palabras clave utilizadas para crear la ecuación de búsqueda fueron *intergenerational, relationships, grandparents, grandchildren, programme, intervention y family*. A partir de estas palabras, y de forma mayoritaria, se utilizó en las bases de datos la siguiente ecuación (*intergenerational relations* AND grandparents AND grandchildren AND (program* OR interventions) AND/OR famil**).

Para seleccionar los artículos que incluir en el presente trabajo, se usaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión. Como criterio de inclusión temático, se buscaron programas o intervenciones para mejorar las relaciones intergeneracionales dentro de la familia y, de forma específica, aquellos que involucran a abuelos y nietos. Los artículos debían estar publicados en revistas indexadas en las bases de datos y comprendidas entre los años 2019 a 2025. En cuanto al idioma, se aceptaron los artículos publicados en inglés y castellano. En relación con la metodología, se incluyeron aquellos que contenían datos y evaluaciones empíricas, ya fueran de tipo cualitativo o cuantitativo. Por el contrario, fueron excluidos programas o intervenciones no evaluadas (por ejemplo, protocolos de investigación), revisiones sistemáticas de la literatura y artículos cuyo texto completo no fue posible encontrar.

Una vez realizada la búsqueda, se encontraron $n = 39$ artículos en Scopus, $n = 10$ en Web of Science y $n = 1$ en ERIC. A partir de estos resultados, se seleccionaron, en primer lugar, por resumen, título y palabras clave ($n = 21$), descartando los duplicados ($n = 4$) y los no disponibles en texto completo ($n = 28$). Posteriormente, en una lectura en profundidad, se excluyeron $n = 4$ por falta de adecuación con la temática, $n = 1$ por no tratarse de un programa de intervención y $n = 1$ por tratarse de una revisión sistemática. Finalmente, el capítulo recoge las aportaciones de 15 artículos que cumplieron todos los criterios de inclusión.

4. Resultados

Las intervenciones incluidas en la revisión representan una gran diversidad en términos de metodologías, enfoques y países o culturas en las cuales se enmarcan. Por ejemplo, se destacan experiencias de aprendizaje intergeneracional en China impulsadas desde los centros educativos y las comunidades locales (Cheng, 2024; Lyu et al., 2021). Estos programas promueven la idea de aprendizaje en familia, en la cual abuelos y nietos participan conjuntamente en actividades formativas y culturales y donde alternan los roles tanto de educadores como de educandos.

En América Latina, concretamente en México, existen iniciativas como el programa Compuabuelitos, un programa que, además de estar basado en la alfabetización digital de los abuelos, promueve la empatía intergeneracional (Aldaco-Arias y Silas-Casillas, 2021). La tendencia a enfocar los programas hacia el uso de tecnologías digitales como medio de conexión también se percibe en programas como VRCHIVE, orientado a la creación de vídeos familiares durante la pandemia de la COVID-19 (Appel et al., 2022).

También se han implementado iniciativas dirigidas a combinar la actividad física y la estimulación cognitiva, como el proyecto GRANDPACT en Bélgica, diseñado mediante procesos de cocreación para fomentar la salud física y cognitiva a través del ejercicio conjunto entre abuelos y nietos (Ilano et al., 2022). En la misma línea se encuentran intervenciones de ocio (Alonso et al., 2020; Levinger et al., 2024; Sáenz de Jubera et al., 2023) y de actividad comunitaria con familias de acogida (Young et al., 2019), así como experiencias basadas en la danza libre (Shuper-Engelhard, 2020).

Finalmente, se encuentran otro tipo de intervenciones que buscan fomentar el vínculo intergeneracional a través de los juegos de mesa (Cès et al., 2025), las sesiones basadas en la reminiscencia (Xu et al., 2023) o la escritura intergeneracional (Markowski et al., 2024).

4.1. Elementos comunes y características metodológicas

A pesar de la diversidad de contextos de intervención y enfoques, los programas revisados poseen algunas características estructurales y metodológicas comunes. Por ejemplo, todos se fundamentan en la reciprocidad del aprendizaje. Es decir, abuelos y nietos son agentes activos que se benefician mutuamente de la interacción (Aldaco-Arias y Silas-Casillas, 2021; Cheng, 2024; Liaqat et al., 2023; Lyu et al., 2021).

Además, muchas intervenciones comparten la intencionalidad formativa y el uso de metodologías participativas. La cocreación, la investigación-acción y el aprendizaje-servicio son enfoques frecuentes (Iliano et al., 2022; Shuper-Engelhard, 2020; Young et al., 2019). Este es el caso de uno de los programas mencionados con anterioridad, GRANDPACT, el cual se diseñó siguiendo una metodología participativa en la que abuelos y nietos aportan al contenido de las distintas actividades (Iliano et al., 2022). También es el caso de la intervención de Young et al. (2019), donde se utilizó un enfoque de investigación-acción basado en la participación comunitaria para evaluar la viabilidad de un programa de actividad física dirigido a familias donde abuelos ayudan a las tareas de crianza de sus nietos.

La dimensión afectiva constituye el eje central de la mayoría de estos programas, puesto que se prioriza el vínculo emocional más que en el contenido de lo que se aprende o en los resultados técnicos. Shuper-Engelhard (2020) apunta que la atención al vínculo entre abuelas y nietas, más que la forma del movimiento en la danza, fue la clave del éxito. Del mismo modo, Aldaco-Arias y Silas-Casillas (2021) destacan la importancia de crear un clima cálido y de confianza en los talleres tecnológicos para facilitar el aprendizaje mutuo.

Otro elemento común es la flexibilidad en las metodologías de intervención, puesto que se adaptan a las capacidades físicas de las personas mayores y las condiciones del contexto, combinando modalidades presenciales, virtuales o híbridas (Appel et al., 2022; Lyu et al., 2021). Del mismo modo, algunos programas incluyen la colaboración entre diferentes agentes de la co-

munidad como elemento estructural. Por ejemplo, Cheng (2024) muestra que la sinergia entre familia, escuela y comunidad fue determinante para la sostenibilidad del aprendizaje intergeneracional, mientras que Lyu et al. (2021) enfatizaron el papel de las escuelas como mediadoras entre diferentes generaciones y contextos.

En relación con el diseño de las estrategias de evaluación, estas combinan metodologías cualitativas y cuantitativas. Aunque si bien es cierto que muchos estudios se decantan más por enfoques cualitativos haciendo uso de instrumentos como la entrevista, los diarios y los grupos focales (Cheng, 2024; Lyu et al., 2021), también se han aplicado análisis estadísticos avanzados (Hayotte y Brunson, 2024; Iliano et al., 2022; Wang et al., 2025).

4.2. Resultados en abuelos y nietos

Como se ha comentado anteriormente, la mayoría de los programas recogidos en esta revisión inciden en la importancia de mejorar la calidad de la relación afectiva y comunicativa entre abuelos y nietos. De hecho, se reportan resultados favorables sobre este aspecto. Por ejemplo, en el programa de danza libre (Shuper-Engelhard, 2020), las sesiones compartidas entre abuelas y sus nietas adultas favorecieron, entre otros aspectos, la reconexión emocional y una resignificación del concepto de vejez. Las nietas pudieron adoptar un rol más empático, incluso concibiendo la danza como un espacio de acompañamiento y de despedida, así como, también, se observó una mejora del bienestar en las abuelas (Shuper-Engelhard, 2020). En la misma línea, otros programas, como el de Wang et al. (2025), demuestran que la implicación activa de los abuelos en la vida de los nietos adultos puede tener efectos significativos en el incremento de la empatía cognitiva y el comportamiento prosocial.

Un elemento destacado en estos programas intergeneracionales es la bidireccionalidad del aprendizaje. Programas como Intergenerational Learning between Grandparents and Grandchildren (IL-GP&GC) inciden en esa intencionalidad y demuestran tener efectos positivos sobre el desarrollo de habilidades prácti-

cas y valores basados en la resiliencia por parte de los nietos y la adquisición de competencias digitales por parte de los abuelos (Lyu et al., 2021). Otros programas con este componente digital, como es el caso de Compuabuelitos/Technogrand, reportan una transformación de la percepción de los adolescentes sobre la vejez, el fortalecimiento de los vínculos familiares y el desarrollo de habilidades pedagógicas a través de sesiones donde los nietos enseñaban a los abuelos cómo utilizar el teléfono móvil (Aldaco-Arias y Silas-Casillas, 2021).

En esta misma línea, el taller VRCHIVE (Appel et al., 2022) se basa en la elaboración conjunta de cortometrajes en realidad virtual como estrategia para mitigar el aislamiento a causa de la pandemia. Este programa ha demostrado tener efectos en el incremento de la percepción de conexión intergeneracional. De igual forma, el estudio desarrollado por Hayotte y Brunson (2024) reportó que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), concretamente las videollamadas, favorece la calidad de la relación entre abuelos y nietos, compensando los efectos de la distancia.

Por otro lado, el programa Taking Grandparents to School (Cheng, 2024) incorpora otro elemento interesante en este tipo de intervenciones. Sostiene que la colaboración familia-escuela-comunidad fomenta la integración social y la percepción positiva del aprendizaje compartido, reafirmando la escuela como espacio de cohesión intergeneracional. Un aspecto sobre el cual se profundiza en otros capítulos 3 y 5 de esta obra.

En el ámbito de la salud y la actividad física, los programas analizados mostraron beneficios recíprocos. El estudio de Young et al. (2019) destacó la viabilidad y aceptación de una intervención comunitaria basada en la práctica de zumba dirigida a familias en las que los abuelos eran los cuidadores principales, demostrando mejoras en el bienestar y la motivación para mantener hábitos saludables. Otro caso es el proyecto GRANDPACT (Iliano et al., 2022), el cual integró actividad física y estimulación cognitiva mediante un diseño basado en la cocreación con nietos y abuelos con el objetivo de mejorar la condición física, la función cognitiva y la calidad del vínculo familiar. Esta mejora

en el bienestar subjetivo también se reporta en el estudio de Levinger et al. (2024).

5. Discusión

A partir de la revisión de estos programas, podemos observar cómo las intervenciones intergeneracionales analizadas, en las cuales participan abuelos y nietos, generan beneficios en varias dimensiones. Concretamente, están enfocadas en a) fortalecer los lazos afectivos y de comprensión mutua, b) promover la empatía, los valores prosociales y el aprendizaje significativo, c) reducir el aislamiento, la distancia y la brecha digital y d) mejorar el bienestar físico, cognitivo y emocional de ambas generaciones.

Los estudios revisados muestran que, para que las intervenciones intergeneracionales resulten efectivas, no basta con promover el contacto frecuente entre abuelos y nietos. Lo verdaderamente transformador es la calidad de dicho contacto, que debe sustentarse en la empatía, la comunicación afectiva y la generatividad, entendida como el deseo de contribuir al desarrollo y bienestar de las generaciones más jóvenes (Wang et al., 2025). En este sentido, programas como Compuabuelitos (Aldaco-Arias y Silas-Casillas, 2021) o IL-GP&GC (Lyu et al., 2021) evidencian que las relaciones basadas en la cooperación y el aprendizaje mutuo generan beneficios emocionales y educativos duraderos, al tiempo que fortalecen el sentido de conexión y pertenencia familiar.

Asimismo, resulta fundamental considerar las diferencias de género y contexto sociocultural, ya que estos factores determinan los modos en que se ejerce el rol de abuelo y se configuran las relaciones familiares (Antonucci et al., 2007; Di Gessa et al., 2020). Por ejemplo, en países como China, la abuela suele desempeñar un papel central en la socialización afectiva y educativa de los nietos (Cheng, 2024; Wang et al., 2025), mientras que en sociedades occidentales la diversidad familiar y los cambios demográficos han redefinido y prevalecen otros roles intergeneracionales. Reconocer esta pluralidad permite diseñar programas

más sensibles a las realidades culturales, económicas y estructurales que influyen en la dinámica familiar.

Paralelamente, la incorporación de tecnologías digitales, como las videollamadas, los juegos en línea o las plataformas virtuales de aprendizaje, ha abierto nuevas posibilidades para reforzar la conexión intergeneracional en situaciones de distancia geográfica (Appel et al., 2022; Hayotte y Brunson, 2024). En este cambio de escenarios no solo se favorece la comunicación continua, sino que también se fomenta el intercambiar y compartir experiencias de carácter significativo al convertir el aprendizaje tecnológico en un espacio de encuentro emocional y creativo. Así mismo, representan una oportunidad para trabajar la alfabetización digital de las personas mayores y estimular en los nietos competencias comunicativas y valores prosociales con el objetivo de reducir la brecha generacional y tecnológica.

Por otra parte, adoptar la perspectiva del desarrollo vital y un enfoque holístico permite situar el papel del abuelo en el marco de la dinámica familiar ampliada y reconocer que se trata de un rol flexible, adaptativo y en constante transformación. Las evidencias apuntan a que los programas más exitosos son aquellos que se integran en los distintos niveles de intervención –familia, escuela y comunidad– promoviendo el trabajo colaborativo entre agentes educativos y sociales (Cheng, 2024; Lyu et al., 2021). Este enfoque sistémico y ecológico no solo refuerza la sostenibilidad de las intervenciones, sino que también amplía su impacto al permitir que los vínculos intergeneracionales se fortalezcan de forma natural y continua en diversos espacios de la vida cotidiana.

6. Conclusiones

En síntesis, la investigación acumulada revela que el mero contacto frecuente entre generaciones no garantiza por sí mismo relaciones significativas ni efectos positivos en el bienestar. La clave reside en la calidad emocional, la empatía y la generatividad, así como la consideración de las diferencias de género, linaje y contexto sociocultural. Asimismo, la integración de mediaciones

tecnológicas ofrece nuevas posibilidades para fortalecer vínculos intergeneracionales en contextos de distancia geográfica o problemas sanitarios. Adoptar un enfoque de curso de vida y holístico permite situar el rol de abuelo dentro de sistemas familiares más amplios y dinámicos, orientando el diseño de programas intergeneracionales hacia la cohesión familiar, el bienestar subjetivo y la transmisión cultural entre generaciones.

Finalmente, la literatura actual destaca la diversidad y complejidad de estas relaciones y advierte contra el sesgo que sobrevalora la cercanía reclamando atender a la variabilidad intra e interfamiliar. Igualmente, la investigación en esta área debe seguir profundizando sobre variables socioculturales, como el género, la edad y la etnicidad, y, por consiguiente, desarrollar estrategias de intervención dirigidas a fomentar relaciones intergeneracionales que consideren todos estos factores. En relación con la calidad metodológica, también cabe apostar por los enfoques participativos y mixtos (cualitativos y cuantitativos) con el objetivo de diseñar experiencias significativas para los participantes y rigurosas en sus análisis sobre la eficacia y los impactos a largo plazo.

Referencias

- Aldaco-Arias, S. M. y Silas-Casillas, J. C. (2021). Compuabuelitos/Tech-nogrand: An intergenerational experience based on Pierre Faure's pedagogy. *International Review of Education*, 67(4), 451-474. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09906-w>
- Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M. y Sanz-Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista española de pedagogía*, 78(277), 415-434. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Antonucci, T. C., Jackson, J. S. y Biggs, S. (2007). Intergenerational relations: Theory, research, and policy. *Journal of Social Issues*, 63(4), 679-693.
- Appel, L., Lewis, S., Kisonas, E. y Recknagel, J. (2022). VRCHIVE: experiences conducting an online workshop teaching intergenerational

- participants to create virtual reality films about their lives during the COVID pandemic. *Educational Gerontology*, 48(7), 305-330. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2039848>
- Bates, J. S. y Goodsell, T. L. (2013). Male kin relationships: Grandpas, grandsons, and generativity. *Marriage and Family Review*, 49, 26-50.
- Bates, J. S. y Taylor, A. C. (2013). Grandfather involvement: Contact frequency, participation in activities, and commitment. *The Journal of Men's Studies*, 21(3), 305-322.
- Cès, P., Duflos, M. y Giraudeau, C. (2025). "I can't wait to play with you again!": Intergenerational board games within families. *Family Relations*, 74(1), 378-394. <https://doi.org/10.1111/fare.13117>
- Cheng, H. (2024). Taking grandparents to school: how school-community-family collaboration empowers intergenerational learning in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1163). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03750-7>
- Danielsbacka, M. y Tanskanen, A. O. (2012). Adolescent grandchildren's perceptions of grandparents' involvement in UK: An interpretation from life course and evolutionary theory perspective. *European Journal of Ageing*, 9(4), 329-341.
- Di Gessa, G., Bordone, V. y Arpino, B. (2020). Becoming a grandparent and its effect on well-being: The role of order of transitions, time, and gender. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(10), 2250-2262.
- Duflos, M., Giraudeau, C. y Ferrand, C. (2022). What is emotional closeness between grandparents and their adolescent grandchildren? A systematic review. *Journal of Family Studies*, 28(2), 762-784.
- Hakoyama, M. y MaloneBeach, E. E. (2013). Predictors of grandparent-grandchild closeness: An ecological perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 32-49.
- Hayotte, P. y Brunson, L. (2024). Becoming a grandparent in the internet age: An integrative model of intergenerational relationships within the family and grandparents' satisfaction with life. *Journal of Intergenerational Relationships*, 22(1), 33-55. <https://doi.org/10.1080/15350770.2022.2136815>
- Herrera, M. S., Galkuté, M., Fernández, M. B. y Elgueta, R. (2022). Grandparent-grandchild relationships, generativity, subjective well-being and self-rated health of older people in Chile. *Social science & medicine*, 296, 114786. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114786>

- Iliano, E., Beeckman, M., Latomme, J. y Cardon, G. (2022). The GRAND-PACT project: the development and evaluation of an intergenerational program for grandchildren and their grandparents to stimulate physical activity and cognitive function using co-creation. *International journal of environmental research and public health*, 19(12), 7150. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127150>
- Levinger, P., Dreher, B., Fearn, M., Bauman, A., Brusco, N. K., Gilbert, A., Soh, S. -E., Burton, E., Hallissey, M. y Hill, K. D. (2024). Direct observations of intergenerational visits and activities at six local recreational parks in Victoria, Australia. *Journal of Aging and Physical Activity*, 33(3), 277-286. <https://doi.org/10.1123/japa.2024-0100>
- Liaqat, A., Demmans Epp, C., Cai, M. y Munteanu, C. (2023). Exploring collaborative culture sharing dynamics in immigrant families through digital crafting and storytelling. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 7(CSCW2), 1-29. <https://doi.org/10.1145/3610098>
- Lyu, K. Y., Cheng, H. y Li, J. (2021). The implementation and effectiveness of intergenerational learning during the COVID-19 pandemic: Evidence from China. *International Review of Education*, 66(6), 833-855. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09877-4>
- Markowski, M., Kalocsanyiova, E. y Essex, R. (2024). The current landscape of studies involving intergenerational letter and email writing: a systematic scoping review and textual narrative synthesis. *Written Communication*, 41(1), 167-199. <https://doi.org/10.1177/07410883231207103>
- Michalek-Kwiecień, J. (2020). Grandparental influence on young adult grandchildren: The role of grandparental empathy and quality of intergenerational relationships. *Current Issues in Personality Psychology*, 8(4), 329-338.
- Sáenz de Jubera, M., Valdemoros, M. Á., Alonso, R. A., Sanz Aranzuri, E. y Ponce de León, A. M. (2023). Contribución del Ocio Físico-Deportivo Intergeneracional al Bienestar de las Personas Mayores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.002>
- Sheehan, N. W. y Petrovic, K. (2008). Grandparents and their adult grandchildren: Recurring themes from the literature. *Marriage & Family Review*, 44(1), 99-124.

