



Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol. 19, Núm. 39
Marzo 2026

ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ponce Gea, A. I., Pedreño Plana, M., Sánchez Cortés, M. C., & Gutiérrez Sánchez, M. (2026). Intangible heritage and the construction of identities in the educational sphere: a systematic review. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 19(39), 36-53. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/10999>

Publicado on-line: 06 de marzo de 2026

Patrimonio inmaterial y construcción de identidades en el ámbito educativo: una revisión sistemática

Intangible heritage and the construction of identities in the educational sphere: a systematic review

Ana Isabel Ponce Gea¹, Marina Pedreño Plana², María del Carmen Sánchez Cortes¹,
y Marta Gutiérrez Sánchez¹

¹ Universidad de Murcia, Murcia, España; ² Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España

Resumen

Antecedentes: El patrimonio cultural inmaterial se presenta íntimamente relacionado con la construcción de las identidades colectivas, especialmente, al tratarse de un patrimonio vivo. Sin embargo, siempre ha ocupado un papel secundario en el ámbito educativo, lo que, unido a la predominancia de las metodologías expositivas en las aulas, no asegura que se estén conformando identidades colectivas argumentadas utilizando este tipo de patrimonio. **Método:** En este trabajo, se ha llevado a cabo una revisión sistemática con el objetivo de identificar las intervenciones en torno al patrimonio cultural inmaterial que han tenido lugar en el ámbito educativo, conectadas con la construcción de identidades. Utilizando como base los criterios establecidos por PRISMA, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: i) estudios originales, en el ámbito educativo, sobre la utilización del patrimonio inmaterial para la construcción de identidades; ii) estudios en el ámbito no formal y formal; iii) estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos; iv) estudios publicados en inglés, y/o en español; y iv) publicados hasta el 15 de febrero de 2023; siendo los criterios de exclusión: i) publicaciones en cualquier otro idioma diferente al español o inglés; y ii) libros, capítulos de libro, estudios de informes de casos, revisiones narrativas, comunicaciones a congresos o póster o artículos de opinión. Tras un proceso de selección de los estudios (en tres bases de datos y literatura gris) y extracción de datos (en el que tres investigadoras independientes utilizaron un protocolo donde se incluyeron ítems de la MMAT-2018 (*Mixed Methods Appraisal Tool*) para la evaluación del riesgo de sesgo), se llevó a cabo un análisis descriptivo y de síntesis cualitativo. **Resultados:** Los resultados ponen de manifiesto, entre otros aspectos, la escasez de estudios (n=30), sus limitaciones metodológicas (solo el 36.67% superan los ítems de cribado), el tratamiento desigual de las distintas tipologías de patrimonio, el desarrollo mayoritario de las propuestas en el ámbito formal (especialmente, el universitario), la prevalencia de las escalas local y regional y el uso de programas y proyectos. **Conclusiones:** La interpretación de los resultados debe considerarse en el marco de las limitaciones metodológicas de los estudios incluidos, y de las propias de la revisión, condicionada por la heterogeneidad conceptos, los criterios de inclusión y la selección de las bases de datos. No obstante, la revisión ofrece una primera visión global a un campo frecuentemente fragmentado, lo que permite caminar hacia el diseño de modelos didácticos para el patrimonio cultural inmaterial, tomando decisiones de acuerdo con los nichos existentes.

Palabras clave: patrimonio cultural inmaterial; identidad cultural; revisión sistemática; educación formal; educación no formal.

Abstract

Background: Intangible cultural heritage is closely related to the construction of collective identities, particularly as it is a living heritage. However, it has always played a secondary role in the field of education, which, combined with the predominance of explanatory methodologies in the classroom, does not ensure that argued collective identities are being built using this type of heritage. **Method:** In this paper, a systematic review has been carried out with the objective of identifying the interventions around intangible cultural heritage that have taken place in

