

# Educación patrimonial en enclaves arqueológicos: una revisión sistemática

## Heritage Education in Archaeological Sites: A Systematic Review

Andrea Mouriño-Schick<sup>1</sup>, Ana Portela-Fontán<sup>2</sup>, Leticia López-Mondéjar<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Compostela [andrea.mourino.schick@usc.es](mailto:andrea.mourino.schick@usc.es)

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Compostela [anaportela.fontan@usc.es](mailto:anaportela.fontan@usc.es)

<sup>3</sup> Universidad de Santiago de Compostela [leticia.lopez.mondejar@usc.es](mailto:leticia.lopez.mondejar@usc.es)

Recibido: 28/10/2025

Aceptado: 15/4/2026

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Leticia López Mondéjar

Facultade de Ciencias da Educación  
(Campus Norte)

Despacho 502

Avenida Xoán XXIII, s/n

15782 Santiago de Compostela

### Resumen

Entre los espacios patrimoniales, aquellos arqueológicos constituyen ámbitos con un enorme potencial para desarrollar la educación patrimonial. Diferentes estudios han puesto de manifiesto dicho interés, recogiendo los resultados de experiencias educativas desarrolladas en estos espacios, dirigidas tanto a alumnado como a profesorado. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la producción científica relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación no formal en enclaves arqueológicos, desarrollados desde los enfoques de la educación patrimonial. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática siguiendo la metodología establecida en la Declaración PRISMA. En la búsqueda inicial se recopilaron 193 trabajos, seleccionando, tras un proceso de depuración, 32 estudios que han sido analizados respondiendo a criterios bibliométricos y temáticos. Los resultados muestran, entre otras cuestiones, el interés y actualidad de la temática, reflejado en el creciente incremento de trabajos en los últimos años, la reducida atención prestada a la formación del profesorado, la escasa vinculación de las propuestas desarrolladas en estos espacios con el currículum y la poca presencia de contenidos transversales en las mismas, a pesar del potencial de dichos espacios para integrar estos en sus itinerarios y experiencias didácticas.

### Palabras clave

Patrimonio, Espacios Arqueológicos, *Scoping Review*, Didáctica, Formación del Profesorado

### Abstract

Within heritage spaces, archaeological sites constitute areas with enormous potential for the development of Heritage Education. Different studies have highlighted this interest, presenting the results of educational experiences carried out in these spaces and aimed at both students and teachers. The present work aims to analyse the scientific production specifically related to teaching-learning processes, developed from the approaches of Heritage Education, which have been undertaken in non-formal education contexts in archaeological spaces. For this purpose, a systematic review was conducted following the methodology established in the PRISMA Statement. In the initial search, a total of 193 works were compiled, of which 32 studies were selected after a refinement process and analysed according to bibliometric and thematic criteria. The results show, among other issues, the relevance

---

and timeliness of the subject reflected in the steady increase in publications in recent years, the limited attention devoted to teacher training, the limited connection between the proposals developed in these spaces and the curriculum, and the scarce presence of cross-curricular content, despite the potential of these spaces to integrate such dimensions into their itineraries and didactic experiences.

### **Key Words**

Heritage, Archaeological Sites, Scoping Review, Didactics, Teacher Training

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Patrimonio arqueológico y educación patrimonial**

Son ya numerosos los trabajos que, desde los enfoques de la Educación Patrimonial (Cuenca y Estepa, 2013; Fontal, 2020), han puesto de manifiesto en las últimas décadas el potencial del patrimonio arqueológico como herramienta educativa. La Arqueología, entendida como disciplina, ofrece un enfoque educativo que articula el aprendizaje práctico (*hands on*), cognitivo (*minds on*) y emocional (*hearts on*) para la enseñanza de la Historia (Cardona y Feliu, 2014). En este sentido, el patrimonio arqueológico se presenta como un recurso educativo de gran valor, al posibilitar el estudio del pasado a través de su materialidad y de su contexto a diferentes niveles, favoreciendo el aprendizaje experiencial y el trabajo de competencias y contenidos transversales desde etapas educativas tempranas mediante propuestas innovadoras (Bardavio, 2019; Cava y Arias, 2021; Egea et al., 2018; Fontal y Martínez, 2017; Santacana et al., 2017; Trskan y Bezkac, 2020).

Precisamente el currículo educativo actual se caracteriza por un enfoque competencial y globalizado, así como por la incorporación de contenidos transversales que, por su relevancia, deben ser abordados desde las diferentes áreas. En este contexto, la enseñanza-aprendizaje del patrimonio arqueológico se presenta como una oportunidad dada su transdisciplinariedad (Ruiz y Marín, 2024). Su integración en la formación del alumnado enriquece los contenidos curriculares, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico y crítico, y permite abordar temáticas sociales relevantes desde una perspectiva transformadora, favoreciendo una comprensión compleja del pasado y de su relación con el presente (Campos y Delgado, 2024; Levstik y Barton, 2015; Prats y Santacana, 2011).

A diferencia de los museos y centros de interpretación vinculados a yacimientos concretos, los espacios arqueológicos destacan especialmente por su valor didáctico y por su potencial para integrar aprendizajes transversales, especialmente aquellos relacionados con el entorno y el paisaje (Busquets, 2010; Casinader y Kidman, 2020; Corbishley et al., 2008; Correa e Ibáñez-Etxeberria, 2005; Gilchrist et al., 2016; Licerias, 2013). A pesar de ello, son escasos los estudios que han abordado de forma exclusiva el trabajo con el patrimonio en estos espacios, dejando a un lado el ámbito museístico. En este marco, el presente artículo presenta una primera revisión sistemática de la literatura especializada, con el propósito de identificar y analizar el estado actual de la investigación en este campo. Esta revisión, además, enmarcada en el proyecto de investigación EduPArq (CNS2023-143823), pretende establecer un corpus teórico que oriente las siguientes fases del mismo, así como detectar vacíos de investigación, tendencias emergentes y los enfoques educativos predominantes. Se trata, por tanto, de una propuesta novedosa frente

a trabajos recientes (Rodríguez, 2025), ya que, por un lado, incorpora un doble análisis, bibliométrico y temático, de trabajos desarrollados desde los presupuestos de la Educación Patrimonial y, por otro, aborda de forma exclusiva los espacios arqueológicos.

## 1.2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar, por primera vez, la producción científica relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados en los enfoques de la Educación Patrimonial desarrollados en contextos de educación no formal en sitios arqueológicos, dirigidos tanto a alumnado (desde Educación Infantil a Bachillerato) como a profesorado (de estas etapas y en formación).

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la producción científica mediante un análisis bibliométrico y temático del corpus seleccionado, orientado a identificar patrones de publicación y líneas de investigación predominantes.
2. Identificar los contextos en los que se desarrollan las propuestas educativas.
3. Determinar los niveles educativos y tipos de público a los que se dirigen las propuestas educativas.
4. Examinar los contenidos educativos trabajados, con especial atención a los aprendizajes transversales.
5. Analizar la vinculación de las propuestas educativas con el currículum, atendiendo al público destinatario y al ámbito de origen de las publicaciones.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Protocolo y registro

Para la elaboración de esta revisión sistemática, del subtipo *scoping review*, se siguieron las pautas establecidas en la Declaración PRISMA 2020, enfocada en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022), utilizando la lista de verificación de 27 ítems que permite registrar y evaluar el proceso (Page et al., 2021).