- Shuper-Engelhard, E. (2020). Free-Form Dance as an Alternative Interaction for Adult Grandchildren and Their Grandparents. *Frontiers in Psychology*, 11, 542. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00542>
- Strouse, G. A., McClure, E., Myers, L. J., Zosh, J. M., Troseth, G. L., Blanchfield, O., Roche, E., Malik, S. y Barr, R. (2021). Zooming through development: Using video chat to support family connections. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(4), 552-571.
- Wang, Z., Liang, J. y Chen, W. -W. (2025). Grandpa and Grandma Told Me So: The Mediating Role of Empathy on the Relationship Between Grandparental Involvement and Adult Grandchildren's Pro-social Tendencies. *Journal of Adult Development*, 32, 186-197. <https://doi.org/10.1007/s10804-024-09485-8>
- Xu, L., Hagedorn, A. y Raval, M. (2023). Learning about grandparents' past life: Reflections of grandchildren in an intergenerational reminiscence project for Asian American families. *Behavioral Sciences*, 13(9), 733. <https://doi.org/10.3390/bs13090733>
- Young, T. L., Janke, M. C., Sharpe, C. y Carthron, D. (2019). Evaluating the feasibility of a community intergenerational physical activity intervention for kinship families: Professional stakeholders' perspectives. *Evaluation and Program Planning*, 72, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.09.002>

Iniciativas y programas intergeneracionales en la educación española

ÁNGEL BARRAGÁN CERRATO
Colegio Padre Manjón de Granada

1. Introducción

Puede que si preguntamos al azar a personas de diferente cultura, condición económica, confesión religiosa, edad o grupo social si las relaciones intergeneracionales son buenas o convenientes para ayudar a la cohesión social, la respuesta sea positiva. También recibiremos, muy probablemente, una respuesta similar si preguntamos a los profesionales de la educación de distintos niveles. Vivimos, por lo que intuyo, tiempos dulces para las relaciones intergeneracionales que el imaginario de muchas personas asocia a campañas comerciales, sociales, culturales y de toda índole que se presentan acompañadas de un extenso repertorio de representaciones simbólicas en que personas mayores y niños o adolescentes interactúan, normalmente sonriendo y ayudándose mutuamente a realizar alguna tarea. En general, podríamos afirmar que se da una disposición positiva de las personas a brindar o establecer relaciones intergeneracionales y a que estas podrían constituir para ellas una forma esencial de conexión interpersonal propiciando vínculos de igualdad, equilibrio, justicia y solidaridad.

Cosa distinta es que el concepto de generación o la propia relación intergeneracional entre las personas sea entendido unívocamente, más allá del trazo grueso, abordando con rigor su sig-

nificado, así como la calidad y eficacia para propiciar vínculos estables de cohesión entre las personas. De esta manera, no pocas acciones o iniciativas intergeneracionales se basan en la concepción de generación como etapa cronológica (Butts et al., 2012) y, por lo tanto, las relaciones entre generaciones se dan en la medida en que las personas que las protagonizan difieren o se complementan por pertenecer a momentos vitales distintos. En otros casos, las relaciones intergeneracionales se circunscriben de manera casi unívoca a las que se dan en virtud del vínculo sanguíneo o familiar, considerándose, por lo tanto, casi inherentes al devenir social y familiar de las personas. También hay quienes consideran que, de una manera un tanto mágica, la conexión intergeneracional es positiva y cohesiva *per se*... Y así, en la frondosa semiótica y semántica de las imágenes y palabras que aceptamos como propias, las relaciones intergeneracionales se nos ofrecen como una especie de renacimiento, como una vuelta a lo que siempre funcionó en la que tal vez podamos encontrar una garantía de progreso, avance y evolución que no desdiga de una necesaria conexión con la tradición y gratitud histórica a la que quizá creamos que debemos de alguna manera.

La aspiración –no conseguida, pero tampoco caduca– parece ser la de lograr «una sociedad para todas las edades» que fue auspiciada por las Naciones Unidas a mediados de la década de los 90 y que permanece en nuestro horizonte (Sánchez et al., 2007), renovada en el Plan de Acción de Madrid del año 2002 (Organización de las Naciones Unidas, 2002) y enfatizada, en sus objetivos insistentemente, como meta ineludible para la década 2021-2030 de las Naciones Unidas (Organización Mundial de la Salud, 2020).

2. Las relaciones intergeneracionales en la educación formal y no formal

2.1. Programas intergeneracionales en la educación formal

Es indiscutible, al menos en términos netamente normativos, que la escuela debe convertirse no solo en un lugar que propicie

el respeto, la solidaridad y el cuidado de las personas independientemente de su género, cultura, religión, ideología y –he aquí el reto– que facilite, al menos, y no obstaculice, en todo caso, el encuentro de generaciones distintas y diversas que intervengan y protagonicen el acto educativo. Algunos autores como Estupiñán Quirones (2007) o instituciones como la Comisión Europea (Comisión Europea, Programa de Aprendizaje Permanente, 2008) han defendido que la escuela sea un espacio en el que acontezca el encuentro de culturas y, por ende, de generaciones que confluyen y aspiran a conseguir beneficio mutuo y común.

Cabe conseguir, yendo más lejos aún, que la escuela se convierta en un lugar extensivo y expansivo que, superando su propia delimitación espacial, propicie relaciones –también intergeneracionales– que redunden en beneficio de su contexto inmediato y que contribuyan a una mejora real de la vida de las personas más allá de su espacio estricto. Aunque el encaje de estos planes e iniciativas en la actual ley educativa no se encuentre de manera literal más allá de las explicitaciones curriculares en las disposiciones transitorias (González-Afonso et al., 2022), se infiere directamente de la aspiración omnipresente de conseguir la erradicación, en términos negativos, de cualquier forma de segregación y, en términos positivos, como promoción de la solidaridad, igualdad y respeto entre todas las personas independientemente de su condición o particularidad.

En pura coherencia con este propósito, es aquí donde podemos distinguir niveles y estadios donde los logros y objetivos de las iniciativas y proyectos intergeneracionales (en adelante PI) pueden incidir, en mayor o menor medida, en su aspiración primaria de transformación social.

2.2. Programas intergeneracionales en la educación no formal

Más allá de disquisiciones y distinciones terminológicas sobre educación formal, no formal, informal o extraformal –término que proponemos para evitar los reduccionismos dicotómicos–, es indiscutible la apuesta permanente que diversas instituciones

europeas han manifestado para promover una educación que se prolonga y proyecta a lo largo de toda la vida y que encuentra en la educación, en este extenso sentido, uno de sus cauces más caudalosos (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

El catálogo de posibilidades que un marco tan amplio como este ofrece es prácticamente inagotable (programas de servicios y atención a las personas vulnerables, de colaboración vecinal, de promoción y cuidado de espacios de uso común, de cohabitación y vivienda compartida, de evitación de la soledad no deseada, de promoción y difusión cultural o de preservación de tradiciones, entre otros). El enfoque de estas iniciativas, más aún cuando se sustentan en proyectos comunitarios, interinstitucionales y sostenibles, se ajusta con clara precisión a la intención primaria y, en definitiva, a la naturaleza de los programas intergeneracionales tal y como aquí se conciben.

Aunque sigue siendo un reto, no obstante, conseguir sistemas de validación y reconocimiento de competencias adquiridas fuera de los sistemas educativos tradicionales, la decidida apuesta por dotar a estos de la valoración, reconocimiento y acreditación que merecen es palmaria (Parlamento Europeo, 2002, p. 10). La aspiración de una educación permanente que pueda acompañar la vida de las personas en su curso vital, aunque no se circunscriba al modelo formal, alude directamente a las necesarias conexiones de personas que comparten un proyecto desde distintos momentos de recorrido y en virtud de esa misma diferencia de perspectiva. Proyectos como A.L.I.C.E., en concordancia con estos objetivos europeos, son buena muestra de cómo se puede articular una creativa relación de las personas con su propio aprendizaje y bienestar a lo largo de toda la vida (Baschiera et al., 2014).

Si cualquier proyecto intergeneracional se comprende desde una doble coordenada de relaciones y tiempo, no podemos olvidar ni obviar la importancia de los espacios (Muñoz, 2017) en los que la educación menos formal es capaz de superar las circunscripciones y delimitaciones físicas. También, en este sentido, la amplitud del marco que iniciativas como Erasmus+ 2021-2027, que propicia una movilidad inclusiva y accesible para todos los sectores formales y no formales (Parlamento Europeo y

Consejo de la Unión Europea, 2021), sugieren un amplísimo horizonte prácticamente inexplorado (se podrá ver un ejemplo práctico de proyecto europeo Erasmus+ en el capítulo 5 de esta misma obra).

De esta manera, la quintaesencia de los programas intergeneracionales a los que nos referimos encuentra en una educación capaz de trascender el marco formal una oportunidad idónea de realización y proyección en la que merece la pena seguir insistiendo.

3. Proyectos intergeneracionales en centros educativos

3.1. Modelos estructurales

Si el ámbito que trasciende y complementa la educación formal es idóneo para conseguir nexos en un primer momento y relaciones intergeneracionales estables y perdurables en segunda instancia, la educación formal y reglada puede –y debe– comprenderse a sí misma dentro de su propio contexto, dirigida y comprometida con él y, en términos pedagógicos, permanentemente conectada y atravesada por este en su trayectoria curricular.

Sin embargo, con una breve mirada diacrónica a la manera en que, décadas atrás o acaso adentrándose en tiempos no tan pretéritos, se propiciaron por parte de algunas instituciones educativas las conexiones intergeneracionales podemos reconocer, en ocasiones, una relación netamente caritativa o asistencial en la que un alumnado en plenitud de facultades acudía a centros o residencias de mayores para prestar ayuda. Al margen de las intenciones, motivaciones o el sustento axiológico y el valor educativo de aquellas iniciativas, este paradigma de relación dista del modelo de relaciones intergeneracionales estructuradas en programas a los que nos referimos y que, según Generations United (2021) «unen a generaciones más jóvenes y mayores para enriquecer la vida de los participantes y ayudar a abordar cuestiones sociales y comunitarias vitales».

Distinguimos, según este otro modelo y, a diferencia de iniciativas intencionalmente más unidireccionales, un panorama multifacético y variopinto en el que ya no solo se vislumbran concreciones más o menos nítidas de programas intergeneracionales, sino que estas se convierten en una seña de identidad estructural de las instituciones educativas que las constituye y vertebrata.

Como ejemplo de este modelo, el Centro Intergeneracional de Referencia (CINTER) de Macrosad, ubicado en Albolote (Granada), es un espacio que promueve la interacción entre generaciones y que combina una escuela infantil para niños y niñas de 0 a 3 años con un centro de día para personas mayores. Este centro se concibe a sí mismo como una institución que propicia interacciones diarias entre ambos grupos, tanto programadas como espontáneas.

Cabe esperar –promover, tal vez– la puesta en marcha de centros intergeneracionales en etapas posteriores a la infantil capaces de adecuarse, de una forma estructural y consustancial, a una realidad tan poliédrica en su diversidad cultural como multigeneracional en sus múltiples posiciones vitales.

3.2. Modelos curriculares

Sin que sea nuestra intención establecer una relación entre unos y otros modelos, siguiendo las ya reseñadas directrices normativas, el rumbo hacia el que las instituciones europeas insisten en querer dirigirse, y más concretamente las que regulan la educación formal en España, se distinguen iniciativas e incluso proyectos en diversos centros educativos en los que, desde las etapas de Educación Infantil a Bachillerato, de una manera eventual o sistemática, se programan y realizan iniciativas y acciones intencionalmente intergeneracionales.

Por lo general, dichas iniciativas necesitan dotarse a sí mismas de un sustrato de conocimientos y actitudes previas que, evitando prejuicios y estereotipos disonantes, confluyen intencionalmente con esta perspectiva relacional que propugnamos. Se trata, por lo demás, de acciones o programas que se atienen a

un léxico común y una praxis compartida y que, en todo caso, parten de una concepción realista y una percepción ajustada a la complejidad de las relaciones intergeneracionales que, como indica el profesor Sánchez Martínez (2007), también pueden ser de confrontación. Sirva como ejemplo el proyecto europeo *Sharing Childhood* (SACHI1 y SACHI2) que se explica más adelante en el capítulo 5.

El enfoque curricular de estas iniciativas depende, en buena medida, de su duración, periodicidad, metodología, interdisciplinariedad, sostenibilidad, etc. En algunos casos se trata de acciones o programas que recorren longitudinal y transversalmente el currículum, encontrando múltiples concomitancias con elementos esenciales del mismo, mientras que en otros casos se trata más bien de sesiones puntuales o esporádicas que se relacionan con el currículum de forma tangencial. La relación directa de estas iniciativas con un mayor grado de bienestar, con una reducción significativa del absentismo y una mayor implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que con una más ajustada y apropiada idea de sí, podría gozar de mucha más solidez científica, aunque gocen, en la práctica, de un prestigio indiscutible en el terreno práctico.

Propuestas educativas con un muy relevante componente social (aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje, *Change-maker* o INCLUD_ED, entre otras) pueden encontrar en este tipo de iniciativas o programas intergeneracionales el impulso que permita un mayor impacto en su propio desarrollo. Desde esta perspectiva, la vertiente inclusiva inherente a las iniciativas que conectan generaciones distintas es una de sus más importantes potencialidades, al ofrecer un punto de confluencia positiva de la práctica totalidad de ideologías, culturas, confesiones religiosas o particularidades que puedan darse en el seno de cualquier comunidad educativa. En este punto de encuentro, la consideración de las personas en virtud de su distinta posición generacional –nunca a pesar de esta– se convierte en un eje capaz de propiciar mayor cohesión de grupos y comunidades.

3.3. Modelos de carácter práctico

Junto a acciones e iniciativas marcadas por su conexión con el currículum, sin perder la necesaria relación con este, otras acciones educativas intergeneracionales encuentran su impulso en el propio carácter práctico que, ahora más que nunca, son propiciadas por la actual ley educativa. Autores como López Rupérez o Martín y Coll (Coll y Martín, 2021; López, 2021) han puesto de manifiesto este carácter pragmático de la labor docente y de la propia esencia del aprendizaje por competencias que emana directamente de las directrices educativas europeas y descubren nuevos paisajes didácticos y pedagógicos en los últimos lustros.

Desde el enfoque del aprendizaje basado en proyectos (ABP), pasando por las corrientes de aprendizaje situado o los planteamientos constructivistas, desde muchos años atrás bullía con fuerza la propuesta de contribuir a una forma de aprendizaje que se entendiera a sí misma estrechamente vinculada con la praxis, con su propia realización en el plano fáctico. Hoy, la educación formal en España se establece sobre este fundamento en el que el conocimiento teórico e, incluso, netamente especulativo no solo no se disocia de su vertiente pragmática, sino que, en la medida de lo posible, parte y se dirige hacia ella. De esta manera, aunque la actividad y la acción contextualizada siempre han acompañado al hecho educativo, ahora es el punto de partida no en términos hipotéticos o potenciales, sino consubstanciales. Se aprende a hacer hoy, a resolver lo que en ese mismo instante puede ocurrir y, por lo tanto, se aprende haciendo aquello que concurre simultáneamente; motiva desde el comienzo y dirige hasta el final al acto educativo.

Como ejemplo de este modelo, la comunidad educativa del Colegio Padre Manjón de Granada lleva más de dos décadas de compromiso efectivo con su propio entorno. Las iniciativas, curso tras curso, han sido enormemente variadas: desde simples encuentros de diálogo, pasando por tertulias musicales, cinematográficas, publicitarias, botánicas, hasta proyecto de emociones y sentimientos explicitados en un diario compartido... Todas estas y muchas otras han conseguido que las personas participantes,

partiendo del deseo de encuentro y recorriendo un camino común de conocimiento mutuo y acción compartida, se hayan comprendido a sí mismas situadas provisionalmente y en permanente evolución avanzando dentro del recorrido de un decurso vital inconcluso. Más allá del plano ontológico, las personas participantes han tenido la oportunidad de entenderse dentro de una realidad más amplia e irremisiblemente conectada con las generaciones que les anteceden y las que les preceden sin que puedan saberse ni actuar aisladas. Curiosamente, esta propuesta educativa, articulada desde la perspectiva intergeneracional, ha terminado por suscitar que numerosas personas se hayan encaminado, en su proceso vocacional y profesional, por los derroteros de la atención y el cuidado de las personas.

En la práctica –nunca mejor dicho– las iniciativas encuadradas en este modelo no difieren aparentemente de las que podrían encontrar afinidad con otros paradigmas. Lo que ciertamente las distingue es su vertiente eminentemente interactiva y constructivista como eje transversal que las atraviesa y sostiene.

3.4. Otros modelos

Finalmente, y sin que en ningún caso pueda desligarse la práctica educativa del lugar (físico y temporal) en el que se despliega, la respuesta a retos, desafíos o problemas de las personas y los grupos en circunstancias específicas o comunes se ha convertido, en no pocos casos, en un acicate que ha impulsado la conexión intergeneracional. Enfoques como el ABP (aprendizaje basado en problemas), en la línea defendida por autores como Maggi Savin-Baden y Claire Howell Major (Savin-Baden y Howell Major, 2004), ofrecen una visión integral del aprendizaje basado en problemas (ABP) que sigue cuestionando y confrontando a la educación con su verdadera naturaleza y cifrándola en su expresión más esencial que se condensa, entre otros, en los binomios pregunta-respuesta o problema-solución.