the educational sphere, connected to the construction of identities. Using the criteria established by PRISMA as a basis, the following inclusion criteria were established: i) original studies, in the educational field, on the use of intangible heritage for the construction of identities; ii) studies in the non-formal and formal field; iii) qualitative, quantitative or mixed studies; iv) studies published in English and/or Spanish; and iv) published until 15 February 2023. The exclusion criteria were: i) publications in any language other than Spanish or English; and ii) books, book chapters, case reports, narrative reviews, conference communications or posters, and opinion pieces. After a process of screening the research (in three databases and grey literature) and data extraction (in which three independent researchers used a protocol that included items from the MMAT-2018 (*Mixed Methods Appraisal Tool*) to assess the risk of bias), a descriptive and qualitative synthesis analysis was carried out. **Results:** The results show, among other aspects, the scarcity of studies (n=30), their methodological limitations (only 36.67% meet the screening criteria), the unequal treatment of the different types of heritage, the majority development of the proposals in the formal sphere (especially the university), the prevalence of local and regional scales and the use of programmes and projects. **Conclusions:** The interpretation of the results should be considered within the framework of the methodological limitations of the included studies and those inherent to the review itself, which was conditioned by the conceptual heterogeneity, the inclusion criteria, and the selection of databases. Nevertheless, this review provides an initial comprehensive overview of a field that is often fragmented, paving the way for the design of didactic models for intangible cultural heritage and supporting decision-making based on existing gaps.

Keywords: intangible cultural heritage; cultural identity; systematic review; formal education; nonformal education.

Fecha de recepción: 19/09/2025

Fecha de aceptación: 17/02/2026

Correspondencia: Ana Isabel Ponce Gea, Universidad de Murcia, España
Email: anaisabel.ponce@um.es

Introducción

El interés por el pasado, que viene acrecentándose desde finales del pasado siglo, unido a la existencia de un mundo de imágenes y mensajes etéreos (Bauman, 2003; Innerarity, 2013), hace que los elementos patrimoniales puedan verse en el peligro de argumentarse a través de razones no históricas, sino intuitivas, sin vinculación verdaderamente emocional, creando identidades de usar y tirar.

El patrimonio cultural puede definirse como una construcción social, cultural y política (Querol, 2016), que integra bienes muebles, inmuebles e inmateriales, en constante reformulación, y que acaban por conformar lo que, en términos de Bourdieu, sería nuestro capital cultural. En esta línea, más que un conjunto de bienes neutros y fijos, el patrimonio cultural debe entenderse como un proceso de construcción social, donde este no se define por las características inherentes de un objeto, sino por la significación que le otorgan los individuos y las colectividades en contextos históricos, sociales e institucionales concretos (Pérez-Garzón, 2016; Schugurensky, 2016). La multiplicidad de significados susceptibles de construirse a partir de un elemento patrimonial convierte al patrimonio en un concepto multifacético, un concepto "poliédrico", en palabras de Fontal (2020), e íntimamente ligado a la construcción de las identidades colectivas y la formación de la ciudadanía (Ponce & Serrano, 2021; Pérez-Guilarte & García-Morís, 2023).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003), en el marco de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, define el patrimonio inmaterial como "los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas (...) que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural" (artículo 2). Así pues, en el caso particular del patrimonio inmaterial, el mencionado carácter constructivo se agrava, refiriéndonos al patrimonio inmaterial como patrimonio vivo, y cuyo sentido se encuentra en los agentes que lo desarrollan y lo mantienen, que han de establecer una relación de identificación, de existencia de razones emocionales, que enlazan necesariamente con la configuración de la identidad colectiva.

Si bien es cierto que cada sujeto porta un bagaje familiar y social propio, en parte fruto de las "tecnologías de la memoria" (Conway, 2003) (películas, libros, músicas...), el papel de la educación en

el conocimiento y perspectiva patrimonial es indiscutible. Tanto es así que ha pasado de ocupar un lugar complementario a un lugar preferente en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Domínguez & Cuenca, 2005; Ponsoda et al., 2023a). Pese a lo anterior, al patrimonio inmaterial, frente al material, se le ha dado mucha menos importancia, obviando, en parte, el poder de las prácticas sociales (rituales, tradiciones, cultivos, cultura oral, gastronomía...) para la conformación de las identidades colectivas (Miguel-Revilla et al., 2024; Ponsoda et al., 2023b; Santisteban et al., 2020). A esta realidad se une que su inclusión en las aulas se ha llevado a cabo tradicionalmente por medio de metodologías expositivas (García-Ceballos et al., 2023), que se alejan de la construcción de identidades colectivas argumentadas y que tienen como resultado un discurso vacío o único, incompatible con la diversidad social (Ponce & Serrano, 2021).