### 2.2. Diseño de la estrategia de búsqueda y fuentes de información

Atendiendo a nuestro objeto de estudio y al objetivo de investigación, se identificaron las palabras clave asociadas a los binomios descriptores “educación patrimonial” y “parque arqueológico” (Tabla 1).

Descriptores	Palabras clave/sinónimos en español	Palabras clave/sinónimos en inglés
D1: Educación patrimonial	Educación patrimonial Enseñanza patrimonial Aprendizaje patrimonial	Heritage education Heritage teaching Heritage learning
D2: Parque arqueológico	Sitio/ Yacimiento arqueológico Patrimonio arqueológico Arqueología	Archaeological site Archaeological heritage Archaeology

Tabla 1. Descriptores y palabras clave. Elaboración propia

Posteriormente se llevó a cabo una fase de testeo para valorar la adecuación de estos términos. Finalmente, se construyeron las ecuaciones de búsqueda en castellano e inglés:

- (“educación patrimonial” OR “enseñanza patrimonial” OR “aprendizaje patrimonial”) AND (“sitio\* arqueológico\*” OR “yacimiento\* arqueológico\*” OR “patrimonio arqueológico” OR “arqueolog\*”).
- (“heritage education” OR “heritage teaching” OR “heritage learning”) AND (“archaeological site\*” OR “archaeological heritage” OR “archaeolog\*”).

La búsqueda de los artículos se realizó en las bases de datos especializadas: Web of Science (WOS) con integración de registros de SciELO; Scopus, reconocida por su cobertura internacional y multidisciplinar; y Dialnet Plus, relevante para la producción científica en castellano en el ámbito de Humanidades y Ciencias sociales. Esta recolección se realizó en mayo de 2025.

### 2.3. Criterios de elegibilidad

Se establecieron 7 criterios, 4 de ellos de aplicación durante la búsqueda y 3 durante la revisión. Entre aquellos utilizados durante la búsqueda, se consideró el tipo de publicación, el idioma, el marco temporal y el acceso (Tabla 2).

Criterio	Descripción
<b>Tipo de publicación</b>	Artículos científicos.
<b>Idioma</b>	Castellano, inglés, francés, italiano, portugués, gallego, catalán.
<b>Marco temporal</b>	Trabajos publicados entre 2000 y 2025, así como aquellos cuya experiencia o investigación se llevó a cabo, aunque solo fuera parcialmente, en dicho intervalo.
<b>Acceso</b>	Texto completo disponible y accesible en línea en abierto.

**Tabla 2.** Criterios de inclusión aplicados durante la búsqueda. Elaboración propia

Durante la revisión se atendió a 3 criterios: población, tema y objetivo. La población del estudio está compuesta por el alumnado y profesorado –en activo y en formación– de las distintas etapas del sistema educativo comprendidas entre la Educación Infantil y el Bachillerato. Asimismo se han tenido en cuenta trabajos que hacen referencia al currículum, y a los materiales y recursos dirigidos a estas etapas educativas, por ser elementos de especial relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al enfoque temático, se consideraron trabajos que abordan los conceptos de Educación Patrimonial y Patrimonio Arqueológico, incluidos sus campos semánticos.

En lo que respecta al objetivo, se incluyeron trabajos centrados en procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios o sitios arqueológicos –presenciales o mediante las TIC–, así como estudios que analizan las actitudes y concepciones del profesorado en relación con estos espacios.

## 2.4. Aplicación de la estrategia de búsqueda y selección de estudios

En la fase de identificación, a partir de la ecuación de búsqueda establecida, se recuperaron 193 estudios, que fueron gestionados a través de la herramienta RefWorks, asignando un número identificativo a cada uno de los trabajos, identificando y eliminando los duplicados (n=61).

Durante el proceso de depuración, se comprobó que los trabajos seleccionados (n=132) se ajustaban a los criterios de elegibilidad durante la búsqueda. Esto permitió detectar 18 trabajos que no cumplían algunos de los criterios establecidos (Criterio 1-Tipo de publicación, n=3; Criterio 2-Idioma, n=0; Criterio 3-Cronología, n=0; Criterio 4-Acceso, n=15). En esta fase no se identificaron duplicados. Tras dicho proceso se incluyeron 114 referencias seleccionadas para el análisis.

A continuación, durante la fase de cribado, se aplicaron los criterios de revisión a la lectura del título, resumen y palabras clave. Esta revisión se realizó en 2 fases en las que las 3 investigadoras aplicaron de forma independiente los criterios a cada uno de los registros. En la primera fase (REV 1) se evaluaron el título y el resumen de cada trabajo. Como resultado, se excluyeron 52 de los estudios, se incluyeron 13 y 49 se identificaron como *unclear*. Es importante indicar que los criterios no son excluyentes; por tanto, una misma referencia pudo ser excluida por incumplir más de un criterio de elegibilidad. En la segunda fase (REV 2) se revisó el texto completo de los 49 trabajos categorizados anteriormente como *unclear*. De ellos, se incluyeron 19 y se excluyeron 30.

Como resultado, la lista final de estudios incluidos quedó conformada por 32 trabajos. El proceso completo de selección se sintetiza en el diagrama de flujo (Figura 1).

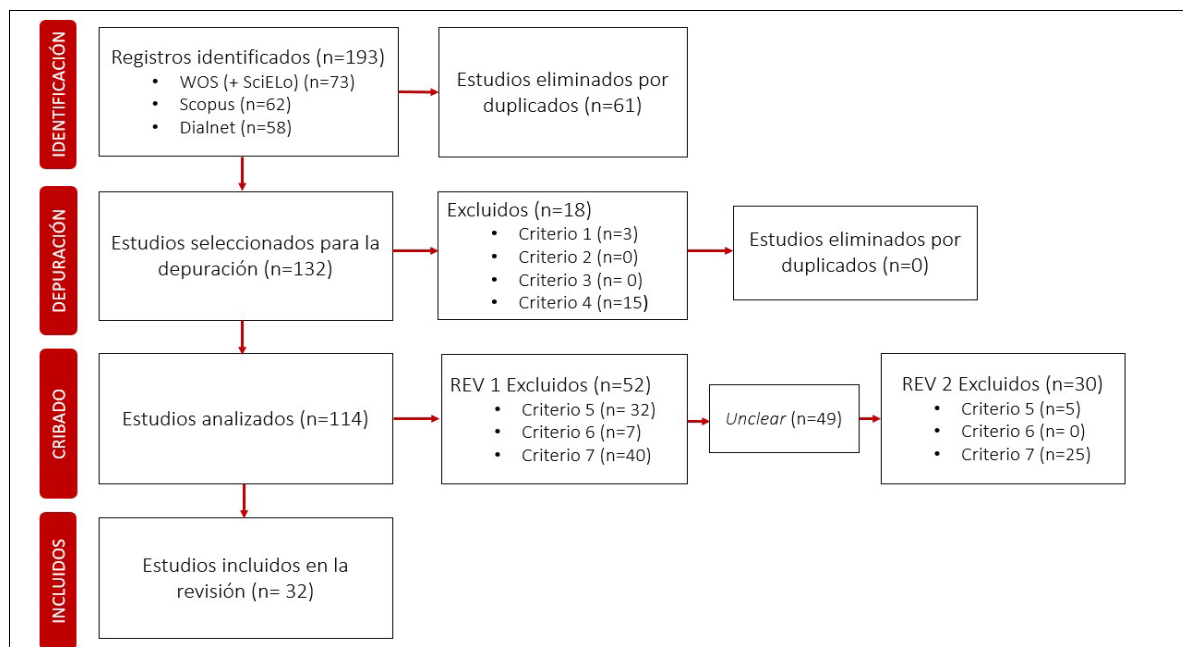


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección. Elaboración propia

## 2.5. Proceso de análisis

Para el proceso de extracción de datos, se elaboró una base de datos en formato de tabla de doble entrada con el programa Microsoft Excel, estructurada en torno a 2 macro-categorías que guiaron el análisis:

1. Datos bibliométricos: año de publicación, idioma, país de publicación, disciplina de origen, tipo y objetivo del trabajo, autoría, afiliación institucional, revistas y editoriales, y número de citas.
2. Datos temáticos: palabras clave, contexto, nivel educativo y público destinatario, contenidos educativos, y vinculación con el currículum.

Se aplicó una estrategia de análisis mixto, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, y empleando análisis descriptivos, comparativos, de frecuencias y de coocurrencias, con el objetivo de identificar los patrones imperantes y relaciones conceptuales presentes en el corpus. La extracción y codificación de los datos fue realizada de forma independiente por las 3 investigadoras, lo que permitió la triangulación de la información y fortaleció la fiabilidad del proceso. Para el tratamiento y análisis de datos se emplearon herramientas específicas (Microsoft Excel, Voyant Tools (versión 2.6.19) y VOSviewer (versión 1.6.20) para el análisis textual y Datawrapper para los gráficos).

## **2.6. Limitaciones y control de sesgos**

Como toda revisión sistemática, este estudio presenta ciertas limitaciones derivadas del diseño metodológico y de las decisiones adoptadas durante el proceso. Entre ellas se encuentran restricciones relacionadas con la selección lingüística, el tipo de fuentes incluidas, la disponibilidad de textos completos y la heterogeneidad metodológica y conceptual del corpus. No obstante, dichas limitaciones responden a criterios justificados y coherentes con los objetivos planteados en la investigación. Para mitigar posibles sesgos y errores aleatorios, se aplicaron diversas estrategias alineadas con las recomendaciones de Sánchez-Serrano et al. (2022, p. 53), las cuales se detallan en los apartados correspondientes.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Análisis bibliométrico**

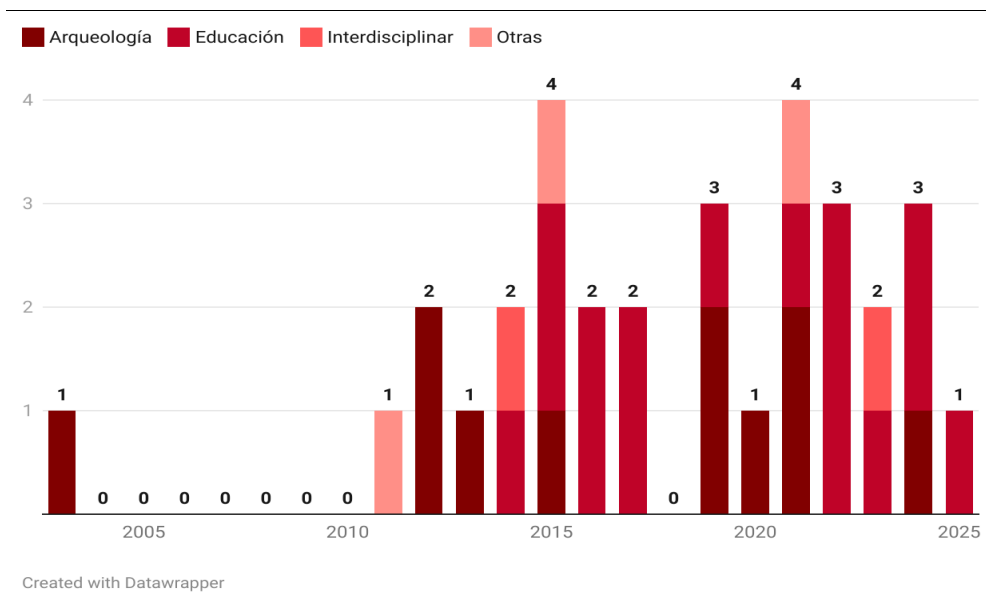
#### **3.1.1. Caracterización general del corpus**

El corpus analizado comprende un total de 32 trabajos académicos publicados entre 2003 y 2025. La evolución temporal de esta producción muestra un crecimiento sostenido, con un punto de inflexión a partir de 2011 y un pico significativo en 2015 (Figura 2). El periodo más productivo corresponde a los años 2021-2025, que concentran más del 40% del total de publicaciones.

En cuanto a la disciplina de origen (Figura 2), se aprecia una evolución significativa en el período analizado. En los primeros años de producción, predomina la Arqueología, vinculada principalmente a trabajos de carácter descriptivo centrados en la presentación de experiencias educativas. A partir de 2014 se observa un giro hacia enfoques más didácticos e interdisciplinarios y, en particular, hacia el ámbito de la Educación, que comienza a ganar relevancia desde 2015 y se consolida como disciplina predominante a partir de 2017. La incorporación de trabajos procedentes de otras áreas, como la Museología o la Restauración, refuerza esta apertura conceptual, ampliando las

perspectivas desde las que se aborda la relación entre patrimonio arqueológico y educación.

Esta evolución disciplinar se refleja en el tipo de trabajos publicados y sus objetivos. Mientras que en los primeros años predomina la presentación de proyectos o programas educativos, en las etapas posteriores se da paso a estudios de caso, estudios exploratorios y trabajos de carácter teórico-reflexivo, entre otras tipologías. Entre 2021-2025, esta transición se consolida con investigaciones orientadas al diseño y evaluación de recursos y programas educativos, la formulación de propuestas didácticas, la innovación y el análisis de prácticas educativas, incluyendo el uso y potencial didáctico de las TIC.



**Figura 2.** Distribución del corpus por año de publicación y disciplina de origen. Elaboración propia

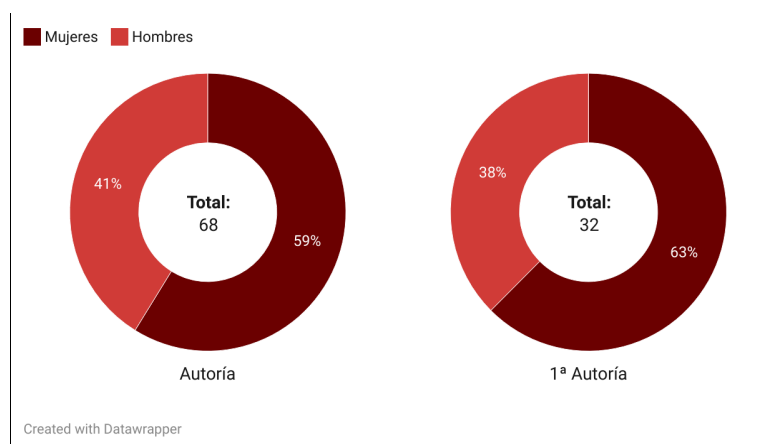
En relación con el idioma de publicación, el castellano es el más frecuente ( $n=17$ ), seguido del inglés ( $n=10$ ) y del portugués ( $n=4$ ). Esta distribución evidencia una fuerte presencia del ámbito iberoamericano, con especial protagonismo de España y varios países de América Latina, junto con una proyección internacional cada vez mayor.