Muy en consonancia con lo que hoy consideramos una situación de aprendizaje, un problema circunstancial o un dilema personal o común, además de suscitar en términos pedagógicos

una reacción como el comburente provoca la combustión, reúne los recursos, aún las fuerzas, evoca la experiencia e invoca la audacia disponible. En términos socioeducativos podríamos decir que, en no pocas ocasiones, el aprendizaje comienza donde un problema bloquea u obstaculiza el camino.

La pandemia de la COVID-19, aunque podríamos referirnos a otros episodios contemporáneos relevantes, supuso uno de estos desafíos para la sociedad en general y nuestro sistema educativo en particular. La reacción rápida y efectiva que esto provocó en no pocas instituciones también tuvo una nada desdeñable expresión intergeneracional en la preocupación mutua, la atención recíproca y cuidado esmerado de las personas que, en aquellas circunstancias y en las que hoy perduran, se enfrentaron o enfrentan a este desafío. La respuesta –insistimos– tuvo una muy significativa expresión en la promoción de iniciativas intergeneracionales o en la pertinaz tarea de mantener, sin contravenir las normas e indicaciones sobrevenidas, las que ya se estaban desarrollando.

Iniciativas como Radio Fuerza o el Proyecto Harmonía (un espacio radiofónico escolar, el primero, y una iniciativa de comunicación regular escolar, en el segundo caso, para mantener mecanismos de comunicación intergeneracional) fueron significativas respuestas a un desafío común que aún perduran en su sentido en buena medida y persisten en su implicación común.

4. Las relaciones intergeneracionales en el currículum como asignatura

Como hemos vislumbrado en los anteriores apartados, la relación de las iniciativas, programas y proyectos intergeneracionales con el currículum puede ser más o menos consistente, puntual, esporádica o general. Cabe pensar, sin embargo, en una incorporación de la mirada intergeneracional como elemento específico del currículum en el que la perspectiva intergeneracional se incorpora a este como asignatura, con estatuto propio y corpus de conocimiento y aprendizaje específico. En este caso, las relaciones intergeneracionales emergen como elementos es-

tructurados y plenamente constitutivos del currículo en el que, como ya hemos insistido en decir, tiene total cabida y relevancia acreditada.

El encaje coherente de esta asignatura encuentra su espacio si se diseña y programa según los objetivos, competencias y áreas de aprendizaje establecidos en el Real Decreto 1105/2014, que regula el currículum básico de la ESO. El acomodo de esta asignatura dentro del marco curricular puede entenderse como materia optativa, desde el tercer curso de Secundaria. En este sentido, la LOMLOE permite que los centros incluyan materias optativas que tengan por objeto el desarrollo de intereses y competencias específicas, mientras que mantiene en vigor el principio de flexibilidad curricular por el que se admite el diseño de asignaturas optativas que sirvan como complemento de la formación general o de refuerzo de competencias transversales.

Como puede suponerse, la articulación de esta asignatura para contribuir al desarrollo de las diversas competencias que vertebran el hecho educativo en el ordenamiento educativo actual hace aún más evidente su valor intrínsecamente curricular. En efecto, los programas intergeneracionales tienen la posibilidad de ofrecer a las instituciones educativas, a las que la ley atribuye la prerrogativa de creación y fundamentación de esta materia, una valiosa herramienta para completar y ahondar en los objetivos en los que se explicitan las competencias clave.

La colaboración mutua entre personas de diferentes edades, así como el compromiso y la participación regular en actividades comunitarias que valoran la diversidad generacional demuestran de manera directa la relación con el currículo, sin necesidad de extrapolaciones complejas. Del mismo modo, la competencia social y cívica queda reflejada en la colaboración entre mayores y jóvenes en tareas como la investigación y la comunicación por medios digitales, la elaboración de documentación y presentaciones, etc. Esta relación con el currículo es aún más evidente cuando se planifican proyectos en común, se gestionan los tiempos, se reflexiona sobre el propio aprendizaje y, en esencia, se coopera para llevar a cabo experiencias educativas compartidas promoviendo la competencia de aprender a aprender.

5. Formación de profesionales para el trabajo en proyectos intergeneracionales

Como en cualquier otra labor educativa, la que incluye una mirada intergeneracional hacia las personas o, más aún, cuando directamente se basa en ella, la cualificación específica, permanente, sistemática, interparticipativa y vinculada con la praxis docente es ineludible. Sin embargo, aunque es este un elemento previo en buena medida y fundamental, en todo caso, es también el aspecto que, *a priori*, puede no aparecer tan accesible o disponible.

Freire (1997) mantenía que «enseñar exige preparación, capacidad científica, dominio técnico y compromiso ético», pero debemos reconocer que no siempre está al alcance del docente una preparación y capacitación así de sólida. Al menos en lo que la conexión de generaciones puede aportar al desarrollo académico, curricular, experiencial y social de los profesionales de la educación. Su formación permanente de cara a diseñar e impulsar las acciones o programas sigue siendo un desafío no menor. En términos simplemente conceptuales, la comprensión de los sentidos y consecuencias de aceptar unas u otras maneras de apprehender y referir las personas, el tiempo y las relaciones no condiciona, sino, más bien, determina la naturaleza de las iniciativas y, por ende, también su correlación con la realidad que podemos conocer. Es decir, la manera en que entendemos y nombramos a las personas, el tiempo y sus relaciones define el tipo de proyectos que desarrollamos y cómo estos reflejan la realidad.

Mientras que en la generalidad de tratados de didáctica y pedagogía –y de cualquier otro conocimiento en realidad– comenzar por una precisión terminológica es importante, no es menos trascendente, en este caso, comprender y aunar nuestra manera de acordar qué queremos decir cuando hablamos de edad, generación o relación, entre otras palabras.

Digamos, en este sentido, que edad, según la Real Academia Española de la Lengua (Real Academia Española, 2025), no es sino el tiempo transcurrido desde el nacimiento. Por tanto, el término se asienta en razones netamente biológicas y temporales.

El concepto de generación se refiere al conjunto de individuos que comparten un rango de años de nacimiento y experiencias comunes socioculturales que le son propias y que generan una conciencia de identidad frente a otros grupos etarios. Según Mannheim (1993), una generación puede definirse tanto por su cohorte de nacimiento como por los eventos socioculturales que marcan su trayectoria vital y sus formas de interpretar la realidad (Longa, 2017; Díez, 2024).

Por otro lado, la relación es el vínculo que se establece entre personas, grupos o entidades y que puede estar mediado por factores sociales, culturales, familiares, económicos, institucionales, generacionales o intergeneracionales. Las relaciones sociales constituyen la base de la estructura de la sociedad y determinan los modos de interacción, cooperación y construcción conjunta de significado (Mannheim, 1993; Longa, 2017).

Ya en un plano predominantemente fáctico, disponer de un repertorio de buenas técnicas, comprender en qué medida podemos servirnos de metodologías adecuadas a nuestros objetivos, pertrecharnos de instrumentos, espacios y demás elementos materiales adecuados y proporcionados, dotarnos de herramientas de evaluación idóneas, asumir un papel coordinador, organizador o meramente facilitador y, en todo caso, convertir nuestras iniciativas y proyectos en sostenibles son algunos de sus ejes.

Aunque poco a poco se van consolidando ofertas formativas cada vez más consistentes, especialmente por iniciativa de los centros de formación de profesores de las comunidades autónomas, provincias, localidades u otras instituciones públicas o privadas, el carácter sistemático y vinculado con la praxis de los profesionales es el objetivo que persigue, entre otras instituciones, la Cátedra Macrosad de la Universidad de Granada que, en colaboración con Generations Working Together del Reino Unido (Cátedra Macrosad de la UGR y GWT, s.f.), propone un certificado *online* para dotar de conocimientos sobre la práctica intergeneracional, su impacto y aplicación práctica.

En todos los casos, por más connatural que pueda parecernos la praxis docente consistente en propiciar conexiones intergeneracionales, insistimos, nunca debería sustentarse en ocurrencias,

por bienintencionadas que estas sean, o dejarse en manos de la improvisación y la simple buena voluntad mientras no se garantice antes una bien afianzada formación de quienes hayan de promover acciones o proyectos de este tipo.

6. Desiderátum: las relaciones intergeneracionales como motor de cambio social

Todo lo tratado hasta este momento cuenta con el aval de que las relaciones intergeneracionales han sido en algún momento –o, en casi todos los casos, pueden seguir siendo en el presente– parte del trabajo docente como iniciativas más o menos consolidadas. Llegados a este punto, nos preguntamos ¿hacia dónde podrían caminar como aspiración las iniciativas o programas intergeneracionales?

La mayoría de los artículos y tratados que abordan las conexiones intergeneracionales de las personas parten de diagnósticos demográficos en los que el reto poblacional de una sociedad cada vez más longeva parece demandar, con más claridad que nunca, respuestas decididas para cohesionar y aglutinar lo que las personas, desde su posición generacional y precisamente en virtud de ella, pueden construir juntas y aportarse mutuamente. Sin dejar de reconocer que será la creatividad, y hasta la osadía de muchas personas, lo que decida nuestra respuesta ante este desafío, sí podemos vislumbrar unas vías más coherentes que otras para conseguir una respuesta eficaz y exitosa.

En lo que a la educación se refiere, todo lo que hemos podido enunciar hasta ahora nos sugiere la necesidad de seguir rompiendo la burbuja que algunas instituciones educativas, mucho nos tememos, pueden seguir siendo. Los programas intergeneracionales en sus múltiples posibilidades sugieren un movimiento de salida e integración en el contexto no solo por la vía del conocimiento de este, sino por la del compromiso efectivo con el mismo. Un ejemplo de ello se expone en el capítulo 5, con la descripción del proyecto SACHI1 y SACHI2, donde la adaptación que se realizó a cada contexto sociocomunitario del centro escolar resultó clave para su sostenibilidad y transferencia.

Las necesidades y demandas sociales de las personas a cuya atención y cuidado deben dirigirse el esfuerzo de cualquier Administración pública pierden efectividad y fuerza en la medida en que estas se presentan o se explicitan de manera sectorial o deslavazada. No deja de ser una paradoja que, en no pocas ocasiones, se sorprendan coincidiendo, a la postre, asociaciones juveniles y de personas mayores reivindicando o solicitando una atención que, sin que específicamente lo supieran *a priori*, podía haber sido común desde el comienzo.

Está por ver si, de una forma más clara y sostenida, las asociaciones de vecinos y los centros cívicos son capaces de aprovechar los mecanismos de participación y decisión ciudadana disponibles. Ello les facultará para hacer valer la fuerza que deviene de la constatación de sus necesidades e intereses comunes o, al menos, de la solidaridad intergeneracional que promueva, con la fortaleza de la coincidencia, el consenso o, al menos, el apoyo mutuo, aquellos logros comunes a los que legítimamente aspiran. Desde otra perspectiva, podemos imaginar el valor que necesidades, propuestas e iniciativas comunes y compartidas por personas de diversas generaciones tiene para quienes desempeñan la misión de atenderlas.

7. Proyectos intergeneracionales y nuevas iniciativas: hacia un enfoque apreciativo

Como corolario, ¿cabe entender la respuesta de las iniciativas y programas intergeneracionales como una propuesta innovadora, superpuesta o contrapuesta a otras perspectivas y enfoques? En términos educativos, desafortunadamente, el desarrollo de propuestas o enfoques diversos no siempre ha sido pacífico. Sin incurrir en explicaciones simplistas, parece fuera de toda duda que unos paradigmas han sucedido a otros por la vía de la confrontación precisamente porque el juicio que los sostenía partía de una mirada que desestimó lo negativo de los otros o, más aún, hacía para con ellos una enmienda a la totalidad.

Los resultados de esta forma de entenderse y entender unas cosmovisiones frente a otras están a la vista y pueden haber dis-

locado muchos planteamientos y paradigmas que habrían encontrado en la coincidencia, convergencia y las múltiples concomitancias una oportunidad de desarrollo mucho mayor y más coherente.

Convencer por vencer o proponerse por imponerse sigue siendo una contradictoria manera de aspirar a objetivos que, en esencia, se asemejan e incluso se equiparan sorprendentemente. Más allá de esta tozuda y pertinaz manera de proceder, el enfoque apreciativo propugnado por Whitney y Cooperrider (2005), entre otros autores, propone una seductora manera de comprender la relación entre enfoques, paradigmas y las organizaciones, entidades o personas que las representan. Las conexiones intergeneracionales no pueden entenderse a sí mismas, por definición, sino como resultado de miradas de personas que se comprenden, aprecian, valoran y confluyen en el compromiso mutuo desde sus distintas posiciones vitales.

Referencias

- Butts, D. M., Thang, L. L. y Hatton-Yeo, A. (2012). *Policies and programmes supporting intergenerational relations (Background paper)*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- Cátedra Macrosad de la UGR & GWT (s.f.). *Certificado online para dotar de conocimientos sobre la práctica intergeneracional, su impacto y aplicación práctica*. <https://catedras.ugr.es/macrosad/informacion/noticias/intergenerational-practice>
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 305, 34-39.
- Comisión de las Comunidades Europeas (30 de octubre de 2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* [Mandato del Consejo Europeo de Lisboa, marzo 2000].
- Comisión Europea. Programa de Aprendizaje Permanente (2008). *European approaches to inter-generational lifelong learning (EAGLE)*. <https://interoperable-europe.ec.europa.eu/collection/education-culture-and-sport/document/european-approaches-inter-generational-lifelong-learning-eagle>

- Díez, J. N. (2024). El concepto de generación en el análisis sociológico del cambio social. *Anuario Jurídico*, 10037500400.
- Estupiñán, N. Q. (2007). Una mirada a la escuela desde las culturas intergeneracionales. *Teoría y Praxis Investigativa*, 2(2), 17-26.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Generations United (2021). *Fact sheet: Intergenerational programs benefit everyone*. <https://www.gu.org/resources/fact-sheet-intergenerational-programs-benefit-everyone/>
- González-Afonso, M., Estévez-Moreira, M. d. C. y Delgado-Castro, A. (2022). Proyecto SIMUL: Espacios de aprendizaje para una educación intergeneracional. En S. Carrascal, D. Melaré y D. J. Gallego (Eds.), *Nuevas metodologías, espacios y estilos de enseñanza-aprendizaje: Prácticas docentes e innovación educativa* (pp. 39-59). Editorial Universitas.
- Longa, F. (2017). ¿Existen las generaciones políticas? Reflexiones en torno a la noción de generación en la teoría social contemporánea. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, 58, 205-224. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2051>
- López, F. R. (2021). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 73-91. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 61/62, 193-242.
- Muñoz García, M. R. (2017). El enfoque intergeneracional: del contexto global al contexto local de Alcobendas. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 113-130. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/enfoqueintergeneracional_res_25.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (8-12 de abril de 2002). *Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid (España) https://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Década del envejecimiento saludable (2021-2030)*. <https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing>
- Parlamento Europeo (24 de junio de 2002). *Report on the Commission communication: Making a European area of lifelong learning a reality (COM(2001) 678 – C5-0167/2002 – 2002/2067(COS)) (A5-0224/*

2002). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2002-0224_EN.html

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (20 de mayo de 2021). *Reglamento (UE) 2021/817 por el que se establece Erasmus+: el programa de la Unión para la educación, la formación, la juventud y el deporte*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32021R0817>

Real Academia Española (2025). Edad. En *Diccionario de la lengua española* (24.ª ed.). <https://dle.rae.es/edad>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-546. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

Sánchez, M. M. (Coord.). (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Fundación “la Caixa”.

Sánchez, M., Butts, D. M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N. A., Jarrott, S. E., Kaplan, M. S., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J. y Weintraub, A. P. C. (2007). Towards a society for all ages. *Social Studies Collection*, (23), 17.

Savin-Baden, M. y Howell Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. SRHE & Open University Press.

Universidad de Granada (2025). *Centro Intergeneracional de Referencia de Macrosad*. <https://catedras.ugr.es/macrosad/macrosad/centro-intergeneracional-referencia>

Whitney, D. D. y Cooperrider, D. L. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers.

Los programas comunitarios intergeneracionales: creación de espacios para interactuar en la comunidad

LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ
Universitat de les Illes Balears

EQUIP DE VELLESA I FAMÍLIA (EVIF)
Institut Mallorquí d'Afers Socials

1. Introducción a los programas intergeneracionales y comunitarios

La literatura específica que trata sobre los programas intergeneracionales, a partir de ahora PI, evidencia la importancia y los beneficios que implica el participar, para todos los actores, en este tipo de actividades. Con el fin de situarnos en el contexto objeto de estudio, la UNESCO (Hatton-Yeo y Oshako, 2001) propuso una definición a nivel internacional en Dortmund, en el año 1999, en la cual exponía que los «programas intergeneracionales son vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y más jóvenes para beneficios individuales y sociales» (p. 3). De la misma manera, los autores del informe describen aquellas características esenciales que deben tener este tipo de programas (Hatton-Yao y Oshako, 2001):

- Que demuestren beneficios mutuos para los participantes.
- Que establezcan nuevos papeles sociales y/o las nuevas perspectivas para los participantes jóvenes y mayores.
- Que puedan involucrar múltiples generaciones e incluir, por lo menos, dos generaciones no adyacentes y sin lazos familiares.
- Que promuevan el conocimiento aumentado y la comprensión entre las generaciones más jóvenes y mayores y el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones.
- Que se dirijan a problemas sociales y políticas apropiadas para aquellas generaciones involucradas.
- Que incluyan los elementos de una buena planificación del programa.
- Que se desarrollen relaciones intergeneracionales.

Los planteamientos en la realización de PI, por un lado, se deben de tener en cuenta los aspectos relacionados con el contexto social y demográfico del momento, como puede ser el proceso de envejecimiento, que es un proceso en continuo aumento y con un incremento de la esperanza de vida. Este aspecto plantea nuevos retos en los distintos ámbitos del colectivo de las personas mayores como, por ejemplo, el cambio en las estructuras familiares que hace que las relaciones entre varias generaciones sean cada vez menores y más complicadas, aspecto que posibilita el aumento de una brecha intergeneracional, que conlleva a la consolidación y transmisión de estereotipos, prejuicios, etc. Ante este escenario, se hace necesario este tipo de programas con la finalidad de hacer interactuar a diferentes generaciones que comparten elementos que puedan reforzar unos vínculos necesarios para vivir en comunidad y mejorar la convivencia.