La constancia del papel secundario del patrimonio inmaterial, unida a que las prácticas educativas respecto al patrimonio no aseguran siempre una perspectiva patrimonial favorecedora de las identidades múltiples o blandas, nos lleva a preguntarnos hasta qué punto el patrimonio inmaterial está contribuyendo a hacer explícitas las memorias plurales (Quintero-Morón, 2022), de forma particular, en el ámbito de la enseñanza. Si bien existe alguna revisión bibliográfica reciente en torno al patrimonio y la educación (Fontal et al., 2023), no se ocupa de forma particular del patrimonio inmaterial y tampoco de su relación con las identidades.

En esta línea, este trabajo de revisión sistemática tiene por objetivo identificar las intervenciones en torno al patrimonio cultural inmaterial que han tenido lugar en el ámbito educativo, conectadas con la construcción de identidades. Para ello, partimos de la siguiente pregunta de investigación en formato PIO (Población, Intervención, *Outcome*- Resultado) (Sánchez-Martín et al., 2023): ¿Qué intervenciones educativas que utilizan el patrimonio cultural inmaterial (I) se han llevado a cabo en el ámbito educativo (formal y no formal) (P) para la construcción de identidades colectivas (O)?

Método

Protocolo y Registro

El protocolo para la realización de esta Revisión Sistemática Mixta (RSM) fue redactado antes del inicio del trabajo de campo según los criterios establecidos en la PRISMA-P - *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses Protocols* - (Moher et al., 2015). Está disponible en la plataforma OSF (*Open Science Framework*), registro abierto de proyectos de investigación (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/XBMKF>). Asimismo, este informe ha sido redactado siguiendo las pautas de la PRISMA 2020- *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* - (Page et al., 2021).

Criterios de Elegibilidad del Estudio

Para la selección de los documentos primarios, de acuerdo con la pregunta de investigación, se establecieron unos criterios de inclusión: i) estudios originales, en el ámbito educativo, sobre la utilización del patrimonio inmaterial para la construcción de identidades; ii) estudios en el ámbito no formal y formal; iii) estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos; iv) estudios publicados en inglés, y/o en español; y iv) publicados hasta el 15 de febrero de 2023. Asimismo, los criterios de exclusión fueron: i) publicaciones en cualquier otro idioma diferente al español o inglés; y ii) libros, capítulos de libro, estudios de informes de casos, revisiones narrativas, comunicaciones a congresos o póster o artículos de opinión.

Fuentes de Información, Estrategia de Búsqueda y Selección de Estudios

La búsqueda se llevó a cabo utilizando tres bases de datos: *Web of Science*, SCOPUS y ERIC, considerando las investigaciones realizadas hasta el 15 de febrero de 2023. Para definir la estrategia de búsqueda se consideraron los términos incluidos en la Tabla 1, así como su traducción al inglés. El tipo de documento (artículo científico) y el idioma (español e inglés) actuaron como limitadores a la búsqueda. En el Anexo I incluimos la estrategia de búsqueda exacta utilizada para cada una de las bases de datos.

Tabla 1
Descripción general de la estrategia de búsqueda

Población		Intervención		Resultados		
Educación informal	AND	Proyecto Taller	AND	Patrimonio inmaterial	AND	Identidad *cultural*
Educación no formal		Programa		Patrimonio intangible		Identidad* múltiple*
Educación formal		Propuesta		Patrimonio no material		Identidad* nacional*
Educación Infantil		Diseño		Costumbre		Identidad* democrática
Educación Primaria		Herramienta		Tradición		*
Educación Secundaria		Estrategia		Música		Identidad* patriótica*
Educación Superior		Método		Folklore		Identidad inclusiva
Museo		Exposición				Identidad* Patriotismo
Educación en museos						Nacionalism o
Educación museística						Democracia
Educación patrimonial						Colectivo
						Colectividad
						Diversidad*

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se llevó a cabo una búsqueda manual de las referencias bibliográficas de los artículos incluidos a texto completo. Se realizó una búsqueda de la literatura gris mediante el contacto con tres autores especialistas en la temática y una búsqueda de tesis doctorales en ProQuest, obteniendo un resultado inicial de 100 documentos. Realizado un cribado rápido, se conservaron 10 documentos por otras vías distintas a las bases de datos.