### 3.1.2. Perfil investigador y contexto institucional

El corpus analizado está conformado por 68 autores/as adscritos/as a 44 instituciones diferentes, lo que evidencia una notable diversidad institucional. Desde una perspectiva general, destaca una mayor presencia femenina, tanto en términos globales como en la primera autoría, donde las mujeres lideran el 63% de los trabajos (Figura 3). En este marco, se identifica un núcleo reducido de investigadores/as recurrentes que firman más de una publicación; de ellas, 4 son mujeres, lo que refuerza su papel destacado en el desarrollo del campo. Esta participación femenina se concentra especialmente en el entorno universitario.

Las universidades constituyen el principal ámbito de afiliación institucional, con 57 de los 68 autores/as vinculados/as a estas instituciones (Tabla 3), lo que pone de manifiesto el peso del entorno académico en la producción científica del corpus. Entre las universidades más representadas destacan, por orden de presencia, la Universidad del País

Vasco, la Universidad de Extremadura y la Universidad de Zaragoza. Junto a estas, también participan otro tipo de instituciones, como centros educativos, espacios patrimoniales, instituciones culturales y empresas de gestión del patrimonio.



**Figura 3.** Perfil investigador por sexo. Elaboración propia

Tipo de afiliación	n de autores/as	n de referencias
Universidad	57	31
Centro de investigación	2	1
Centro educativo	4	4
Espacio patrimonial	2	2
Empresa	4	3
Institución cultural	1	1
Fundación	1	1

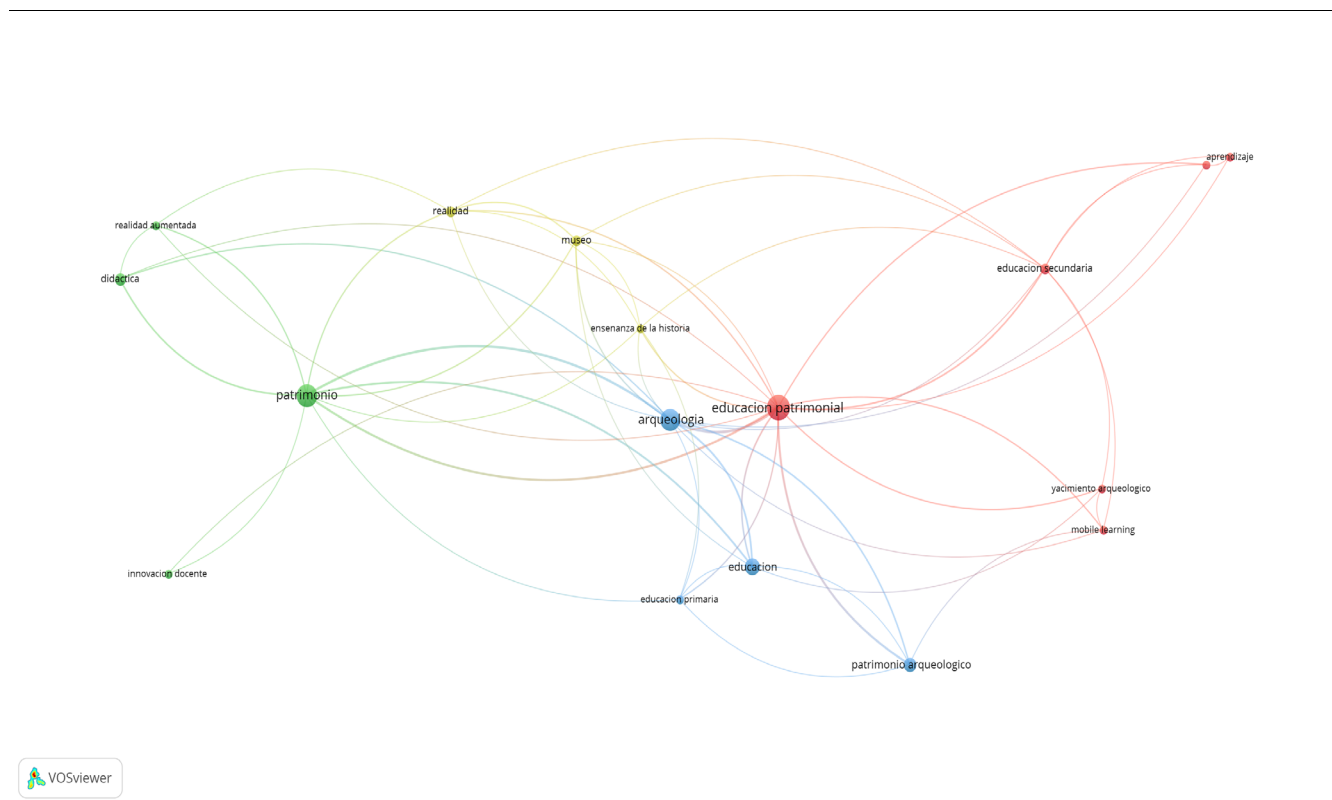
**Tabla 3.** Tipos de afiliación institucional por autoría y referencias. Elaboración propia

La distribución geográfica refleja una mayor presencia del contexto europeo, con España como principal epicentro de la producción, acompañada por Reino Unido, Italia, Grecia y Macedonia. Paralelamente, se registra una presencia significativa de instituciones iberoamericanas, con contribuciones de Brasil, Chile, Uruguay, Argentina y Colombia. También se identifican colaboraciones puntuales con instituciones de Estados Unidos.

En términos generales, la producción científica del corpus se caracteriza por la coexistencia de trabajos individuales (n=11) y colaborativos (n=21), generalmente conformados por equipos reducidos de 2 ó 3 integrantes. En cuanto a las dinámicas de colaboración, predominan las coautorías intrauniversitarias, pero también se identifican vínculos entre universidades y centros educativos, empresas especializadas en gestión patrimonial, museos, fundaciones e instituciones culturales. En algunos casos, estas colaboraciones adquieren una configuración compleja, integrando simultáneamente diversos agentes.







**Figura 6.** Red de coocurrencias de palabras clave (<https://tinyurl.com/273l6gag>). Elaboración propia

Desde un enfoque de análisis de redes semánticas, “educación patrimonial” se posiciona como nodo central, y “arqueología” y “patrimonio” actúan como nodos secundarios. Estos 3 términos actúan como ejes centrales del campo, enlazando los clústeres léxicos identificados y delimitando temáticas comunes. El resto de las palabras presentan valores de conectividad más homogéneos, lo que refuerza la concentración temática en torno a dichos ejes.