La UNESCO (Hatton-Yao y Oshako, 2001), aparte de destacar las características básicas que los PI deben tener, también señala cuáles son aquellas áreas en las que se produce un impacto específico en los participantes de los diversos programas, pudiéndose observar una conexión entre varias generaciones y entre estas y la comunidad. Por un lado, se destacan aquellos programas y actividades que contribuyen al **bienestar físico y mental** de las distintas generaciones; por ejemplo, en las personas mayores puede com-

batir la soledad y mantener la actividad, tanto mental como física; de la misma manera, para las generaciones más jóvenes, contribuyen a una mayor participación social y contacto directo con los más mayores. Por otro lado, se comprueba que se produce una serie de interacciones entre las diferentes generaciones que favorecen unos **aprendizajes mutuos** esenciales, así como contribuye a la transmisión de conocimientos entre generaciones y de habilidades y valores, entre otras cosas. Un tercer aspecto interesante que tener en cuenta es la participación en la comunidad y su relación con la **productividad**, siendo la persona mayor el protagonista en actividades de voluntariado y de mentoría aprovechando toda esa experiencia acumulada durante su proceso vital; las generaciones más jóvenes se pueden beneficiar de esa sabiduría y de esa capacitación que les puede ser muy útil en su desarrollo como persona y profesional. Como último aspecto que destacar, se puede hablar de la relación producida entre las generaciones que favorece la **cohesión social** y de la comunidad produciéndose un conocimiento mejor de las diferentes generaciones y, por tanto, reduciendo los prejuicios y estereotipos y aumentando de esta manera el respeto entre las generaciones, la valoración de las mismas logrando una inclusión e integración de todos los miembros de la comunidad.

De la misma manera, para hablar de programas comunitarios, a partir de ahora PC, se puede hacer referencia a la definición que propuso la OMS (2002), donde considera que los programas comunitarios son aquellas intervenciones en contextos locales que fomentan la participación activa de la población para lograr cambios sostenibles en el bienestar. Al referirse a la participación comunitaria, señala que es «un grupo de personas que comparten un interés, un vecindario o circunstancias comunes. Pueden, o no, reconocer su pertenencia a una comunidad en particular» (OMS, 2002, p. 9); por lo tanto, se puede apreciar que la participación comunitaria es clave para abordar cuestiones relacionadas con la responsabilidad, el compromiso o la equidad, entre otros aspectos más. Anteriormente, el autor Ander-Egg (1993) ya trataba este tipo de programas y los consideraba como aquellos instrumentos de intervención social que, mediante la organización de recursos y la participación activa de la población, pretenden

transformar una realidad concreta en beneficio de la colectividad, siempre adaptados a un contexto o entorno concreto (Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad, 2011).

Siguiendo con esas primeras definiciones o aproximaciones al fenómeno intergeneracional, Pinazo y Kaplan (2007) señalan de manera exhaustiva los efectos positivos de los PI tanto para las generaciones jóvenes, para las mayores, así como para la comunidad en su conjunto, destacando que este tipo de programas tiene un impacto multidimensional que abarca desde el ámbito educativo y psicológico al social y comunitario, incorporándose, de esta manera, esa conexión de los PI y los PC. En relación con las personas mayores, los autores destacan las oportunidades de participación social de una manera activa, factor que favorece la mejora de la calidad de vida de los mayores. Como principales beneficios destacan el reconocimiento de la experiencia y convertirse en transmisores de conocimientos y saberes a las generaciones más jóvenes. Este aspecto va estrechamente relacionado con el sentimiento de utilidad y de seguir teniendo proyectos que desarrollar contribuyendo a disminuir sentimientos negativos como la soledad, la depresión y aquellos de no ser útiles para la comunidad, sin olvidar los beneficios que se producen a nivel cognitivo (estimulación cognitiva, interacción con otras personas, etc.), físico (mayor energía, sentirse parte de un grupo, etc.) y emocional (mejor ánimo y autovaloración, etc.). En relación con las personas jóvenes, los autores señalan que la participación activa de los PI desarrolla valores como el respeto, la empatía hacia las personas mayores y conocimiento sobre el proceso de envejecimiento, lo que favorece la eliminación de estereotipos negativos. La interacción entre las diferentes generaciones mejora las habilidades sociales y comunicativas entre ambas, facilitando la colaboración y cooperación entre los participantes. Los más jóvenes tienen la oportunidad de aprender estrategias de afrontamiento a la vida real a través del contacto directo con las personas mayores. Y en relación con la comunidad en su conjunto, estas se transforman en comunidades más inclusivas, cohesionadas, tolerantes y solidarias, fomentando una participación intergeneracional en la que interactúan personas de todas las edades en proyectos comunes y

donde se contribuye, de esta manera, a reforzar los lazos entre los diferentes grupos, aportando una visión e imagen más positiva del envejecimiento hacia las generaciones más jóvenes y una imagen diferente de la juventud hacia las generaciones más mayores.

Un aspecto importante que señalan los PC es que cuando la comunidad participa, se refuerza la corresponsabilidad de todos los participantes y se favorece que los proyectos tengan una continuidad en el tiempo posibilitando, de esta manera, mejorar las habilidades comunitarias de las personas mayores y las generaciones más jóvenes y conseguir una cohesión social importante en la creación y mantenimiento de las redes locales.

Como señala la OMS (2002), los PC mejoran en la eficacia de las intervenciones de salud debido a que están más adaptados a la realidad social, a un contexto y a un entorno concreto y delimitado, así como un buen uso de los recursos disponibles en la comunidad. En la misma línea, Sánchez y Martínez (2007) concluyen que los PI ofrecen formas de optimizar las oportunidades de participación, salud y seguridad, con lo que están en línea con las claves de promoción del envejecimiento activo según las indicó la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de la OMS (OMS, 2002).

El *Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo* (2011), publicado por el IMSERSO, dedica un capítulo completo, el decimoquinto, a las relaciones intergeneracionales y subraya que la importancia del fenómeno intergeneracional no se encuentra solamente en las diferentes generaciones que interactúan, sino en el espacio relacional donde se construyen esas interacciones. Newman y Sánchez (2007, citado en IMSERSO, 2011) señalan que:

para hablar de intergeneracionalidad no basta con *estar juntos*; lo importante es *hacer y hacerse juntos*, y que ese hacer vaya más allá de la mera interacción y pase a la relación. ... Por tanto, la clave del término *inter-generacional* está no tanto en lo *generacional* sino en el *inter*, en el *entre*. (IMSERSO, 2011, p. 570)

El mismo libro blanco concluye que las relaciones intergeneracionales favorecen un envejecimiento activo que posterior-

mente permitirá un bienestar, a todos los niveles, en las personas mayores, así como reforzar un vínculo a nivel personal, con sus iguales y con las otras generaciones participantes, y a nivel comunitario, con las instituciones y entidades participantes, favoreciendo de esta manera la cohesión social.

Un concepto interesante que aparece en el desarrollo de los PI y los PC es el de solidaridad intergeneracional. Hatton-Yeo (2007) lo vincula con el trabajo comunitario y la cohesión social, ya que estos programas ayudan con la participación entre diferentes generaciones a que la comunidad se sienta unida, integrada y más inclusiva. Señala que los espacios comunitarios sirven para que las distintas generaciones interactúen, se relacionen, colaboren y cooperen, ya que este es el aspecto más importante para conseguir sentirse parte de algo, ya sea de una actividad, de un programa, de un grupo de personas, en fin, de un proyecto de vida común. Esta interacción mutua lo que consigue es crear redes de apoyo intergeneracionales tan importantes, por un lado, para las personas mayores, para lograr ese sentimiento de pertenencia y de utilidad, y, por otro lado, para las generaciones más jóvenes, que pueden incorporar habilidades y educación en valores tan importantes para vivir y convivir en comunidad.

¿Qué características deberían tener los PCI? Algunas de ellas, y que señalan varios autores como Kaplan (2001), Hatton-Yeo y Ohsako (2001), IMSERSO (2011) y Sánchez (2007), se describen a continuación:

- Intencionalidad educativa y social: no son encuentros casuales, sino actividades diseñadas con objetivos específicos, como pueden ser reducir el aislamiento, mejorar las competencias, fortalecer vínculos, etc.
- Reciprocidad y beneficio mutuo: todas las generaciones implicadas aprenden, aportan y se benefician, siguiendo el modelo «win-win», fomentando valores y habilidades.
- Participación activa: se basa en la implicación voluntaria y proactiva de los participantes y no en relaciones asistenciales, siendo estas interacciones respetuosas y colaborativas.

- Continuidad y sistematicidad: requiere de una planificación temporal sostenida; se busca una continuidad, ya que no son eventos y actividades puntuales, con un seguimiento y una evaluación específica para valorar los programas.
- Diversidad de contextos: se desarrollan en espacios comunitarios, educativos, culturales, residenciales o de voluntariado. Por tanto, en una diversidad amplia de contextos, adaptándose a las necesidades y a los entornos más próximos de los participantes.
- Dimensión comunitaria e inclusión social: promueven la convivencia entre todos, la identidad comunitaria como generadora del sentimiento de pertenencia y la participación ciudadana activa en beneficio de la cohesión social y comunitaria, así como la inclusión de personas diversas haciendo énfasis en aquellas con más grado de vulnerabilidad.
- Enfoque de envejecimiento activo: fomentan la participación de los mayores como agentes sociales, culturales y educativos.

De igual manera, ¿en qué contextos se pueden llevar a cabo los PCI? Dependiendo de los objetivos previstos en el diseño de los programas, se pueden encontrar en los centros educativos, tanto en escuelas como en institutos y universidades, mediante actividades como talleres, charlas, tutorías, mentoría, colaborando en proyectos educativos, etc.; en los centros de mayores (asociaciones, residencias y centros de día), diseñando actividades lúdicas compartidas, manualidades y talleres creativos, entrenamiento cognitivo, intercambios culturales, entre otras actividades. Otro espacio importante son los centros comunitarios y espacios públicos donde desarrollar encuentros, talleres colaborativos, juegos tradicionales, actividades deportivas, rutas saludables y paseos, incluso huertos urbanos o comunitarios –las experiencias de huertos en centros educativos permiten un trabajo colaborativo y ecológico entre generaciones–. Las bibliotecas públicas también son escenarios comunes donde se pueden llevar a cabo programas con actividades como lectura compartida, cuentacuentos, alfabetización digital, encuentros culturales, etc., así como en los museos, teatros y centros culturales donde se pue-

den desarrollar programas que conecten a las generaciones a través del arte, la historia, la música fomentando el patrimonio cultural. Cada vez más, se pueden encontrar experiencias de viviendas compartidas donde se puede comprobar una nueva forma de convivencia entre personas mayores y jóvenes que posibilita la creación de vínculos sólidos y apoyo mutuo en la vida cotidiana.

2. Los programas comunitarios intergeneracionales según la literatura

A través de varios trabajos basados en revisiones sistemáticas y metasíntesis realizadas por diferentes investigadores y grupos de investigación en varios años, se describirán aquellas características y elementos identificadores de los programas intergeneracionales comunitarios (a partir de ahora PCI). Este tipo de programas son intervenciones planificadas que reúnen a personas de diferentes edades para compartir actividades, conocimiento, experiencias y un espacio o contexto en el que poder interactuar, cooperar y sentirse parte de un grupo; una manera de sentirse integrado en la comunidad. Los PCI, mediante la participación en sus diversas actividades y programaciones, fomentarán el respeto y la comprensión entre las diferentes generaciones creando espacios de conexión y de aprendizaje mutuo, que irán en beneficio de toda la comunidad, como puede ser controlar y reducir el sentimiento de soledad en el caso de las personas mayores y la mejora de las habilidades e identificación de estereotipos en el caso de los más jóvenes, favoreciendo, de esta manera, la solidaridad intergeneracional y la cohesión social.

Los diversos estudios muestran una serie de elementos coincidentes que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con PCI. Bagnasco et al. (2020) llevaron a cabo un análisis sistemático y metasíntesis con cuatro estudios cualitativos, a través de entrevistas, observación y grupos focales, en Estados Unidos entre los años 1988 y 2008. El contexto en el que se centró la búsqueda fue el residencial para personas mayores y centros de día, ya que los centros de atención a las personas mayores son unos en-

tornos en los que la realización de PCI es muy importante para la percepción de bienestar y del sentimiento de pertenencia a un grupo y a su comunidad. Tras el análisis, los autores identificaron y destacaron cuatro temas principales en la participación en este tipo de programas:

1. Se generaron unos vínculos similares a los vínculos familiares: las interacciones entre las dos generaciones de participantes en los programas creaban un ambiente parecido al familiar, compensando esa posible pérdida de vínculos intergeneracionales dentro de su propia familia.
2. Se favorecía, entre los participantes, la empatía y el respeto intergeneracional: los programas fomentaban la comprensión mutua y reducían estereotipos, produciéndose, de esta manera, un bienestar en la persona mayor participante en los programas.
3. Se fomentaron la estimulación tanto física como cognitiva y la actividad: las personas mayores se sentían útiles, activas y con mejor autoestima debido a la interacción generada entre los dos grupos de participantes en el programa.
4. Surgieron una serie de riesgos y desafíos en la participación que se deberían tener en cuenta en programaciones futuras: algunos participantes experimentaban ciertos factores negativos como, por ejemplo, cansancio, infantilización, rechazo hacia ciertas actividades, pérdida de autonomía, malestar emocional o tristeza ante la interrupción de los vínculos.

Por otro lado, Krzeczowska et al. (2021) analizaron 44 trabajos localizados en tres revisiones realizadas en los años 2017, 2019 y 2020 y revisaron estudios publicados entre 1982 y 2020. En los estudios analizados, los autores destacan y agrupan los beneficios en tres áreas principales, señalando que la participación en este tipo de programas genera impactos positivos en el bienestar de las personas mayores, bienestar que se concentra en mejoras a nivel cognitivo y de salud física y emocional, así como en el aspecto social y relacional entre otras personas y entre su propio entorno, es decir, con la comunidad:

1. A nivel cognitivo se observó:
 - Un entrenamiento de estimulación cognitiva de la memoria autobiográfica.
 - Una mejora en la atención y en el rendimiento en actividades relacionadas con el lenguaje.
 - Un mantenimiento de capacidades cognitivas frente al deterioro.
2. A nivel social se observó:
 - Un incremento del sentido de pertenencia y reducción de la soledad.
 - Un refuerzo de las redes de apoyo comunitario y del sentimiento de utilidad social.
 - Una mejora en las relaciones intergeneracionales y disminución de estereotipos negativos hacia la vejez.
3. A nivel de salud general y emocional se observó:
 - Un aumento de la autoestima y de la satisfacción con la vida.
 - Una disminución de síntomas de depresión y ansiedad.
 - Una percepción de mayor vitalidad y energía en la vida diaria.

De la misma manera, Peters et al. (2021) analizaron 20 artículos que ofrecían y ampliaban la información de 16 estudios, más otros artículos que sirvieron de complemento. En su mayoría, los estudios se centraron en las percepciones, los comportamientos y las actitudes de las personas mayores participantes. Aunque los resultados fueron generalmente positivos y en la misma línea de Bagnasco et al. (2020) y Krzeczowska et al. (2021), observaron mejoras en la autoestima, en la percepción del sentimiento de utilidad, en la reducción de los estereotipos y, en general, un mayor bienestar; Peters et al. (2021) también destacan la existencia de limitaciones metodológicas que seguramente hace incidencia en la reducción de la fuerza de la evidencia; se refiere, sobre todo, al tamaño de las muestras, en un posible sesgo en la selección de los participantes, en los instrumentos de evaluación y medición etc., aspectos similares a los expuestos por Krzeczowska et al. (2021).

La revisión sistemática y metasíntesis llevada a cabo por Xu et al. (2025) exploró la experiencia de personas mayores que vi-

vían en la comunidad que participaron en diversos PI. Se revisaron trece trabajos publicados entre el 2003 y 2023, que se realizaron en Estados Unidos (5), Australia (2), Brasil (1), Canadá (1), Corea del Sur (1), Israel (1), Singapur (1) y Suecia (1). Una vez analizados los artículos, las experiencias de participación en PI entre personas mayores de 55 años que vivían en la comunidad y niños y jóvenes entre los 3 y 18 años se organizaron en cuatro temas centrales, que son los que se exponen a continuación y que van en una línea muy similar a los estudios anteriores (Bagnasco et al., 2020; Krzeczowska et al., 2021; Peters et al., 2021):

1. Fomento de vínculos familiares: las personas mayores destacaron que la participación en los diversos programas intergeneracionales les ayudó a mantener nuevas relaciones y les ofreció oportunidades para interactuar con otras personas. Básicamente destacan dos elementos: uno, que experimentaron relaciones de respeto mutuo y reciprocidad con las generaciones más jóvenes y, dos, que en muchos casos se adoptan roles de «abuelos sustitutos» o mentores, produciéndose ese vínculo más cercano al crear lazos afectivos.
2. Mejora de la autoestima y bienestar: la participación en los programas intergeneracionales promovió en las personas mayores un sentido de utilidad que posibilitó la creatividad en las interacciones con los más jóvenes favoreciendo una autovaloración positiva y protagonizando el rol como transmisores de saberes y conocimientos apoyados por sus experiencias previas de vida.
3. Desarrollo de la cohesión comunitaria: las personas mayores destacaron la creación de un ambiente comunitario positivo, de sensación de pertenencia, así como de contribución activa a la comunidad que transmitió una necesidad de continuar con esas relaciones generadas durante el desarrollo de los programas una vez finalizados.
4. Resolución de problemas y desafíos: pese a los efectos beneficiosos de los programas intergeneracionales para las personas, las familias y las comunidades, también se han de tener

en cuenta algunos obstáculos relacionados con la brecha generacional y de lenguaje, limitaciones de tiempo y espacio, así como las posibles resistencias de algunos participantes.

Un aspecto importante, que no se debe dejar de lado, es la existencia de una diversidad de programas, proyectos y actividades que se pueden llevar a cabo interrelacionando diferentes generaciones, lo que hará que las diversas programaciones se vayan adaptando a las múltiples características y casuísticas que se puedan producir, ya sea entre las diferentes generaciones, con el espacio, los contenidos para trabajar por los participantes, etc.