### 3.2.2. Contexto de desarrollo de las propuestas

Por lo que respecta a las actividades y propuestas educativas recogidas en el corpus, solo se lleva a cabo en espacios arqueológicos de manera exclusiva en 11 casos (66 y 120 entre otros). La opción más frecuente consiste en combinar el trabajo en el sitio arqueológico con actividades en el aula (n=14) (como 8 y 25), que en algunas ocasiones se complementa con el uso de las TIC (n=2). Asimismo, se identifican casos en los que las TIC –a través del uso del *mobile learning* o la realidad aumentada, entre otras – sustituyen el trabajo en el yacimiento y se complementan con actividades desarrolladas en el aula (n=5) (entre ellos 29 y 104).

En cuanto a la tipología de los espacios arqueológicos, se advierte un predominio de experiencias desarrolladas en yacimientos musealizados (n=12), seguidos por espacios mixtos (n=8), que combinan diferentes fórmulas interpretativas –museo, centro de interpretación y parque arqueológico- vinculadas con los sitios arqueológicos.

Con relación a la cronología de los yacimientos, un amplio número de trabajos (n=9) (como 101 y 128) presentan muestras heterogéneas que agrupan yacimientos de diferentes etapas y tipologías. Asimismo, se identifican estudios que los abordan desde

un enfoque diacrónico (n=2) (19, 67). No obstante, se observa un predominio de enclaves arqueológicos de época prehistórica (n=6) (como 40 y 74) y romana (n=7) (como 15 y 64).

### **3.2.3. Público y niveles educativos**

En cuanto al público destinatario, distinguimos entre propuestas que involucran o se dirigen al alumnado (n=18) (como 7 y 24), al profesorado –en activo o en formación – (n=3) (entre ellos, 29 y 115), y a ambos de manera conjunta (n=10) (entre ellos, 63 y 133).

En relación con el nivel educativo, podemos identificar que la mayoría de los trabajos y experiencias se dirigen de forma exclusiva a la etapa de Educación Primaria (n=9). Asimismo, se observa un predominio de combinaciones que incluyen esta etapa con otras, especialmente con Educación Secundaria (n=8), Educación Infantil (n=2), y con agrupaciones que integran las 3 etapas (n=2). Por lo que respecta a la etapa de infantil no se identifican casos centrados exclusivamente en ella, sino que aparece siempre combinada con otras. En cuanto a Educación Secundaria, solo en 3 casos (66, 67, 133) se trabaja de manera exclusiva, combinándose en la mayoría con otras etapas (n=12). Finalmente, la etapa de Bachillerato, como parte de la Educación Secundaria no obligatoria, está presente en 3 casos (15, 117, 124), 1 de forma exclusiva y 2 combinada con otras etapas.

Concluimos, por tanto, que un amplio número de trabajos (n=23) se centran en Educación Primaria, de forma exclusiva o combinada con otros niveles educativos, lo que refleja un interés por las intervenciones en esta etapa. De estos, además, la mayoría (n=14) se dirige exclusivamente a alumnado.

### **3.2.4. Contenidos educativos**

Se identificaron 3 tipos de contenidos educativos básicos: históricos, arqueológicos, conservación y protección; y 5 transversales: memoria e identidad cultural; paisaje, entorno y sostenibilidad; valores cívicos y éticos; competencias digitales; perspectiva de género y coeducación.

Por lo que respecta a los contenidos educativos básicos, aquellos que tienen mayor presencia en la muestra son los de tipo arqueológico (n=27), seguidos de los históricos (n=24). Los resultados muestran que se trabajan de forma conjunta de manera habitual (n=11). En contraposición, los contenidos relacionados con la conservación y protección tienen una menor presencia (n=14) y suelen aparecer combinados con los anteriores; solo en 2 trabajos se abordan de forma exclusiva (25, 89).

Esta distribución evidencia que, en el ámbito educativo, el patrimonio arqueológico se aborda prioritariamente desde su dimensión material –centrándose en objetos, estructuras y metodologías arqueológicas– así como desde su contexto histórico y social. Aunque existe un interés creciente por incorporar contenidos relacionados con la conservación y valoración del patrimonio, estos aspectos reciben menor atención en comparación con los bloques históricos y arqueológicos, especialmente en lo que respecta a la gestión sostenible y la sensibilización ambiental.

En cuanto a los contenidos transversales, los más trabajados son memoria e identidad cultural (n=17) junto con paisaje, entorno y sostenibilidad (n=12), ambos relacionados

con contenidos históricos y arqueológicos. Junto a estos se abordan con menor frecuencia otros que se recogen en la Tabla 4.

Contenidos básicos	Contenidos transversales (n)				
	Memoria e identidad cultural	Paisaje, entorno y sostenibilidad	Valores cívicos y éticos	Competencias digitales	Persp. de género y coeducación
Históricos	14	9	3	9	1
Arqueológicos	13	12	4	10	0
Conservación y protección	8	6	3	2	0

**Tabla 4.** Relación de contenidos transversales y básicos. Nota: Categorías no excluyentes. Elaboración propia

### 3.2.5. Vinculación con el currículo

Se identificó que solo 9 (como 64 y 115) de los 32 trabajos abordan la vinculación con el currículum educativo, ya sea en el diseño de la propuesta, en el enfoque de su análisis o en otros aspectos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De dichos trabajos 7 corresponden al área de Educación (como 15 y 104), uno es interdisciplinar (8) y otro se enmarca en el área de Arqueología (133).

Así, si bien se advierte que los trabajos del campo de Educación presentan una mayor preocupación por alinear las propuestas al enfoque curricular, lo cierto es que, aquellos que lo hacen (n=7) suponen una parte reducida del total de los trabajos identificados en esta área (n=16). Por otro lado, el hecho de que solo un trabajo del área de Arqueología atienda al currículo –de los 11 trabajos de esta área–, refleja la necesidad de fomentar su integración en las propuestas educativas, mejorando así la articulación entre los contenidos de distinto tipo que se pueden trabajar en los espacios arqueológicos y los curriculares propios de cada etapa.

En relación con los destinatarios y etapa educativa referidos en los 9 trabajos que abordan el currículum se observa una gran heterogeneidad, lo que no nos permite identificar patrones claramente diferenciados. Así, en cuanto al público, 4 están dirigidos exclusivamente al alumnado (15, 64, 104, 124), uno al profesorado en formación de Educación Primaria (115), tres combinan alumnado y profesorado (8, 63, 133) y el último no tiene un público definido (123).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten analizar, desde diferentes perspectivas, la evolución del campo y los enfoques educativos predominantes en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la Educación Patrimonial, desarrollados en contextos no formales en sitios arqueológicos.

Desde una perspectiva bibliométrica, se constata un crecimiento sostenido en la producción científica vinculada a nuestro objeto de estudio, especialmente en los últimos años (Corrales et al., 2024; López-Mondéjar, 2025; Serrano et al., 2024; Walid et al., 2024). Este aumento no solo refleja una expansión cuantitativa, sino también una evolución en los enfoques y perfiles disciplinares. En las etapas iniciales, predominan los

trabajos procedentes de la Arqueología centrados en la descripción de experiencias educativas aplicadas (Fagundes, 2013; Godoy y Adán, 2003; Toledo, 2012). Posteriormente, el campo de la Educación adquiere un mayor protagonismo, con propuestas más estructuradas que atienden a los diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ibáñez- Etxeberria et al., 2017; Urpi, 2021; Vicent et al., 2015). En este contexto, la Educación se consolida como eje central del campo, por su volumen de producción y su capacidad de articulación con otras áreas temáticas. Esta evolución ha impulsado una transformación metodológica, caracterizada por la diversificación de formatos, la incorporación de enfoques didácticos e interdisciplinares y una mayor conexión entre teoría y práctica, en el marco del desarrollo de la Educación Patrimonial como línea de investigación en el ámbito académico (Fontal, 2020).

Esta dinámica está estrechamente vinculada con el contexto geográfico y lingüístico de la producción, con una marcada centralidad del ámbito iberoamericano, especialmente en España y América Latina. Fuera de estos contextos la Educación Patrimonial suele integrarse en marcos más amplios dentro del ámbito de la Arqueología pública (Villamarzo et al. 2020; Stortoni, 2019). No obstante, se observa cómo comienza a consolidarse como campo específico, impulsada por una creciente apertura internacional articulando diversos enfoques sobre el uso educativo del patrimonio arqueológico (Apaydin, 2016; Apostolopoulo et al., 2014; Edwards et al., 2021; Kleftodimos et al., 2023). Esta dinámica, junto con la diversidad disciplinar y las redes de colaboración, refuerza su configuración interdisciplinar y su reconocimiento como línea de investigación emergente.

La diversidad de disciplinas, instituciones, agentes y canales editoriales del conjunto de estudios evidencia el carácter interdisciplinar y su proyección como campo de investigación en expansión. Aunque el entorno universitario constituye el núcleo principal de afiliación, se observa la participación de otros agentes y cómo estas redes de colaboración amplían las perspectivas desde las que se aborda nuestro objeto de estudio, tanto a nivel temático como metodológico. Dicha conexión se presenta, además, como un factor clave que hay que tener presente para lograr mejoras en el diseño y desarrollo de proyectos y experiencias educativas en los espacios arqueológicos (Jiménez y Castro, 2023).

A partir del análisis temático, es posible proponer una clasificación que sintetice los enfoques más representativos del corpus analizado y defina aquellos aspectos predominantes en los usos educativos de estos espacios. Aunque algunos podrían incluirse en más de una categoría por su carácter transversal, se ha optado por una clasificación en grupos excluyentes, priorizando el tema que predomina en cada caso. Se distinguen así 3 grupos:

1. Un primer grupo, centrado en experiencias educativas implementadas en espacios arqueológicos (n=16) (7, 25, 44, 52, 57, 63, 64, 66, 77, 85, 89, 90, 108, 117, 120, 132). El eje del aprendizaje se encuentra en la presencia física del alumnado y profesorado en estos entornos, favoreciendo un aprendizaje situado y contextualizado del patrimonio. Encontramos trabajos que presentan experiencias, evalúan programas o abordan estas cuestiones desde un enfoque reflexivo y teórico.
2. Un segundo grupo de trabajos sobre el uso de tecnologías digitales como principal medio para acceder, mediar, comprender o interactuar con el patrimonio arqueológico tanto en los propios espacios arqueológicos como en el aula (n=9) (8, 15, 29, 40, 67, 74, 101, 104, 128). Incluye experiencias centradas en el uso de

realidad aumentada o virtual, videojuegos, visitas virtuales, simulaciones, recursos web, *apps* móviles o entornos digitales educativos.

3. Finalmente, un último grupo incluye propuestas centradas en la elaboración de materiales didácticos, instrumentos de evaluación, propuestas de programas educativos no implementados, así como proyectos de innovación docente en torno al patrimonio arqueológico en sitios arqueológicos (n=7) (19, 22, 24, 115, 123, 124, 133).

Desde el punto de vista de la disciplina de origen, la mayoría de los trabajos enmarcados en el primer grupo proceden de la Arqueología (n=9) –y otras disciplinas como Restauración (25) y Museología (108)–, y se centran en la presentación de proyectos o programas desarrollados en diferentes espacios patrimoniales. En cambio, los trabajos asociados al segundo grupo provienen exclusivamente del área de la Educación, tanto desde una perspectiva especializada como en colaboración interdisciplinar con otras áreas.

En cuanto a los públicos y niveles educativos, y en consonancia con las características de la muestra, en los tres grupos encontramos representación de los distintos públicos analizados, aunque se observa un predominio de trabajos sobre alumnado. En cuanto al nivel, también se observa una representación variada, con predominio de la etapa de Educación Primaria. Se advierte de este modo una escasa atención a la formación del profesorado, una cuestión que vuelve a incidir en la necesidad de proyectos y actuaciones en esta línea, como ya se ha planteado en otros ámbitos (Corrales et al., 2024; Serrano et al., 2024). Finalmente, la etapa de Educación Infantil aparece como una de las menos consideradas, lo que confirma la escasa atención que tradicionalmente ha recibido en relación con los aprendizajes históricos (Cava y Arias, 2021).

Respecto a los contenidos educativos, se advierte un predominio de los de tipo histórico-arqueológico en los tres grupos. En el primero de ellos, se combinan con aspectos relacionados con la conservación y protección, mostrando una cierta orientación de las propuestas hacia la sensibilización patrimonial desde el conocimiento, la valoración y el respeto (Fontal, 2020). En cuanto a los contenidos transversales, a pesar de presentarse en todos los grupos, no aparecen sistematizados. Estos giran principalmente en torno a la memoria e identidad cultural y a la sostenibilidad, para promover valores culturales compartidos y dotar de valor y significado al patrimonio cultural. Se echa en falta, por ejemplo, un enfoque integral del paisaje, considerando el potencial didáctico que ofrecen los sitios arqueológicos para incorporarlo en las experiencias educativas y aprendizajes desarrollados en estos espacios.

Por último, otro de los aspectos en los que se debe avanzar es la conexión con el currículum. Así, en todos los grupos, la atención a las cuestiones curriculares es escasa, ya que solo se contempla en 9 de los trabajos (entre ellos, 8, 15, 64 y 123), y además está condicionada por el propio ámbito de conocimiento del que proceden.

En conjunto, consideramos que esta primera visión global sobre la temática que aporta la revisión sistemática realizada resulta esencial para la comprensión de aquellos aspectos que definen cómo se aborda el patrimonio arqueológico desde contextos educativos no formales, y en particular desde los propios sitios arqueológicos. Además, ofrece, por primera vez, una imagen clara de quiénes participan en estas experiencias, qué contenidos se priorizan y qué objetivos formativos se desarrollan, contribuyendo a delimitar los enfoques educativos predominantes y mostrando los retos a los que, actualmente, se enfrentan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios arqueológicos.