Centrando la atención en esa diversidad de PCI que se llevan a cabo, se pueden comprobar aquellos aspectos que hacen que este tipo de programas sean efectivos y produzcan beneficios a las personas que participan y se involucran de manera activa en ellos. Por tanto, Juckett et al. (2022) señalan que los programas que involucran intencionalmente a jóvenes y a mayores sin parentesco suelen generar beneficios mutuos; dentro de estos beneficios mutuos consideran que la participación en PCI favorece el desarrollo de habilidades sociales a la vez que fortalece la cohesión con la comunidad (Feer et al., 2025), así como la contribución a la adquisición de nuevas habilidades por parte de las personas jóvenes y a la felicidad de las personas mayores (Cohen-Mansfield y Muff, 2021). Aspecto importante, la felicidad, ya que la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 2022 (Pérez et al., 2024) indica que a medida que la persona va haciéndose mayor, la percepción de felicidad va decreciendo, por tanto, el considerar que una actividad te hace sentir feliz es algo muy importante debido a esa percepción de bienestar que produce.

Otro aspecto que los diversos autores indican, y que también se han reflejado en las revisiones anteriores, es el afrontamiento a la soledad. Por un lado, Bould et al. (2025), en un programa en el que interactúan personas mayores, estudiantes universitarios (estudiantes internacionales) y animales (primer estudio que hace un pilotaje con animales robóticos y animales reales en programas de apoyo social intergeneracional), demostraron un

alto impacto en la salud y el bienestar de los participantes; se redujo el sentimiento de soledad y a su vez se observó una mejora del bienestar general tanto de los mayores como de los estudiantes extranjeros mediante interacciones recíprocas, fomentando la transmisión de experiencias interculturales e intergeneracionales entre los dos grupos de participantes, de manera que se mejoró la calidad de vida, el bienestar y la sensación de soledad a través de un interés compartido, que en este caso fue el de las mascotas (los animales de compañía). Por otro, Cohen-Mansfield y Muff (2021) mostraron que los programas más cercanos a la asistencia, como aquellos que sirven de ayuda a algunos de los colectivos participantes, en el caso de los más mayores, atraeron a personas con más necesidades y se asociaron con beneficios para aliviar la soledad de estos mayores y, a su vez, mejorar la satisfacción de los participantes más jóvenes por el hecho de ayudar y de ofrecer esa ayuda. Los mayores se sintieron valorados y ayudados y los más jóvenes desarrollaron ese sentimiento de utilidad y de ayuda a otras personas.

En la misma línea de reducir la soledad no deseada entre las personas mayores y fomentar el bienestar comunitario se enmarcan los siguientes proyectos; por un lado, Art-Salut Intergeneracional (Barcelona), donde destacan la disminución del sentimiento de la soledad no deseada a través de actividades de teatro, que favorecieron el bienestar emocional, la autoestima, así como un empoderamiento y una participación activa con la potenciación de un trabajo en red creando proyectos que benefician a toda la comunidad.

En otro proyecto, Generaciones conectadas: el proyecto intergeneracional de todo un pueblo (Calanda, Teruel), se ha observado una mejora en la percepción de la soledad y una manera de fortalecer los lazos comunitarios a la vez que se previene el aislamiento social y se produce una mejora en el estado de ánimo de los más mayores que se sienten más activos y motivados.

En otro proyecto que se lleva a cabo en Esporles (Mallorca), Rutas saludables Intergeneracionales (Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria, 2025), se observa una mejora en la empatía y en las habilidades sociales y de comunicación

entre los más pequeños en el proyecto. Continuando con la asociación de reducir la soledad y la realización de actividad física, Lim et al. (2024) señalan que el aislamiento social y los bajos niveles de actividad física son factores importantes que pueden mejorar con la participación en los programas, es decir, esas necesidades de actividad física pueden verse mejoradas por la participación en estos programas y la motivación que se genera por el contacto directo con otras personas.

Como se ha podido ir observando, la interacción que se produce entre las diferentes generaciones que participan es un elemento muy importante, de ahí que en los diversos estudios, independientemente del objetivo a estudiar, es un aspecto que reflejan. En el caso de Kleijberg et al. (2020), uno de los objetivos de su estudio fue apoyar la participación comunitaria en temas relacionados con la muerte y la pérdida a través de actividades artísticas compartidas (*collage*, escultura, juegos, etc.) con la finalidad de crear oportunidades de interacción entre niños y personas mayores, dados los escasos espacios de encuentro intergeneracional existentes, en este caso, en Suecia. La implementación del programa dio lugar a que durante el desarrollo de este se trabajaran los estereotipos negativos relacionados con la edad, otorgando importancia a integrar a personas de diferentes edades para abordar el edadismo. De la misma manera, esta interacción que se produce entre las dos generaciones, si se realiza con una duración más prolongada o sostenida en el tiempo, favorece el desarrollo de una relación más estrecha entre las personas mayores y las más jóvenes, mejorando de esta forma la construcción de nuevas relaciones (Bould et al., 2025).

Un elemento importante y necesario es hacer una buena planificación, con un diseño cuidadoso, sin dejar de lado una evaluación ética de los programas (Bagnasco et al., 2020), así como homogeneizar los diseños de los diversos programas, aspecto que posibilitará la comparación de estos en los diversos estudios y ayudando, de esta manera, a que se pudieran analizar y evaluar de una manera más unificada y con instrumentos validados a tal efecto (Krzeczkowska et al., 2021). Peters et al. (2021) indican que es necesaria y fundamental la realización de una investiga-

ción rigurosa para conocer si realmente funcionan y cómo se deben diseñar este tipo de programas para que se evidencien los beneficios en los participantes y en la comunidad. Xu et al. (2025) también señalan que es necesario que las investigaciones exploren nuevos temas y ámbitos adaptándose a unos contextos comunitarios diversos, al igual que Steward et al. (2023), que consideran que en estos momentos existe una ausencia de estudios que aborden de forma robusta los resultados mutuos, tanto en personas mayores como en jóvenes, y los efectos a nivel comunitario, aspectos muy importantes para lograr un impacto mayor tanto en las personas como en la comunidad.

En el momento de planificar e implementar los PCI y promover la interacción social se tienen que destacar aquellos factores facilitadores (red de profesionales y expertos, la población y la comunidad, etc.) y los posibles obstáculos (la participación de los diversos colectivos, los espacios y entornos, las restricciones temporales, etc.) de las experiencias de los programas intentando que haya una sostenibilidad para estos (Feer et al., 2025). Relacionado con las estrategias para optimizar la implementación de los programas, Juckett et al. (2022), tras el análisis de 14 prácticas recomendables para implementar con éxito programas intergeneracionales en entornos comunitarios, describen aquellos elementos que se deberían tener en cuenta en el momento de diseñar y más tarde implementar este tipo de programas. En este caso, Juckett et al. (2022) se centran en programas intergeneracionales de salud comunitaria a través de la actividad física. Los programas analizados son prácticamente de actividad física y cognitiva, pero algunos elementos que se pueden destacar y hacer extensivos a otros pueden ser los siguientes:

- Adaptar la actividad en relación con los intereses o experiencias de los participantes para fomentar la interacción de los programas; es decir, permitir aquellos ajustes necesarios durante las actividades según los intereses, reacciones del grupo, etc. Por tanto, diseñar cada sesión con objetivos claros y actividades adecuadas a las capacidades y motivaciones de las dos generaciones participantes.

- Tener en cuenta las edades y roles apropiados para las actividades intergeneracionales, evitando roles pasivos y facilitando que cada persona (mayor y joven) tenga la oportunidad de contribuir o enseñar alguna cosa, teniendo en cuenta la diversidad cultural, funcional y el género de los participantes.
- La proporción de participantes mayores y jóvenes tiene que ser igual, o muy similar, permitiendo que ambas generaciones aprendan unas de otras.
- Formar parejas o grupos pequeños que incluyan a mayores y jóvenes para de esta manera fomentar el diálogo y la cooperación.
- Disponer de material que pueda ser utilizado por los participantes en las actividades programadas.
- Guiar las actividades para promover la interacción entre los participantes, asegurando que la duración de las actividades es la adecuada para evitar fatiga o desconexión de estas. Es importante que los profesionales tengan formación en comunicación intergeneracional y dinámicas de grupos.
- Adaptar el equipo, materiales, contenidos, tiempos, espacios, etc. según las necesidades de los participantes.
- Minimizar las distracciones, creando un clima positivo, acogedor, promoviendo la empatía, etc. e intentando finalizar las sesiones con alguna reflexión conjunta para reforzar ese vínculo intergeneracional.
- Documentar las actividades, es decir, observar y registrar el desarrollo de las sesiones para mejorar la práctica.

De igual manera, las claves que tener en cuenta en el momento de llevar a cabo el proceso de diseño e implementación de PCI serían las siguientes:

- Implicar a la comunidad desde el inicio del programa en todas las fases, no solo en su diseño, sino también en la toma de decisiones, así como en su ejecución.
- Incluir la perspectiva intergeneracional en el grupo motor, de forma que las diferentes generaciones se unan para un proyecto común generando una necesidad compartida.

- Afrontar este reto desde la responsabilidad compartida y la solidaridad. La inclusión debe ser incluida como una cuestión que define la estructura de la sociedad que deseamos.
- Sensibilizar a la ciudadanía acerca de las ventajas de generar entornos inclusivos es fundamental.
- Prevenir es primordial para evitar llegar a situaciones de exclusión.
- Conocer bien con qué contamos y las oportunidades que nos brinda el municipio nos ayudará a identificar cuáles son nuestros retos en materia de inclusión.
- Se trata de trabajar desde un enfoque transversal e integrado, involucrando tanto la Administración pública como al ámbito privado y social comunitario ofreciendo una respuesta integrada desde los recursos municipales y desde los recursos de la propia comunidad.
- El concepto de «ciudadanía activa», donde la ayuda mutua y el compromiso social son imprescindibles para garantizar el bienestar de las personas que formamos parte de una misma comunidad (Tomasena et al., 2021).

Se debe tener muy presente la idea que señala Morcillo (2021) de falta de investigaciones que se preocupen por el estudio del impacto de los programas que contribuyen a fomentar la participación social de las personas mayores en estos últimos años, muy en la línea de los autores anteriores.

Los PCI, tanto a nivel internacional como en España, constituyen hoy una estrategia clave para el envejecimiento activo, la inclusión social y la cohesión entre generaciones. En España, su evolución ha pasado de experiencias aisladas a un modelo institucionalizado y con identidad propia, donde la comunidad, la educación y la participación ciudadana son los ejes centrales.

En cuanto a las contribuciones valiosas de estos programas, hay que destacar lo que señala Morcillo (2021), ya que son muy interesantes las aportaciones de los diversos programas sobre sus participantes y sobre la comunidad; estos programas:

crean, en la comunidad, la integración de la población mayor con la población más joven, la transmisión de conocimientos y experiencias y la consolidación del valor de las personas a través de la interacción que se produce entre ambas generaciones. (Morcillo, 2021, p. 114)

Sin olvidar el impacto positivo en el bienestar cognitivo, social y de salud general y emocional, elementos útiles en el refuerzo de la cohesión social (Krzeczkowska et al., 2021), que promueven, de esta manera, un envejecimiento activo y saludable, factor que se podría asociar a una estrategia de salud comunitaria. En la misma línea de Xu et al. (2025), consideran que los PCI son intervenciones útiles para promover un envejecimiento activo y saludable, para fortalecer los vínculos sociales y, a la vez, mejorar la cohesión comunitaria. Por lo tanto, este tipo de programas se convierten en una buena opción para ofrecer a las personas mayores las oportunidades para contribuir a la sociedad y transmitir valores, aspectos esenciales para aumentar, o ampliar, el sentimiento de utilidad y de pertenencia.

No se debe olvidar o dejar de lado lo importante de dar voz a los participantes. Si de verdad se quieren diseñar programas que hagan interaccionar a diversas personas, se deben conocer sus intereses, motivaciones, etc. En el caso de las personas mayores, darles voz, escucharlos y mostrar interés por lo que tienen que aportar ayudaría a minimizar riesgos de desconexión y falta de interés, así que ser incorporados en el diseño o en el momento de la planificación les ayudaría a estar motivados y aumentaría el sentimiento de pertenencia (Bagnasco et al., 2020; Krzeczkowska et al., 2021).

3. Ejemplo de una experiencia en Mallorca

El Equip de Vellea i Família (EVIF) de la Secció de Foment a l'Autonomia per a Persones Majors del Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) del Consell de Mallorca, desde hace treinta y dos años, ofrece dentro de la comunidad los siguientes programas de cariz preventivo:

- Programa de memoria y habilidades sociales.
- Programa de familiares cuidadores de personas mayores dependientes.
- Programa de intervención psicosocial.
- Programa de participación y cooperación.

Este PI está dentro del Programa de participación y cooperación. Hay que señalar que hace más de 15 años que se están realizando actividades intergeneracionales de diferente contenido en toda Mallorca. A lo largo de todos estos años, los participantes de los 74 talleres de estimulación cognitiva han participado en este proyecto intergeneracional.

Para conseguir el objetivo, hay que entender a la persona mayor como un miembro activo de la comunidad. Trabajando con la persona usuaria de manera integral, el objetivo final de cada una de estas intervenciones es conseguir una mejor calidad de vida de la persona mayor y dignificando en todas sus vertientes (personal, familiar, funcional, social...) su vejez. Estas actividades van encaminadas a mejorar el entendimiento y el respeto entre generaciones y contribuir a la creación de sociedades más cohesionadas.

La finalidad del proyecto Connectant Generacions. Programa Intergeneracional (Conectando Generaciones. Programa Intergeneracional) es construir puentes de entendimiento y respeto entre personas mayores y jóvenes con el propósito de reducir los estereotipos de edad que existen entre ambas generaciones. A través de la creación de espacios de interacción y aprendizaje compartido se busca fomentar actitudes positivas, romper prejuicios y construir una comunidad más inclusiva donde las diferencias generacionales sean valoradas como una fuente de enriquecimiento mutuo. Este proyecto pretende fortalecer los lazos intergeneracionales promoviendo un mayor respeto y aprecio entre jóvenes y personas mayores, contribuyendo así a una sociedad más cohesionada y libre de discriminación por motivos de edad, sin edadismo.

El proyecto va dirigido a los participantes en los talleres de memoria y habilidades sociales que realiza el IMAS y al alumna-

do de la comunidad educativa de tercer ciclo de Primaria de los diferentes municipios de Mallorca.

El objetivo principal del proyecto es fomentar el entendimiento y la empatía entre el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria y las personas mayores participantes en los talleres de estimulación cognitiva a través de la exploración y el análisis de estereotipos compartidos, mientras se promueve el respeto mutuo y el aprendizaje colaborativo.

Las actividades trabajadas priorizan la interrelación entre ambas generaciones favoreciendo el intercambio de experiencias, emociones y sentimientos. También se favorece el trabajo de las capacidades cognitivas (atención, percepción, memoria, etc.), se potencia la reminiscencia como herramienta de trabajo y la reflexión respecto de los valores que transmitir entre ambas generaciones para reducir la visión de edadismo de los dos grupos participantes y acercar así ambas generaciones.

Con estas actividades también se potencian las habilidades sociales de comunicación entre ambas generaciones y se refuerza la figura de la persona mayor dentro del propio contexto social. Así, se posibilita el reconocimiento del rol de la persona mayor como transmisora de experiencias vividas, valores y conocimientos.

La metodología es flexible, ya que se adapta a las particularidades de cada comunidad educativa. Técnicamente se apuesta por un proyecto basado en la participación, dinamización y potenciación de las capacidades y actitudes de los mayores como de los alumnos que participan. Así, se posibilita un aprendizaje mutuo entre las dos generaciones.

El taller consta de 2 a 3 sesiones de unos 90 minutos aproximadamente. Siempre que sea posible, se realiza una actividad en la escuela y la otra en el centro donde los mayores realizan el taller de estimulación cognitiva. La colaboración entre el equipo docente y los técnicos del EVIF es fundamental para favorecer y facilitar un espacio para llevar a cabo la conexión entre estas generaciones.

Tabla 1a. Estructura de las actividades que forman el programa (parte 1)

PARTE 1. Exploración de estereotipos y creación de vínculos Identificar y reflexionar sobre los estereotipos comunes que afectan tanto jóvenes como personas mayores y fomentar un ambiente de confianza y apertura donde ambos grupos puedan compartir experiencias y sentimientos.	
Desarrollo de la sesión	
Actividad de introducción (20 minutos)	Dinámica «Rompemos el hielo» Todos los participantes (jóvenes y mayores) se sientan en un círculo. Se pasa una pelota y quien la recibe se tiene que presentar diciendo el nombre, una cosa que les gusta hacer y una cosa que los hace sentir felices. Con esta dinámica se crea un ambiente relajado y es la oportunidad para que todos los participantes se conozcan.
Actividad de reflexión (30 minutos)	Dinámica «¿Qué piensas de mí?» Todos los participantes (jóvenes y mayores) se dividen en pequeños grupos mixtos (intentando que el número de jóvenes y mayores sea similar). Cada grupo recibe tarjetas con frases que reflejan los estereotipos comunes y uno tiene que debatir cómo cree que estos estereotipos les afectan personalmente y si se sienten identificados o no con ellos. Al acabar el debate, cada grupo comparte las conclusiones con el resto de los grupos.
Actividad de actuación (30 minutos)	Dinámica «Iguales y diferentes» Se inicia la actividad haciendo dos grupos, uno de mayores y otro de jóvenes; cuando ya están los dos grupos hechos, se van presentando diferentes situaciones como, por ejemplo, «¿quién es o era un buen estudiante?». En ese momento los participantes de cada grupo deben colocarse donde se sientan más identificados.
Cierre de la sesión (20 minutos)	Compartir «Lo que hemos aprendido hoy» Los participantes se vuelven a sentar en círculo y comparten una cosa nueva que hayan aprendido sobre la otra generación y cómo se han sentido durante la actividad.

Tabla 1b. Estructura de las actividades que forman el programa (parte 2)

PARTE 2. Desafiando los estereotipos y creando nuevas historias El objetivo de esta segunda sesión es empoderar a los participantes (jóvenes y mayores) para que cuestionen y desafíen los estereotipos, promoviendo la creación de nuevas narrativas intergeneracionales basadas en el respeto mutuo y la colaboración.	
Desarrollo de la sesión	
Actividad de apertura (15 minutos)	Dinámica «El poder de las palabras» Repartidos en grupos mixtos (mayores y jóvenes), a los participantes se les entregan frases estereotipadas y las tienen que transformar en afirmaciones positivas y empoderadoras. Por ejemplo, transformar la frase «eres muy joven para entender estas cosas» a «tu perspectiva es valiosa y puedes aprender sobre esto».