## NOTAS

El presente estudio se inscribe en el proyecto de investigación 'EduPARq: Educación patrimonial, paisaje y sostenibilidad: los Parques Arqueológicos como contextos transversales de aprendizaje (CNS2023-143823)', financiado por la Agencia Estatal de Investigación y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bardavio, A. (2019). El valor de la arqueología en la enseñanza. *Otarq*, 14, 231-249.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje. *Iber*, 65, 7-16.
- Campos, T. y Delgado, A. (2024). Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península. En P. Miralles, R. Sánchez y J. Ramón (Eds.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 347-359). Octaedro.
- Cardona, G. y Feliu, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Iber*, 78, 15-25.
- Casinader, N. y Kidman, G. (2020). Fieldwork as a vehicle for sustainability education. En C.H. Chang, G. Kidman y A. Wi (Eds.). *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability* (pp. 94-104). Routledge.
- Cava, M. y Arias, L. (2021). Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil. *REIDICS*, 8, 224-242. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.224>
- Corbishley, M., Fordham, J., Walmsley, D. y Ward, J. (2008). Learning beyond the classroom: Archaeological sites and schools. *Conservation and Management of Archeological sites*, 10(1), 78-92.
- Correa, J.M. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2005). Museos, tecnología e innovación educativa: aprendizaje de patrimonio y arqueología en Territorio Menosca. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 880-894. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130181>
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (Coords.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Trea.
- Fontal, O. (2020). *Cómo educar en el patrimonio*. Comunidad de Madrid.
- Fontal, O. y Martínez, M. (2017). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A.B. Ruiz y M. Delgado (Eds.). *Rescate. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento. El patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*. Tomo I (pp. 141-153). Universidad de Córdoba.
- Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S. y Cook, R. (2016). Exploring schools' use of natural spaces. En C. Freeman, P. Tranter y T. Skelton (Eds.). *Risk, protection, provision and policy* (pp. 1-22). Springer.
- Jiménez, G. y Castro, B. (2023). Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 159-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.10>
- Levstik, S.L. y Barton, K. (2015). *Doing History: Investigating children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Iber*, 74, 85-93.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamsser, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Llau, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., MacDonald, S., MacGuinness, L., Stewart, L., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Coord.). *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67). Graó.

- Rodríguez, O.R. (2025). Patrimonio arqueológico como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales: Revisión sistemática. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 651-661. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.943>
- Ruiz, M. y Marín, M.N. (2024). La arqueología como eje de la renovación del currículum: reflexiones sobre el papel de las Ciencias Humanas y Sociales en el marco de una educación integral. En M. Esteban Villar (coord.). *Liderar una educación integral: fundamento teórico y prácticas LEI* (pp. 406-419). Fundación europea Sociedad y Educación.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Santacana, J., López, V. y Martínez, T. (Coords.) (2017). *La ciencia que no se aprende en la Red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*. Graó.
- Trskan, D. y Bezkac, S. (Eds.) (2020). *Archaeological heritage and education*. Slovenian Commission for UNESCO.

## REVISIÓN SISTEMÁTICA

- Apaydın, V. (2016). Effective or not? Success or failure? Assessing heritage and archaeological education programmes—the case of Çatalhöyük. *International Journal of Heritage Studies*, 22(10), 828-843. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1218912>
- Apostolopoulou, A.P., Carvoeiras, L.M. y Klonari, A. (2014). Cultural heritage and education. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*, 5(4), 67-77.
- Cacheda, M. (2021). Coeducación patrimonial en arqueología prehistórica: una herramienta para aplicar la perspectiva de género a la divulgación de la Prehistoria. *Clio*, 47, 204-251. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475457](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475457)
- Camuñas, D. (2016). Diseño de un instrumento didáctico para la enseñanza del patrimonio: Conjunto Arqueológico Dólmenes de Antequera. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 120.
- Carrascosa, M.B. y Medina, O.M. (2011). La educación patrimonial como estrategia de desarrollo para la recuperación y difusión del parque arqueológico de Cochasquí, Ecuador. *Arché*, 6, 37-42.
- Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M.J., Merchán, P. y Pérez, E. (2024). Comparative analysis between virtual visits and pedagogical outings to heritage sites: An application in the teaching of History. *Heritage*, 7(1), 366-379. <https://doi.org/10.3390/heritage7010018>
- Cerdá M.J., Mateo, D. y Álvarez, J.F. (2022). Educación Patrimonial y aplicaciones de Arqueología Virtual en museos y yacimientos arqueológicos: Un estudio de caso para el Museo del Mar de Santa Pola (España). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 15(4), 1-14.
- Edwards, B., Edwards, B.B., Griffiths, S., Reynolds, F.F., Stanford, A. y Woods, M. (2021). The Bryn Celli Ddu Minecraft experience: A workflow and problem-solving case study in the creation of an archaeological reconstruction in Minecraft for cultural heritage education. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.1145/3427913>
- Fagundes, M. (2013). Arqueologia e educação-programa "Arqueologia e comunidades" para crianças e adolescentes no Vale do Jequitinhonha, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 199-216.
- Franco, J.F. y Hernández, A. (2020). Didáctica del conflicto: la vida en un castillo de frontera. *Revista Aequitas*, 16, 313-332.
- Godoy, M., y Adán, L. (2003). Educación patrimonial en el trabajo de campo arqueológico. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 7, 139-152. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2003.n7-11>
- Guillén Díaz, M. (2015). La infancia como público activo de la Arqueología. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 16(1), 239-254.
- Huerta, R. (2015). Saragossa Sites. Education from the city through heritage routes Los sitios de Zaragoza. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 52-64.
- l'Anson, S., Suárez, M.Á. y Calaf, R. (2023). Local History and the Development of Heritage Bonds: A Primary Education Intervention. *Heritage*, 6(11), 7.215-7.229.