Actividad de colaboración (30 minutos)	Dinámica «El pacto intergeneracional» Los participantes crean juntos un «pacto» donde cada cual se compromete a una acción específica que ayude a desafiar estereotipos en su comunidad o familia.
Ejemplos de pactos:	
• Pacto de escucha activa:	
Descripción: «Me comprometo a escuchar con atención y sin interrumpir cuando una persona de la otra generación me hable, tratando de entender sus puntos de vista y emociones».	
Compromiso: «Cada semana, tendré al menos una conversación profunda con una persona de la otra generación, asegurándome de prestar atención y reflexionar sobre lo que compartimos».	
• Pacto de aprendizaje mutuo:	
Descripción: «Me comprometo a aprender algo nuevo de la otra generación y a compartir algo que yo sé».	
Compromiso: «Una vez al mes, enseñaré a una persona de la otra generación una habilidad que yo domino (como usar un dispositivo tecnológico, un juego o una receta de cocina) y aprender algo de él o de ella».	
• Pacto de actividades compartidas:	
Descripción: «Me comprometo a pasar tiempo de calidad haciendo actividades juntos, sin importar la diferencia de edad».	
Compromiso: «Planearé una actividad conjunta (como leer, jugar, cocinar, o andar) con una persona de la otra generación al menos una vez al mes».	
• Pacto de celebración y reconocimiento:	
Descripción: «Me comprometo a celebrar y reconocer las contribuciones de la otra generación en mi vida y en la comunidad».	
Compromiso: «Escribir una carta de agradecimiento o reconocimiento a una persona de la otra generación que haya impactado positivamente mi vida y a compartirla con ellos».	
• Pacto de conexión tecnológica:	
Descripción: «Me comprometo a utilizar la tecnología para mantenerme conectado con personas de la otra generación».	
Compromiso: «Enseñaré a alguien de la otra generación a utilizar una aplicación, herramienta tecnológica, etc. que pueda ayudarlo a estar más conectado con la familia y amigos».	
• Pacto de memoria histórica:	
Descripción: «Me comprometo a aprender y preservar las historias y experiencias de la otra generación».	
Compromiso: «Grabaré una entrevista o escribiré una historia de vida de una persona de la otra generación para mantener viva su memoria y compartirla con futuras generaciones».	
Cierre del taller (30 minutos)	Dinámica «Nuestra voz, nuestra historia» Cada grupo mixto (jóvenes y mayores) graba un breve video donde hablan sobre su historia, lo que han aprendido sobre la otra generación y cómo planean aplicar aquello en su vida diaria. Al final, se crea un video compilando todas las contribuciones.
Despedida y reflexión final (15 minutos)	Se forma un círculo y cada persona comparte una palabra o frase que resume aquello que se lleva del taller. Se finaliza con una foto grupal como recuerdo de la experiencia compartida.

4. Conclusiones

Algunas ideas que se pueden destacar, tras la descripción que los diversos autores han señalado sobre los PCI y que pueden servir como conclusión, son las siguientes:

1. Los PCI son espacios de encuentro que tienen que estar bien diseñados y planificados, donde sus participantes aprenden y cooperan de manera conjunta. Este trabajo intergeneracional conjunto se tiene que basar en una reciprocidad entre las dos generaciones que posibilite la reducción del aislamiento social y la soledad no deseada, fortalezca la cohesión social y comunitaria y fomente el envejecimiento activo, creando unas relaciones de beneficio mutuo y aportando experiencia y apoyo.
2. Los PCI ofrecen beneficios emocionales, sociales y psicológicos significativos. En los participantes más jóvenes se puede observar en el desarrollo de habilidades como la empatía, la comprensión hacia los otros, el respeto, así como habilidades sociales y conocimientos específicos que las personas mayores les puedan trasladar; en los participantes mayores posibilita la generación de vínculos sociales, tanto con los participantes más jóvenes como con la comunidad en la que viven, reforzando su identidad, haciendo que se sientan valorados y superando estereotipos, así como adquirir conocimientos específicos de las generaciones más jóvenes.
3. Es importante hacer hincapié en la importancia de más investigación cualitativa, haciendo énfasis en el diseño de este tipo de programas intergeneracionales con la finalidad de comprender de mejor manera el impacto generado y la percepción que tienen las personas mayores de ellos.
4. Los PCI deben presentar unas características a nivel de estructura comunes: a) tener un diseño planificado, contextualizado y realista; b) que sean actividades que se lleven a cabo de manera regular y, en lo posible, sostenidas en el tiempo; c) la participación tiene que ser bidireccional, todos tienen su papel; d) las personas que lideren los programas tienen que te-

ner formación en comunicación intergeneracional; e) tener un seguimiento y una evaluación adecuada, y f) tener una vinculación con la comunidad (redes comunitarias, servicios sociales, centros educativos, entidades locales, etc.).

5. Tener en cuenta las posibles limitaciones que se puedan producir en el desarrollo de los programas, como las dificultades de coordinación entre entidades e instituciones o no tener un buen diseño de los programas y actividades.
6. Es importante dar voz a los participantes, voz en el momento de la planificación, pero también en una reflexión final y conjunta donde expresen cómo se sienten al realizar actividades intergeneracionales y establecer nuevas conexiones y cómo ven ahora su comunidad.

Referencias

- Bagnasco, A., Hayter, M., Rossi, S., Zanini, M., Pellegrini, R., Aleo, G., Catania, G. y Sasso L. (2020). Experiences of participating in intergenerational interventions in older people's care settings: A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Journal of Advanced Nursing*, 76, 22-33. <https://doi.org/10.1111/jan.14214>
- Bould, E., Brusco, N. K. y Callaway, L. (2025). Pilot of an animal-assisted activity program to support intergenerational and intercultural community connections to reduce loneliness and social isolation, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2025.101970>
- Cohen-Mansfield, J. y Muff, A. (2021). Comparing Community-based Intergenerational Activities in Israel: Participants, Programs, and Perceived Outcomes. *Journal of Gerontological Social Work*, 65(5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/01634372.2021.1983683>
- Feer, S., Sommer, B., Gut, V., Rausch, A. K., Bodmer, M., Inauen, A., Schulze, C., Nordström, K., Ingold, C. y Wieber, F. (2025). Begegnungs- und Bewegungsförderung im Quartier. En *Prävention und Gesundheitsförderung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11553-025-01239-y>
- Gualano M. R., Voglino G., Bert F., Thomas R., Camussi E. y Siliquini R. (2018). The impact of intergenerational programs on children

- and older adults: a review. *Int Psychogeriatr*, 30, 451-68. <http://doi.org/10.1017/S104161021700182X>
- Hatton-Yeo, A. (2007). Programas intergeneracionales, solidaridad intergeneracional y cohesión social. En M. Sánchez (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, vol. 23. Fundación "la Caixa".
- Hatton-Yeo, A. y Ohsako, T. (2001). *Intergenerational programmes: Public policy and research implications. An international perspective*. UNESCO Institute for Education.
- IMSERSO (2011). *Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Juckett, L. A., Jarrott, S. E., Naar, J. J., Scrivano, R. M. y Bunger, A. C. (2022). Implementing Intergenerational Best Practices in Community-Based Settings: A Preliminary Study. *Health Promotion Practice*, 23(3), 473-481. <http://doi.org/10.1177/1524839921994072>
- Kaplan, M. S. (2001). *School-based intergenerational programs*. UNESCO Institute for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000200481/PDF/200481eng.pdf.multi>
- Kleijberg, M., Ahlberg, B. M., Hilton, R. y Tishelman C. (2020). Death, loss and community: Perspectives from children, their parents and older adults on intergenerational community-based arts initiatives in Sweden. *Health & social care in the community*, 28(6), 2025-2036. <http://doi.org/10.1111/hsc.13014>
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W. J., Gow, A. J., Carlson, M. C. y Brown Nicholls, L. A. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults' cognitive, social, and health outcomes, *Ageing Research Reviews*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>
- 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. y Delbaere, K. (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), 37. <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01446-y>
- Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad (Tomo I) (2011). *Resumen Ezequiel Ander Egg C.* [Blog] Disponible en <https://>

resumenezequielandereggc.blogspot.com/2011/06/metodologia-y-practica-del-desarrollo.html?utm_source=chatgpt.com

- Morcillo, J. M. (2021). Programas intergeneracionales que fomentan la participación social de las personas mayores en España. Una mirada desde el Trabajo Social. *Comunitaria: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 22, 103-118.
- Newman, S. y Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8, 31-39.
- Pérez, J., Castillo, A. B., Aceituno, P. y Ramiro, D. (2024). *Un perfil de las personas mayores en España, 2024 Indicadores estadísticos básicos*. CSIC. <https://envejecimientoenred.csic.es/wp-content/uploads/2024/12/enred-indicadoresbasicos2024.pdf>
- Peters, R. E. 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. y Rockwood, K. (2021). Intergenerational Programmes bringing together community dwelling non-familial older adults and children: A Systematic Review. *Arch Gerontol Geriatr*, 94, 104356. <http://doi.org/10.1016/j.archger.2021.104356>
- Pinazo, S. y Kaplan, M. S. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sánchez (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, vol. 23, Fundación "la Caixa".
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2007). Una sociedad para todas las edades. En M. Sánchez (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, vol. 23, Fundación "la Caixa".
- Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (SemFYC) (2 de abril de 2025). *Tres proyectos intergeneracionales que buscan reducir la soledad y fomentar el bienestar comunitario*. Disponible en <https://www.semfyc.es/actualidad/tres-proyectos-intergeneracionales-que-buscan-reducir-la-soledad-y-fomentar-el-bienestar-comunitario>
- Steward, A., Hasche, L., Greenfield, J. C., Ingle, M. P., De Fris, C. M., Fix, R., King McLaughlin, J., Schilz, M., Hennig, M. y Bonatus, D. (2023). A review of participant, agency, and community outcomes of non-familial intergenerational programs. *Journal of Social Work*, 23(1), 122-142. <https://doi.org/10.1177/14680173211057436>

- Tomasena, A., Etxaniz, N. y Del Barrio, E. (2021). InklusiB –Belaunaldi InklusiBoak: favoreciendo la inclusión de las personas mayores desde la comunidad. En A. Izaola (Coord.), *Actas del VIII Congreso de la Red Española de Política Social, REPS 2021. Cuidar la vida, garantizar la inclusión, convivir en diversidad: consensos y retos*.
- World Health Organization – WHO [OMS] (2002). *Community participation in local health and sustainable development: Approaches and techniques*.
- Xu, Y., Lv, F., Bian, Z. K., Sun, W. Y. y Luo, C. F. (2025). Community-dwelling older adults' experience after participating in intergenerational programs: A qualitative meta-synthesis. *Medicine*, 104(19), e42403.

Compartiendo la infancia: el programa intergeneracional SACHI

CARMEN ORTE SOCIAS

MARGA VIVES BARCELÓ

BELÉN PASCUAL BARRIO

JOAN AMER FERNÁNDEZ

Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

En este capítulo se presenta la experiencia intergeneracional que el grupo de investigación GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social) de la Universitat de les Illes Balears desarrolló y coordinó en dos proyectos europeos (*Sharing Childhood*, SACHI1 y SACHI2). Un proyecto educativo intergeneracional que se puede englobar dentro de los modelos curriculares a los que se ha hecho referencia en el capítulo 3 de esta obra. Se parte de la premisa de que la promoción de las relaciones intergeneracionales positivas persigue la finalidad de la cohesión social. El aprendizaje intergeneracional es considerado un medio para conseguir la solidaridad intergeneracional, la mejora de la cohesión social y el equilibrio de las desigualdades partiendo de la promoción de una mayor capacidad de comprensión y respeto entre las distintas generaciones (EAGLE Consortium, 2008).

El proyecto intergeneracional *Compartir la infancia*, conocido generalmente por el acrónimo de su nombre en inglés SACHI (*Sharing Childhood*), se centra en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y fomenta el contacto positivo entre mayores y niños desde un punto de vista comunitario. Tiene como principal finali-

dad que los proyectos intergeneracionales formen parte de la cotidianidad de los centros educativos para la prevención del edadismo y, al mismo tiempo, potenciar la calidad de vida de los participantes y mejorar la implicación del alumnado en su aprendizaje, tal y como señala Barragán en el capítulo 3.

Al ser un proyecto europeo, los objetivos de SACHI estaban alineados con un eje fundamental de las políticas europeas: fomentar el aprendizaje a lo largo de su vida. En el primer proyecto participaron, juntamente con GIFES, el centro educativo de adultos Bayat de Turquía y la asociación HIPOKAMP de Polonia. Este primer proyecto fue financiado por la convocatoria Grundtvig en el marco del programa de Lifelong Learning de la Comisión Europea. En el segundo proyecto participaron cuatro instituciones europeas asociadas que fueron coordinadas por GIFES. Subvencionado por Erasmus+, el proyecto tuvo una duración de dos años y se desarrolló simultáneamente en los cuatro países de dichas instituciones: España, Polonia, Portugal y Reino Unido. En cada país, el proyecto fue liderado por GIFES-Universidad de las Islas Baleares, la asociación HIPOKAMP, la Universidad de Oporto y la Universidad de Strathclyde.

En cuanto a los contenidos, el programa de actividades que llevaron a cabo conjuntamente niños y mayores se estructuraba en ocho sesiones, pactadas con el equipo de socios europeos y adaptadas al currículum de cada país. La primera y la última fueron de presentación y cierre (incluida la evaluación), mientras que las seis restantes estaban planificadas en unidades didácticas que giraban en torno a un tema. Los temas estaban específicamente seleccionados para facilitar la relación y conocimiento mutuo de los participantes durante las actividades y que permitieran «compartir la infancia» entre unos y otros. Teniendo en cuenta la especificidad de la diferencia de edad, se trabajaban temas que ambas generaciones tenían en común: la familia, los referentes, la escuela, los juegos, el barrio o la comunidad y las fiestas populares. Los contenidos se estructuraban en seis unidades didácticas temáticas, empezando por un intercambio más personal con las dimensiones internas (familia y referentes) para después abrirse a la dimensión abierta con los otros cuatro te-

mas. Se incorporaron actividades específicas de vocabulario en lengua extranjera a todas las sesiones, así como espacios de uso de nuevas tecnologías que permitían explorar diferentes aplicaciones (editores, búsqueda por internet y mapas *online*).

Teniendo en consideración a los participantes, y con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia las relaciones intergeneracionales, la implementación se realizó en escuelas de Primaria y los participantes directos fueron a) el equipo directivo, que daba el visto bueno y gestionaba la inclusión del programa en el proyecto de centro; b) el alumnado de segundo y tercer ciclo de Primaria; c) los docentes tutores de los grupos de alumnos participantes, y d) las personas mayores de cincuenta años voluntarias. Los mayores que participaron provenían de un programa universitario (50 %) y del barrio de la escuela (50 %). Este vínculo con la comunidad propició una oportunidad mayor de transferencia de la experiencia y sostenibilidad del proyecto a nivel local.

Por lo que respecta a la implementación, las sesiones fueron semanales y duraron aproximadamente 1h 30 min de actividad en el aula. Las sesiones de implementación se intercalaron con las sesiones de coordinación. Este hecho permitió el seguimiento y participación de todos los agentes en la definición final de las actividades. Las sesiones se estructuraron mediante unidades didácticas preparadas para tener un margen de adaptación al contexto. Esta adaptación y organización conjunta se realizó en las reuniones de preparación a las que asistieron los coordinadores, los docentes y las personas mayores voluntarias. Este contacto permitió una planificación en la que todas las partes colaboraron aportando ideas y haciendo suya la propuesta inicial. Por último, era necesario tener en cuenta la gestión del material de evaluación: evaluación inicial, evaluación final y evaluación de seguimiento después de cada sesión.

2. Participantes en el proyecto didáctico

La selección del grupo de mayores se llevó a cabo de forma compartida entre los centros y el grupo coordinador de la universi-

dad. Se siguieron tres criterios principales consensuados internacionalmente: mayores de cincuenta años, con nociones de nuevas tecnologías y lengua extranjera (inglés) y compromiso de participación de dos años; también se evitó que fueran familiares de los alumnos con los que debían trabajar. A la hora de crear los grupos de trabajo se buscó la diversidad, por un lado, el equilibrio entre provenientes del curso universitario para mayores (un 50%) y personas del barrio (un 50%) y, por el otro lado, se evitó, en la medida de lo posible, la feminización de los grupos.

Las personas voluntarias mayores se distribuyeron por centros y aulas, en equipos de entre 4 y 5 personas por aula. A pesar de disponer de mayor número de mujeres voluntarias, para garantizar la paridad, en todos los grupos se asignó uno o dos hombres. Esta colaboración entre los diferentes perfiles de personas mayores, de barrio-de universidad, con experiencia anterior-nuevo, enriqueció a los grupos en diferentes sentidos. Por un lado, las diferentes aproximaciones al mundo de la escuela, así como la forma de aportar iniciativas y, por otro, los exparticipantes dieron un empujón de motivación con la seguridad que les daba la experiencia.

3. Metodología didáctica

La preparación inicial de los participantes adultos consistió en un curso formativo orientado a trabajar tres cuestiones: (a) la idea global del proyecto y conciencia de grupo formado por tres escuelas, puesto que se partió de personas asociadas a un centro que no conocían las de los otros centros; b) dinámicas de introducción a las actividades en el aula, y c) contacto grupal con los contenidos y primer acercamiento en conjunto al trabajo en el programa completo de actividades. Formación más que necesaria para poder capacitar tanto a las personas mayores participantes como a los equipos docentes que los acogieron en sus centros educativos.

Esta actividad formativa pretendía favorecer una mirada positiva del sistema educativo actual, trabajar prejuicios y elaborar algunos de los miedos que a menudo se relacionan con la com-

paración que suele hacerse con la escuela vivida por los mayores en su infancia y con el desconocimiento que tienen de la realidad educativa actual. La participación en un proyecto escolar implicó una mínima comprensión de un contexto educativo distinto al que conocieron cuando ellos eran niños, con características del alumnado y del profesorado y metodologías de trabajo muy distintas de las que eran habituales en su etapa escolar.

Por lo que se refiere a la organización del aula en las sesiones, de los maestros, uno era el tutor o la tutora, responsable en todo momento de la dinámica, y a menudo estaba acompañado de otro profesor, un especialista en pedagogía terapéutica (PT) o un especialista de inglés. Los alumnos estaban distribuidos en cuatro grupos y cada persona mayor participaba siempre en el mismo grupo. En caso de que hubiera una persona mayor voluntaria de apoyo, esta acompañaba al grupo o cubría sustituciones. En cada aula hubo una pareja del equipo investigador; esto se justificaba porque era una experiencia piloto que debía ser evaluada de manera externa, de este modo se contaba con una persona con funciones de apoyo a la dinámica y una segunda persona que realizaba la observación.

En cuanto a la implicación del equipo docente, el programa permitía trabajar de forma transversal distintas materias a partir de los contenidos de las sesiones. Se prestaba especial atención a la materia de lengua extranjera, en el caso de las tres escuelas, el inglés, al trabajo en valores y al uso de las nuevas tecnologías. Para que todo fuera posible, cabe destacar: (i) la organización de horarios de los docentes facilitada por los equipos directivos, gracias a la cual las sesiones/reuniones semanales se organizaban para que los tutores pudieran estar siempre presentes; (ii) la acogida por parte de las especialistas de inglés fue notable, porque preparaban al alumnado previamente a la sesión y le acompañaban durante las actividades de la sesión, y (iii) el acompañamiento del programa de los tutores o tutoras y equipo de apoyo escolar facilitó la inclusión de las personas mayores en el aula y su comprensión del alumnado.

En relación con la metodología, también fue importante el trabajo colaborativo. El proyecto se fundamentó en facilitar el

desarrollo de las relaciones intergeneracionales en pequeño grupo. Por este motivo, se basó en dinámicas colaborativas para dinamizar las actividades. Esta característica favoreció que se dieran situaciones de debate. El diálogo fue una de las principales herramientas de comprensión y relación constante y fue especialmente significativo en las reuniones de preparación en las que se pudieron discutir y definir conceptos claves de la implementación. Un ejemplo fue que, en una de las reuniones, se decidió sustituir el concepto «ídolos y referentes» por «personas que admiran», ya que no se consideró adecuado que el alumnado estableciera la asociación «la persona que es mi ídolo es mi referente», porque los ídolos no se consideraban necesariamente buenos referentes.

El debate también estuvo presente en el aula. En este caso, fue la sesión sobre escuela una de las que más posibilidades ofreció desde la perspectiva del debate. Durante aquella sesión surgieron temas de política y religión y los alumnos pudieron experimentar el hecho de la diversidad entre los mismos referentes del proyecto, las personas voluntarias mayores. Cada uno de los mayores voluntarios, cuando explicaba su experiencia escolar, lo hacía desde una perspectiva diferente. La actividad se convirtió en un ejercicio de ciudadanía y tolerancia. En el aula se creó un ambiente y se ofrecieron unas circunstancias que permitieron charlar de temas diversos desde perspectivas diversas, con el respeto como valor compartido. Fue una experiencia muy enriquecedora que ayudó a fortalecer las pautas de convivencia en entornos sociales en los que la diferencia era un rasgo natural; se trataba de aceptar y valorar la realidad de un grupo de niños diversos que tenían unos referentes, también varios (personas mayores), y que convivían en la misma sociedad, también diversa.

4. Evaluación

Para analizar el cambio producido en las actitudes se utilizaron dos cuestionarios (alumnado mayor y alumnado joven); en ambos casos se trataba de adaptaciones del cuestionario de actitu-

des hacia las personas mayores elaborado y validado por Montoro (1998). Dicho instrumento fue modificado y adaptado a la población diana: alumnado de cuarto y quinto de Educación Primaria y personas mayores de 55 años. Concretamente, se realizaron dos versiones del instrumento.

Para la adaptación del cuestionario a las edades del alumnado de Primaria, se redujo considerablemente el número de ítems; del mismo modo, se modificó la redacción para hacerla más comprensible para niños de estas edades. Una vez modificado el instrumento se realizó una prueba piloto con niños y niñas de cuarto de Educación Primaria de un centro de educación público de Palma, diferente a los que participaron posteriormente como grupo experimental y control. A partir de esta prueba se modificó la redacción de varios ítems para hacerlo más comprensible. El cuestionario para el alumnado presenta 26 afirmaciones en relación con sus actitudes hacia las personas mayores.

Del mismo modo, en la adaptación del cuestionario para personas mayores, se incluyó una nueva dimensión (actitudes hacia los niños) y se realizó una prueba piloto, modificando la redacción de dos ítems para hacerlos más claros. Resaltar que en ambos cuestionarios el rango de respuesta de los ítems es del 1 al 4, siendo 1 «no estoy nada de acuerdo» y 4 «estoy totalmente de acuerdo».

En el cuestionario para los mayores se presentan 44 afirmaciones para conocer sus actitudes en relación con el envejecimiento y sus actitudes respecto a los niños, englobadas en siete dimensiones: 1) actitud ante el proceso de envejecimiento, 2) nivel de discriminación y prejuicio presente en la sociedad contra los mayores, 3) capacidad de los mayores, 4) nivel de sociabilidad de los mayores, 5) actitudes personales hacia los niños, 6) expectativas ante la vejez y 7) problemas de la vejez.

En el grupo experimental contamos con 58 participantes mayores, 27 en España, 9 en Polonia, 12 en Portugal y 10 en Escocia. En cuanto a alumnado escolar, contamos con 328 participantes, 145 en España, 56 en Polonia, 50 en Portugal y 77 en Escocia. A continuación, presentamos una relación de ítems que muestran esta evolución.

5. Principales resultados

A continuación, se detallan los principales resultados relativos a la segunda edición de SACHI (SACHI2), incluyendo los datos relativos a las personas mayores y los estudiantes, y destacando los ítems más relevantes del bloque del cuestionario relacionado con las actitudes sobre las relaciones intergeneracionales y las percepciones sobre las personas mayores y el envejecimiento.

El análisis de los datos sobre las relaciones intergeneracionales desde la visión de las personas mayores muestra un cambio de actitud en su relación con los niños, un mayor nivel de satisfacción, mayor interés y motivación por compartir y establecer vínculos con los mismos. La mayor parte de los ítems del cuestionario confirman esta tendencia positiva en la comparación entre el pretest y el postest.

Los indicadores que muestran mayor proximidad de los mayores a los estudiantes son el sentirse a gusto, el agrado por hablar con los niños o la expectativa de establecer relaciones de amistad. Finalizado el proyecto formativo y en relación con el ítem «me siento a gusto cuando estoy con niños», un 94,8 % está bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación, frente al 79,3 % del inicio. Con respecto a hablar con niños, un 93,1 % de los participantes mayores afirma que le agrada hablar con niños, frente a un 89,6 % del principio. Finalmente, a un 94,8 % le gustaría que los/as niños/as les consideren un/a amigo/a (un 86,2 % antes del proyecto).

Los indicadores que muestran ciertas resistencias en la relación tienen que ver con la comodidad de la relación o el interés por lo que hacen y dicen los niños y las niñas. Finalizado el curso, hay tres indicadores que muestran esas resistencias, a pesar de la mejora que supone participar en el proyecto: (a) un 77,5 % no les gustaría ir a un lugar lleno de niños (81,1 % antes de la participación en el proyecto); (b) un 82,7 % de ellos está bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación de que los niños no hacen/dicen cosas que les interesen: 82,7 % antes y un 82,8 % después de la formación; (c) más del 60 % de los participantes mayores (60,4 %) estaba bastante o totalmente de acuerdo en

cuanto a su incomodidad al hablar con niños, un alto porcentaje aunque inferior al 91,4 % inicial. Concretamente, un 82,8 % de la muestra confirma sentirse «totalmente de acuerdo» con la afirmación de sentirse incómodo hablando con niños en el pretest, mientras que solo estaba totalmente de acuerdo con ella un 12,1 % al terminar la implementación del programa. En estos ítems en los que las actitudes muestran mayor distanciamiento, el efecto positivo del programa también se confirma.

Continuando con las relaciones intergeneracionales, en este caso desde la perspectiva de los estudiantes, finalizada la implementación del programa se identifican algunas tendencias que mayoritariamente apuntan a una actitud cercana hacia las personas mayores. Un 57,6 % de los estudiantes afirma no sentirse incómodos cuando hablan con una persona mayor antes del programa y, finalizado el programa, este porcentaje alcanza el 70,7 %. Alrededor de un 76 % de los estudiantes afirma sentirse a gusto cuando está con personas mayores, identificándose apenas 0,2 puntos de mejora entre el pre y el post. Entre un 84 y un 87 % afirma pasárselo bien hablando con personas mayores (en este caso se trata de 2,8 puntos de mejora entre el pre y el post). Finalizado el programa, un 57,3 % está totalmente de acuerdo en cuanto a desear ser amigo de una persona mayor (un 52,1 % antes de la implementación). Y un 49,7 % de los estudiantes están en desacuerdo con respecto a la afirmación «no me gustaría ir a un lugar donde hay muchas personas mayores» (un 44,8 % antes de la implementación).

Las actitudes de distanciamiento hacia los mayores guardan relación con el interés por lo que dicen o hacen; aun así, en este caso se identifica el efecto positivo del programa. Al inicio del programa, un 24,1 % afirmaba estar totalmente de acuerdo en que las personas mayores decían/hacían cosas que les interesaban; al finalizar, un 29 %.

En relación con la percepción que tienen las personas mayores sobre ellas mismas, estas muestran un alto nivel de acuerdo con respecto a que son comprensivas con las otras personas. Tras la implementación del programa, un 60,4 %, está bastante o totalmente de acuerdo (46,6 % antes del inicio del programa). La

relación del envejecimiento con la pérdida de cordialidad pierde intensidad después del programa. Si un 37,9 % de los mayores que inician el programa se muestra en desacuerdo con el ítem «cuando envejecemos somos menos cordiales», finalizada la experiencia, este porcentaje asciende a un 48,3 %. Ahora bien, un 44,8 % afirma ser más cordial con los desconocidos, un porcentaje que aumenta significativamente después de finalizar el programa, alcanzando el 63,8 %.

En cuanto a la percepción del envejecimiento, del 24,1 % de los participantes mayores que afirma no estar nada de acuerdo con el ítem «no me gusta la idea de envejecer», finalizada la experiencia, este porcentaje es de un 39,7 %. De hecho, un 31,1 % de los participantes está bastante o totalmente de acuerdo en cuanto a que la vejez es la etapa más agradable, un 34,5 % al finalizar el programa. Un resultado que se desprende de los resultados que la experiencia de SACHI2 provoca sobre sus participantes es la reducción de (auto)prejuicios. Un ejemplo es que si en el pretest había un 13,8 % de los participantes que no estaba nada de acuerdo con la afirmación sobre «las personas mayores no se concentran bien», al finalizar el programa este porcentaje pasa a ser de un 27,6 %.

Atendiendo a la visión que tienen los estudiantes sobre las personas mayores, un 82,9 % de ellos está bastante o totalmente de acuerdo con respecto a que son comprensivas con las otras personas. Cabe destacar que esta percepción tiende a ser más favorable que la que tienen las personas mayores sobre sí mismos. Un 57 % de los estudiantes al inicio del programa está bastante o totalmente de acuerdo con la idea de que las personas mayores son más cordiales con los desconocidos; al acabar el programa, el porcentaje es sensiblemente inferior, un 54,3 %.

6. Algunas reflexiones sobre la implementación del programa

En el marco del proyecto, las universidades fueron los grupos promotores encargados de la coordinación general del programa

y ofrecieron apoyo durante la implementación y en todo momento al personal docente implicado, además de encargarse de la evaluación. Por otra parte, sobre el cuerpo docente recaía la responsabilidad de facilitar el desarrollo del proyecto en su centro, desde la coordinación de espacios y horarios hasta la dinamización de las actividades y las relaciones en el aula. Además, dependía de los maestros y maestras el aprovechamiento de la experiencia desde el punto de vista de trabajo curricular. La selección y acompañamiento de las personas mayores era una responsabilidad compartida entre la universidad y la escuela; la experiencia en sí misma sumada al apoyo por parte de la universidad daba a los centros un bagaje práctico que podía contribuir a hacer sostenible la propuesta. Aunque el proyecto era de alcance europeo, la programación tenía un margen para que pudiera ser adaptada a cada realidad.

Las lecciones aprendidas para una implementación de éxito fueron las siguientes: i) la implicación de los centros educativos es mayor si se cuenta con el apoyo institucional de la consejería o departamento de educación correspondiente; ii) para involucrar a voluntariado mayor, es clave la difusión y el trabajo en red en el territorio, así como el papel de apoyo de la universidad (si dispone de programas educativos para personas mayores); iii) la disponibilidad de los docentes y una adecuada distribución de horarios facilita la integración del programa dentro de la organización escolar; iv) la integración del inglés y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) crea sinergias con los contenidos, las dinámicas y la preparación previa del alumnado; v) la sensibilización de las personas mayores con la realidad diversa del alumnado de los centros mediante el acompañamiento de los tutores y las reuniones de preparación, con intercambio de información y diálogo sobre temas como las familias y el comportamiento del alumnado, y vi) el ajuste del tiempo de las actividades pasa por la priorización de actividades y el reajuste continuo.

Respecto a los resultados, las actitudes hacia las personas mayores, el envejecimiento y las relaciones intergeneracionales fueron analizadas a través de dos cuestionarios. Un total de 58 par-

ticipantes mayores y 328 estudiantes jóvenes participaron en el grupo experimental. El análisis de los datos sobre las relaciones intergeneracionales desde la visión de las personas mayores muestra un cambio de actitud en su relación con los niños, un mayor nivel de satisfacción, mayor interés, motivación y deseo de compartir y establecer vínculos con ellos. Expresan proximidad al afirmar sentirse a gusto y agradecerles hablar con los niños. Por su parte, en los estudiantes también se identifican algunas tendencias que mayoritariamente apuntan a una actitud cercana hacia las personas mayores. En relación con la percepción que tienen las personas mayores sobre ellas mismas, estas muestran un alto nivel de acuerdo con respecto a que son comprensivas con las otras personas. Se trata de una percepción que comparten los estudiantes e incluso es más favorable que la que tienen las personas mayores sobre sí mismas.

En cuanto a la dimensión comunitaria de SACHI 2, se trataba de un proyecto intergeneracional que trabajaba el aprendizaje en un contexto integrado en la comunidad –la escuela– que buscaba un impacto en el contexto a partir de la transferencia que podían realizar, por un lado, los participantes directos a otros contextos locales y, por otro, del conocimiento adquirido por los docentes implicados. El proyecto mostró el potencial que tenían las relaciones interpersonales sobre las personas y cómo estas podían ayudar a prevenir la discriminación por la edad, el edadismo. De hecho, los participantes afirmaron que con la interacción con otros niños (familiares o no) desarrollaron una mayor tolerancia y respeto en general, además de pautas de interacción más abiertas.

En definitiva, el proyecto se alinea con los resultados reportados en la literatura científica sobre los beneficios de los programas intergeneracionales, que intentan responder al reto poblacional y a la demanda de cohesión social. En este sentido, y a partir de los conocimientos y experiencias vitales de cada participante, el proyecto respondió a distintos objetivos. En primer lugar, desde la vertiente escolar, destacó su impacto en los centros tanto sobre el alumnado de 9-11 años como sobre el cuerpo docente a través de su participación e implicación en el proyecto.

En segundo lugar, el alumnado acumuló una experiencia de contacto positiva y el aprendizaje en valores, además del desarrollo de las competencias curriculares relacionadas. En tercer lugar, también se pudo realizar una lectura en clave específica de personas mayores. El proyecto SACHI, de acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud (Beard et al., 2015), fomenta el envejecimiento activo y promueve una actividad intergeneracional comunitaria. En cuarto lugar, no podemos olvidar que este proyecto es una oportunidad de educación de calidad adaptada a personas que comparten un mismo territorio. Se trata de elementos que ponen en valor la experiencia como mejora de la calidad de vida de las personas mayores tanto de forma directa como de forma indirecta y a largo plazo.

Referencias

- Beard, J., Officer, A., Cassels, A., Bustreo, F., Worning, A. M. y Asamoah-Baah, A. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud (OMS).
- EAGLE Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance (Final Report)*. European Commission. <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>
- Montoro, J. (1998). Actitudes hacia las personas mayores y discriminación basada en la edad. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 8(1), 21-30.
- Orte, C., Pascual, B., López-Esteva, C., Amer, J., Vives, M., Pozo, R., Gomila, M. A. y Quesada, V. (2018). "Compartir la infancia 2" (SACHI 2) proyecto intergeneracional: l'experiència en tres escoles de Palma (2016-2018). En M. Vives (Ed.), *Anuari de l'Envelliment de les Illes Balears 2018*. Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. y Vives, M. (2016). *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Octaedro.
- Orte, C., Vives, M., Amer, J., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A. y Pozo, R. (2018) Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in

Three Countries (Spain, Poland and Turkey). *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404414>

Orte, C., Vives, M., Amer, J. y Quesada, V. (2021). Evaluación del cambio en los participantes del programa intergeneracional de educación primaria "compartir la infancia". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 5-19. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.001>

Retos y propuestas de futuro de los programas intergeneracionales

CARMEN ORTE SOCIAS

MARGA VIVES BARCELÓ

MARÍA VALERO DE VICENTE

LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ

Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

En las últimas décadas, los programas intergeneracionales se han consolidado como una estrategia clave para promover la cohesión social, el envejecimiento activo, la inclusión educativa y el fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios. Como hemos visto en los capítulos anteriores, la ciencia ya ha demostrado sus beneficios a nivel cognitivo, emocional, social y comunitario; sin embargo, la expansión y consolidación de estos programas se enfrenta a importantes desafíos estructurales, metodológicos y socioculturales.

En este capítulo analizamos esos retos en la escuela, la familia y la comunidad basándonos en estudios y experiencias reales de aquí y de otros países. Además, planteamos ideas y propuestas de futuro para que estos programas tengan más calidad, duren más tiempo y logren un cambio real en la sociedad.