<https://doi.org/10.3390/heritage6110378>

- Ibáñez-Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J.M. y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia-Arkeologia*, 65, 313-321.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M.B. y Luna, U. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 137-146.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400007>
- Kleftodimos, A., Moustaka, M. y Evagelou, A. (2023). Location-based augmented reality for Cultural Heritage Education: creating educational, gamified location-based AR applications for the prehistoric lake settlement of Dispilio. *Digital*, 3(1), 18-45.  
<https://doi.org/10.3390/digital3010002>
- López-Mondéjar, L. (2025). Los parques arqueológicos como espacios de aprendizaje: El proyecto EduPArq. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18.  
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-856>
- McAnany, P.A. y Parks, S. (2012). Casualties of heritage distancing: children, Ch'orti'Indigeneity, and the Copán archaeoscape. *Current Anthropology*, 53(1), 80-107.
- Hernández L. y Barroca, N. (2019). O legado indígena do município iepê: proteção, divulgação e gestão de seus sítios arqueológicos. *Formação (Online)*, 26(48).  
<https://doi.org/10.33081/formacao.v26i48.5979>
- Moreira, A.P. y Lopes, J.L. (2021). Educação patrimonial e a pedagogia freiriana: uma discussão sobre o programa de educação patrimonial da It 138kv Barbosa Ferraz – São Pedro do Ivaí. *Revista Arqueologia Pública*, 16(2), 120-139. <https://doi.org/10.20396/rap.v16i2.8666247>
- Rivero, P. y Feliu, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la Educación Patrimonial: análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 319-330.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400017>
- Rodríguez, M. y Llull, J. (2021). Una propuesta educativa para conocer el patrimonio arqueológico y la Historia Antigua de la Península Ibérica a través de las TIC. *Clio*, 47, 178-203.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475684](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475684)
- Saladino, A. y Azevedo de Moraes, C. (2015). Los museos van por aquí y el patrimonio arqueológico por allí: los retos para la continuación de los procesos de preservación en Brasil. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 27, 107-144.  
<https://doi.org/10.14482/memor.27.7536>
- Serrano, O., Pastor, M.M. y Gómez, J.M. (2024). Innovación docente y patrimonio controversial como lugar de memoria: el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 109-120. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30776>
- Stortoni, E. (2019). Heritage Education e Public Archaeology: attività e riflessioni dell'Università di Macerata intorno al patrimonio archeologico di Tifernum Mataurense (Sant'Angelo in Vado, PU). *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 9, 527-552.  
<https://doi.org/10.13138/2039-2362/2203>
- Toledo, G.T. (2012). Educação patrimonial e pesquisas arqueológicas: uma aproximação necessária. *Revista Aedos*, 4(11), 368-389.
- Urpí, C. (2019). Investigación, docencia y transferencia de programas educativos patrimoniales. Un proyecto de tutoría piramidal de trabajos de fin de grado. *ENSAYOS*, 34(1), 121-136.  
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2051>
- Urpí, C. (2021). Searching for Heritage Education in Archaeological Programs. *Heritage & Society*, 14(1), 46-66. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2021.2016050>
- Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33, 83-102. <https://doi.org/10.6018/j/222511>
- Villarmarzo, E., Blasco, J. y Gianotti, C. (2020). Propuestas y reflexiones para una ecología patrimonial. Síntesis de experiencias de investigación-extensión desarrolladas en el este de Uruguay. *Práctica Arqueológica*, 3(1), 34-48. Recuperado a partir de:  
<https://plarci.org/index.php/practica-arqueologica/article/view/772>
- Walid, S., Pulido, J. y Rodríguez, E. (2024). TARSisSCIENCE. Comunidades de aprendizaje en torno al yacimiento de Casas del Turuñuelo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 210-224. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31223>

## ANEXO

ID	Referencia	Disciplina	Contexto	Población	Etapas	Contenidos	Integración curricular	Revista	Editorial	Citas
7	Apaydin (2016)	Educación	1	A	EP, ESO	A, CP	NO	International Journal of Heritage Studies	Taylor & Francis	36
8	Apostolopoulo et al. (2014)	Interdisciplinar	4	A, PA	EP, ESO	H, A, CP	SI	EJG	EUROGEO	46
15	Cerdá et al. (2022)	Educación	1	A	BACH	H, A	SI	Human Review	GKA Ediciones - Eágora	1
19	Cacheda (2021)	Arqueología	1	A	EP	H	NO	Clio	Asoc. Proyecto Clio, UNIZAR	5
22	Franco y Hernández (2020)	Educación	2	A, PA	ND	H, A	NO	Revista Aequitas	Asoc. Veritas	3
24	Camuñas (2016)	Educación	3	A	EP	A, CP	ND	UNES	UGR	1
25	Carrascosa y Medina (2011)	Otras	2	A	EP, ESO	CP	NO	Arché	IRP, UPV	5
29	Corrales et al. (2024)	Educación	3	PF	EP	H, A	NO	Heritage	MDPI	12
40	Edwards et al. (2021)	Interdisciplinar	3	A	EP	A	NO	JOCCH	Asoc. Maquinaria Informática	20
44	Fagundes (2013)	Arqueología	4	A	EI, EP, ESO	H, A, CP	NO	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	CENJU, Umanizales	10
52	Godoy y Adán (2003)	Arqueología	2	A	EP, ESO	H, A, CP	NO	RACS	UACH	12
57	Guillén (2015)	Arqueología	1	A	EP, ESO	A	NO	Arqueoweb	UCM	0
63	Huerta (2015)	Educación	1	A, PA	EP, ESO	H, A, CP	SI	JETT	UGR	4
64	l'Anson et al. (2023)	Educación	2	A	EP	H, A, CP	SI	Heritage	MDPI	4
66	Ibáñez- Etxeberria et al. (2017)	Educación	1	A	ES	H, A	ND	Estudios Pedagógicos	UACH	12
67	Ibáñez- Etxeberria et al. (2014)	Educación	2	A	ES	H, A	NO	Munibe Antropología-Arkeologia	Soc. de Ciencias Aranzadi	28
74	Kleftodimos et al. (2023)	Interdisciplinar	2	A	EP, ESO	H, A	NO	Digital	MDPI	37
77	López- Mondéjar (2025)	Educación	1	A, PA	EP	H, A, CP	ND	EPSIR	GI Concilium de la UCL, Asoc. HISIN	0
85	McAnany y Parks (2012)	Arqueología	2	A	EP, ESO	H, A, CP	NO	Current Anthropology	U. of Chicago Press	1
89	Hernández y Barroca (2019)	Arqueología	2	A, PA	EP, ESO	CP	NO	Formação (Online)	PPGEO, UNESP	1
90	Moreira y Lopes (2021)	Arqueología	2	PA	ND	H, A, CP	NO	Revista de Arqueología Pública	UNICAMP	2
101	Rivero y Feliu (2017)	Educación	4	A, PA	ND	H, A	NO	Estudios Pedagógicos	UACH	57
104	Rodríguez y Llul (2021)	Educación	3	A	EP	H, A	SI	Clio	Asoc. Proyecto Clio, UNIZAR	1
108	Saladino y Azevedo (2015)	Otras	1	A, PA	EI, EP	A	NO	MEMORIAS	UniNorte	3
115	Serrano et al. (2024)	Educación	2	PF	EP	H, A	SI	UNES	UGR	0
117	Stortoni (2019)	Arqueología	1	A	EP, ESO, BACH	H, A, CP	NO	Il Capitale Culturale	UniMC	3
120	Toledo (2012)	Arqueología	1	A, PA	ND	H	NO	Aedos	PPGH, UFRGS	0
123	Urpí (2019)	Educación	2	A, PA, PF	EI, EP	H	SI	Ensayos	UCLM	3
124	Urpí (2021)	Educación	2	A	EI, EP, ESO, BACH	H, A	SI	Heritage & Society	Taylor & Francis	3
128	Vicent et al. (2015)	Educación	3	A, PA	ND	H, A	NO	Educatio siglo XXI	UM	100
132	Villamarzo et al. (2020)	Arqueología	1	A	EP, ESO	H, A	NO	Práctica Arqueológica	APRA	5
133	Walid et al. (2024)	Arqueología	2	A, PA	ESO	H, A, CP	SI	UNES	UGR	3

**Tabla 5.** Síntesis bibliométrica y temática del corpus Nota: 1= Espacio arqueológico, 2= Aula y espacio arqueológico, 3= Aula y TIC, 4= Aula, TIC y espacio arqueológico, A= Alumnado, PA= Profesorado en activo, PF= Profesorado en formación, ND= No determinado, EI= Educación infantil, EP= Educación primaria, ESO= Educación secundaria, BACH= Bachillerato, H= Históricas, A= Arqueológicos, CP= Conservación y protección. Elaboración propia.