2. Aspectos para considerar en el diseño de programas intergeneracionales

Uno de los desafíos fundamentales en el desarrollo de programas intergeneracionales es la superación de los estereotipos negativos y los prejuicios asociados a la edad. A pesar de su potencial transformador, estas iniciativas siguen enfrentándose al edadismo, entendido como el conjunto de actitudes y prácticas discriminatorias basadas en la edad. Tal como señalan Sánchez-Sánchez et al. (2023), los programas intergeneracionales constituyen una de las estrategias más eficaces para reducir los estereotipos edadistas; en esta misma línea, Simionato et al. (2023) destacan que este tipo de intervenciones contribuyen a prevenir el edadismo, disminuir el aislamiento social y fortalecer el conocimiento mutuo y los lazos afectivos entre generaciones. Además de la evidencia que muestra que el contacto intergeneracional estructurado contribuye significativamente a reducir actitudes edadistas y mejorar la percepción mutua entre las generaciones, este tipo de programas son muy útiles en la mejora de la calidad de vida; como sostienen Sánchez-Cazalla y Gutiérrez-Domingo (2025), se producen mejoras en el bienestar emocional, las relaciones sociales, el sentido de propósito en la vida e incluso la salud funcional tras la participación en estos programas.

El mantenimiento de una participación activa y motivada constituye otro desafío importante. Los intereses y la motivación de todos los participantes debe ser un eje principal, ya que si esta motivación no existe, puede reducir la eficacia de los programas como espacio de intercambio real y sostenido en el tiempo. Cohen-Mansfield et al. (2022) identificaron siete factores que se deben tener en cuenta en la planificación de programas intergeneracionales e identificaron que los participantes más jóvenes suelen involucrarse debido a requisitos académicos, lo que limita la motivación intrínseca. Este reto subraya la necesidad de diseñar actividades que respondan a los intereses, expectativas y capacidades de todas las generaciones implicadas para favorecer la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia al programa.

La expansión acelerada de las tecnologías digitales ha intensificado la brecha digital, configurándose como uno de los principales retos que enfrentan los programas intergeneracionales. Las diferencias en el acceso y en el uso de las TIC (plataformas de aprendizaje, comunicación virtual, entre otras herramientas) y el no conocimiento de sus posibilidades afecta especialmente a las personas mayores, limitando su participación plena en entornos educativos y comunitarios digitalizados. La alfabetización digital favorece la inclusión y la continuidad de participación en los programas. De esta manera, los participantes más mayores podrán romper esas barreras para su participación en los programas (Cohen-Mansfield et al., 2022). Sin embargo, la investigación muestra que el aprendizaje de las TIC mediante parejas intergeneracionales reduce la brecha digital y disminuye la ansiedad tecnológica y el aislamiento social autopercibido (Sánchez-Cazalla y Gutiérrez-Domingo, 2025). En programas donde los protagonistas son abuelos y nietos, la incorporación de TIC, como las videollamadas, los juegos en línea o las plataformas virtuales de aprendizaje, supone nuevas posibilidades para reforzar la conexión intergeneracional en situaciones de distancia geográfica (Appel et al., 2022; Hayotte y Brunson, 2024). El reto consiste en integrar de forma sistemática la alfabetización digital sin reforzar desigualdades ni estigmatizaciones.

La falta de coordinación entre los ámbitos familiar, educativo y comunitario constituye una limitación relevante. En muchos casos, los programas se desarrollan de forma aislada, sin una coordinación real entre instituciones educativas, familias y recursos comunitarios. La colaboración interinstitucional refuerza el impacto de los programas intergeneracionales; como sostiene Cheng (2024), fomenta la integración social y la percepción positiva del aprendizaje compartido, reafirmando de esta manera la escuela como espacio de cohesión intergeneracional.

La incorporación de una perspectiva de género sigue siendo un desafío pendiente. En los programas intergeneracionales, y en sus actividades, las mujeres deben ser reconocidas como agentes activos. En los programas intergeneracionales desarrollados en el entorno familiar, las mujeres –y en particular las abue-

las– suelen asumir de manera predominante las tareas de cuidado. Esta dinámica puede reproducir desigualdades estructurales si no se analiza críticamente, dado que dichos factores influyen en la forma en que se ejerce el rol de abuelos y en la configuración de las relaciones familiares (Antonucci et al., 2007; Di Gessa et al., 2020). Por otro lado, la creciente diversidad cultural de las comunidades requiere que el diseño de estos programas incorpore esa pluralidad y sea sensible a los distintos contextos socioculturales, evitando enfoques uniformes que no reflejen la heterogeneidad de las experiencias vitales. En esta línea, organizaciones especializadas en intergeneracionalidad, como Generations United (2023), subrayan la necesidad de que las iniciativas sean culturalmente sensibles e inclusivas y reconozcan y valoren la diversidad étnica, racial y cultural de todos los participantes.

Finalmente, uno de los retos más significativos es la escasez de evaluaciones rigurosas que integren y combinen medidas cuantitativas y cualitativas para comprobar los efectos a corto y largo plazo. Aunque muchos programas han demostrado los beneficios percibidos, la heterogeneidad metodológica complica la generalización de resultados y dificulta conclusiones definitivas (Sánchez y Montero, 2025). A ello se suma la ausencia de marcos normativos explícitos que integren la intergeneracionalidad como eje transversal de las políticas sociales y educativas, lo que compromete la sostenibilidad financiera y organizativa de los programas a largo plazo. Estudios específicos sobre la revisión de la normativa autonómica (como en el caso de Andalucía) señalan la ausencia de marcos legales adecuados que promuevan la creación de espacios y programas intergeneracionales (López-López et al., 2023). Aunque ciertas iniciativas de la Unión Europea impulsan enfoques integrales hacia entornos amigables con todas las edades (*age-friendly*), estas aún no se han materializado en marcos jurídicos vinculantes que uniformen los programas intergeneracionales en todos los Estados miembros (Van Staaldin et al., 2021).

La consolidación y expansión de los programas intergeneracionales requiere avanzar hacia modelos más sólidos desde el punto de vista metodológico, educativo y comunitario. La litera-

tura reciente pone de manifiesto la necesidad de abordar una serie de líneas estratégicas que permitan fortalecer su calidad, sostenibilidad e impacto a largo plazo.

3. Propuestas de futuro

En primer lugar, una de las principales líneas identificadas es la falta de estandarización y validación de los instrumentos de medición utilizados para evaluar los efectos de los programas intergeneracionales. Tal como señalan Savino et al. (2025), esta falta de estandarización hace necesario la creación de modelos de evaluación mixtos, capaces de combinar enfoques cuantitativos y cualitativos, que no se limiten a medir resultados inmediatos, sino que incorporen el análisis de procesos, experiencias subjetivas y efectos a medio y largo plazo. Esta propuesta coincide con los planteamientos de Canedo-García et al. (2022) y Savino et al. (2025), quienes subrayan que los diseños de métodos mixtos con enfoque longitudinal constituyen actualmente la estrategia metodológica más sólida y recomendable para evaluar la complejidad de las interacciones intergeneracionales.

En segundo lugar, se plantea como línea prioritaria el impulso de la alfabetización digital de las personas mayores con el objetivo de reducir la brecha digital existente entre generaciones. Los programas intergeneracionales ofrecen un marco especialmente adecuado para promover un aprendizaje tecnológico mutuo y bidireccional en el que jóvenes y personas mayores intercambian conocimientos, habilidades y experiencias. Este enfoque favorece no solo el desarrollo de competencias digitales, sino también la construcción de relaciones basadas en la tutorización (*mentoring*), la cooperación y el reconocimiento recíproco, contribuyendo a disminuir estereotipos y a fortalecer la inclusión social.

Desde una perspectiva estructural, resulta fundamental que los programas intergeneracionales sean reconocidos como una estrategia educativa y social clave dentro de los sistemas educativos formales y de las políticas sociales comunitarias. Kolundro

vić y Delija (2024) consideran los programas intergeneracionales como instrumentos de educación social y comunitaria relevantes para la incorporación en los currículos. Su integración en los marcos institucionales permitiría superar su carácter frecuentemente puntual o experimental, garantizando mayor continuidad, financiación y reconocimiento profesional. En este sentido, la identificación y sistematización de buenas prácticas y programas de referencia constituye una línea de trabajo prioritaria para su incorporación en contextos educativos y comunitarios de manera estable.

Asimismo, la literatura destaca la importancia de avanzar hacia métodos de diseño colaborativo en los programas intergeneracionales. La participación activa de todos los agentes implicados (personas mayores, niños, jóvenes, profesionales y entidades) en las fases de definición de objetivos, planificación, implementación y evaluación favorece un mayor compromiso y sentido de pertenencia. Este enfoque participativo permite que los participantes se sientan parte esencial del proceso y dota de significado e identidad a sus vivencias intergeneracionales. En particular, para las personas mayores, otorgarles voz, escuchar sus aportaciones y valorar sus contribuciones contribuye a reducir riesgos de desconexión o desinterés. De este modo, su inclusión activa en la fase de diseño o planificación fomenta la motivación y fortalece el sentido de pertenencia (Bagnasco et al., 2020; Krzeczowska et al., 2021).

Finalmente, una perspectiva de futuro clave consiste en desarrollar espacios intergeneracionales compartidos donde niños, jóvenes y personas mayores convivan de forma cotidiana y establezcan relaciones naturales en el día a día. La consolidación de estos entornos (sean centros educativos, comunitarios o residenciales) permite que las interacciones intergeneracionales trasciendan las actividades esporádicas, promoviendo contactos normalizados que refuerzan la cohesión social y el aprendizaje mutuo a largo plazo.

Referencias

- Antonucci, T. C., Jackson, J. S. y Biggs, S. (2007). Intergenerational relations: Theory, research, and policy. *Journal of Social Issues*, 63(4), 679-693. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00530.x>
- Appel, L., Lewis, S., Kisonas, E. y Recknagel, J. (2022). VRCHIVE: experiences conducting an online workshop teaching intergenerational participants to create virtual reality films about their lives during the COVID pandemic. *Educational Gerontology*, 48(7), 305-330. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2039848>
- Bagnasco, A., Hayter, M., Rossi, S., Zanini, M., Pellegrini, R., Aleo, G., Catania, G. y Sasso L. (2020). Experiences of participating in intergenerational interventions in older people's care settings: A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Journal of Advanced Nursing*, 76, 22-33. <https://doi.org/10.1111/jan.14214>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N. y Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A Systematic Review of the Effectiveness of Intergenerational Programs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882>
- Cheng, H. (2024). Taking grandparents to school: how school-community-family collaboration empowers intergenerational learning in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1163). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03750-7>
- Cohen-Mansfield, J. (2022). Motivation to Participate in Intergenerational Programs: A Comparison across Different Program Types and Generations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3554. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063554>
- Di Gessa, G., Bordone, V. y Arpino, B. (2020). Becoming a grandparent and its effect on well-being: The role of order of transitions, time, and gender. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(10), 2250-2262.
- Generations United (2023). *Reforzar la sensibilidad cultural en los programas intergeneracionales. Pasión, propósito y planificación para impulsar un cambio equitativo*. <https://www.gu.org/app/uploads/2023/09/GU-23DiversityReport-WEB-Spanish.pdf>
- Hayotte, P. y Brunson, L. (2024). Becoming a grandparent in the internet age: An integrative model of intergenerational relationships within the family and grandparents' satisfaction with life. *Journal of*

Intergenerational Relationships, 22(1), 33-55. <https://doi.org/10.1080/15350770.2022.2136815>

- Koludrović, M. y Delija, F. (2024). Intergenerational Learning in the 21st Century: Importance, Role, Features, and Types. En M. Shelley y O. T. Ozturk (Eds.), *Proceedings of ICRES 2024- International Conference on Research in Education and Science* (pp. 1019-1034), Antalya, Turkiye. ISTES.
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W.J., Gow, A. J., Carlson, M. C. y Brown Nicholls, L. A. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults' cognitive, social, and health outcomes, *Ageing Research Reviews*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>
- López-López, R., Campos, C., Cruz, A. y Sánchez, M. (2023). *Informe técnico sobre evidencias, experiencias, principios y actuaciones básicas en la revisión del marco normativo vigente de intergeneracional*. Cátedra Macro-sad de Estudios Intergeneracionales de la Universidad de Granada.
- Sánchez, E. y Montero, I. (2025). Efectos de la intergeneracionalidad (relaciones, contactos y programas) en la reducción del edadismo: una revisión sistemática (2013-2023). *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 60(2), 101540. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2024.101540>
- Sánchez-Cazalla, V. y Gutiérrez-Domingo, T. (2025). Impact of intergenerational programmes on older adults for active ageing. A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics Plus*, 2(3), 100176
- Sánchez-Sánchez, M. C., Montero-García, C. y Pérez-Sánchez, L. (2023). Programas intergeneracionales y su impacto en el edadismo: Una revisión sistemática. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 58(1), 45-56.
- Savino, M., De Luca, L., Nocentini, A. y Menesini, E. (2025). Intergenerational interventions and their impact on active aging: A systematic review. *International Psychogeriatrics*, 5, 100142. <http://doi.org/10.1016/j.inpsyc.2025.100142>
- Simionato, J., Vally, H. y Archibald, D. (2023). Circumstances that promote social connectedness in older adults participating in intergenerational programmes with adolescents: a realist review. *BMJ Open*, 13(10), e069765. <https://bmjopen.bmj.com/content/13/10/e069765.info>

Van Staalduinen, W., Dantas, C., Van Hoof, J. y Klimczuk, A. (2021). Building Inclusive Environments for All Ages with Citizens. En Sheldon 3rd Online, *Conference Meeting: Solutions for ageing well at home, in the community and at work - Proceedings Book* (pp. 143-153). Technical Research Centre of Furniture and Wood of the Region of Murcia. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5569128>

Índice

Introducción	9
1. Programas intergeneracionales para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores.	13
Impacto psicosocial y bienestar emocional	15
Salud cognitiva y calidad de vida	15
Percepción social y edadismo.	16
Programas de reminiscencia y biografías	16
Alfabetización digital inversa y mentoría tecnológica	17
Tutoría académica (generatividad).	17
Actividades físicas y de ocio cooperativo	17
Referencias	23
2. Las relaciones intergeneracionales dentro de la familia: análisis de los programas dirigidos a mejorar las relaciones entre abuelos y nietos.	27
1. Introducción.	27
1.1. La calidad de la relación como elemento clave del impacto intergeneracional	29
2. Objetivo	31
3. Metodología.	31
4. Resultados	33
4.1. Elementos comunes y características metodológicas.	34
4.2. Resultados en abuelos y nietos	35

5. Discusión	37
6. Conclusiones	38
Referencias	39
 3. Iniciativas y programas intergeneracionales en la educación española.	 43
1. Introducción	43
2. Las relaciones intergeneracionales en la educación formal y no formal.	44
2.1. Programas intergeneracionales en la educación formal	44
2.2. Programas intergeneracionales en la educación no formal	45
3. Proyectos intergeneracionales en centros educativos	47
3.1. Modelos estructurales	47
3.2. Modelos curriculares	48
3.3. Modelos de carácter práctico	50
3.4. Otros modelos.	51
4. Las relaciones intergeneracionales en el currículum como asignatura.	52
5. Formación de profesionales para el trabajo en proyectos intergeneracionales	54
6. Desiderátum: las relaciones intergeneracionales como motor de cambio social	56
7. Proyectos intergeneracionales y nuevas iniciativas: hacia un enfoque apreciativo	57
Referencias	58
 4. Los programas comunitarios intergeneracionales: creación de espacios para interactuar en la comunidad.	 61
1. Introducción a los programas intergeneracionales y comunitarios	61
2. Los programas comunitarios intergeneracionales según la literatura.	68
3. Ejemplo de una experiencia en Mallorca	78
4. Conclusiones	83
Referencias	84

5. Compartiendo la infancia: el programa intergeneracional SACHI	89
1. Introducción.	89
2. Participantes en el proyecto didáctico	91
3. Metodología didáctica	92
4. Evaluación	94
5. Principales resultados.	96
6. Algunas reflexiones sobre la implementación del programa	98
Referencias	101
6. Retos y propuestas de futuro de los programas intergeneracionales	103
1. Introducción.	103
2. Aspectos para considerar en el diseño de programas intergeneracionales	104
3. Propuestas de futuro	107
Referencias	109

Programas intergeneracionales: evidencias, experiencias y retos de futuro

Salud, calidad de vida de personas mayores y proyectos en familia, escuela y comunidad

Esta obra demuestra cómo los programas intergeneracionales se han convertido en una herramienta imprescindible para afrontar los retos de unas sociedades cada vez más longevas, individualizadas y diversas en las que los encuentros cotidianos entre generaciones se han ido reduciendo progresivamente. A partir de la evidencia científica más reciente y de experiencias desarrolladas en los ámbitos familiar, educativo y comunitario, en el libro se analiza cómo estas intervenciones contribuyen a mejorar la salud y la calidad de vida de las personas mayores, a fortalecer las redes sociales y a combatir la soledad no deseada, al tiempo que promueven actitudes empáticas, valores prosociales y una comprensión más profunda de la diversidad generacional en niños y jóvenes.

El libro ofrece claves para diseñar, implementar y evaluar programas intergeneracionales con criterios de calidad, subrayando la importancia de la reciprocidad en las relaciones, la adaptación a los contextos sociocomunitarios y su integración estructural en políticas públicas, en dinámicas familiares actuales, en centros educativos y en estrategias comunitarias. A través de marcos conceptuales actualizados, ejemplos como el programa Compartir la infancia (SACHI) y recomendaciones metodológicas basadas en métodos mixtos y evaluaciones longitudinales, esta obra invita a concebir los programas intergeneracionales como una intervención planificada y transformadora capaz de contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas, cohesionadas y solidarias para todas las edades.

Carmen Orte Socias. Catedrática de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) e investigadora principal del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Fulbright Award en la Arizona State University (ASU). Creadora de la Universitat Oberta per a Majors (UOM). Directora de la cátedra de Dependencia y Promoción de la Autonomía Personal. Directora del *Anuario del Envejecimiento* de las Islas Baleares.

Marga Vives Barceló. Profesora titular de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Vicedecana y jefa de estudios del grado de Educación Social en la UIB. Coordinadora del *Anuario de la Juventud* de las Islas Baleares. Subdirectora del Laboratorio sobre Familia y Modalidades de Convivencia.

Este libro se enmarca en el proyecto europeo Compartir la infancia (SACHI2), 2016-1-ES01-KA204-024999.

SACHI₂
SHARING CHILDHOOD

Financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Este libro ha contado con la financiación del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears



Universitat
de les Illes Balears

Departament
de Pedagogia
i Didàctiques Específiques