Todos los documentos se organizaron en Zotero, en un grupo compartido por las tres investigadoras implicadas, a partir del cual se llevó a cabo la selección de los documentos en varias fases. En una fase inicial, se eliminaron los documentos duplicados. En una segunda fase, dos revisoras aplicaron de forma independiente los criterios de inclusión y exclusión a partir del título y resumen; y, finalmente, en una tercera fase, se revisaron a texto completo. En caso de desacuerdo en esta tercera fase, las investigadoras trataron de llegar a un consenso o, en caso contrario, una tercera revisora tomó una decisión.

Extracción de Datos

Para la extracción de datos se tomó como referencia un protocolo previamente elaborado por las investigadoras. En él se incluyeron: i) variables extrínsecas, principalmente de identificación (número de autores, año de publicación, nombre de la revista, país...); ii) variables sustantivas (de contexto y de sujeto y muestra); iii) variables metodológicas (de diseño, valoración del riesgo de sesgos –detalladas en el epígrafe siguiente– y relacionadas con el tema de estudio), iv) variables de resultado y v) variables relacionadas con el tema de estudio. Por su parte, las variables relacionadas con el tema de estudio son: tipo de intervención utilizada en el estudio, ámbito educativo de intervención, lugar de intervención, ámbito geográfico de intervención ámbito institucional de intervención, tipo de patrimonio cultural inmaterial, rol de patrimonio cultural inmaterial, disciplinas implicadas, tipo de identidad propulsada por la propuesta, conceptos asociados que se trabajan en la propuesta, conexión curricular de la propuesta y agentes intervinientes en la propuesta. Para la extracción de datos, dos investigadoras independientes aplicaron el protocolo a los documentos seleccionados codificando sus respuestas según las indicaciones de este. Se intentó alcanzar un acuerdo por consenso, con la participación de una tercera investigadora en caso de no conseguirlo.

Evaluación del riesgo de sesgo (RoB)

Para evaluar el riesgo de sesgo (*RoB- Risk of Bias*) de los documentos finalmente incluidos en la revisión sistemática se aplicó la MMAT-2018 (*Mixed Methods Appraisal Tool*) (Hong et al., 2018), una herramienta de medición para evaluar las revisiones sistemáticas consistente en dos preguntas de cribado y cinco preguntas para cada uno de los cinco diseños propuestos (cualitativo, ensayo controlado aleatorizado, cuantitativo no aleatorizado, descriptivo y métodos mixtos). Así, en el protocolo se incluyeron sus dos ítems de cribado y los ítems para la evaluación de la calidad metodológicas de los estudios cuantitativos (no aleatorizados y descriptivos), cualitativos y mixtos. Estos ítems, que pueden consultarse en Hong et al. (2018), presentan tres opciones de respuesta: “sí” (codificado como 1), “no” (0) y “no aporta información al respecto” (-).

Análisis de Datos

Para la revisión sistemática que se lleva a cabo se emplea un diseño de síntesis convergente (Hong et al., 2020), donde los estudios cuantitativos y cualitativos se analizan de forma simultánea. En primer lugar, para la presentación de los trabajos seleccionados, se ha creado un diagrama de flujo según las indicaciones de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis de la concordancia entre evaluadores (índice de Kappa de Cohen). En cuanto a la síntesis de los resultados, por un lado, para la síntesis cuantitativa, se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos (frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia); por otro lado, para la síntesis cualitativa se ha empleado un análisis de contenido (Bardin, 1996), con la tabulación de datos y configuración de infografías de síntesis a partir de las variables previamente delimitadas. Para todos los análisis, se ha utilizado el software estadístico jamovi (versión 2.3.28) (<https://www.jamovi.org/>).

Resultados

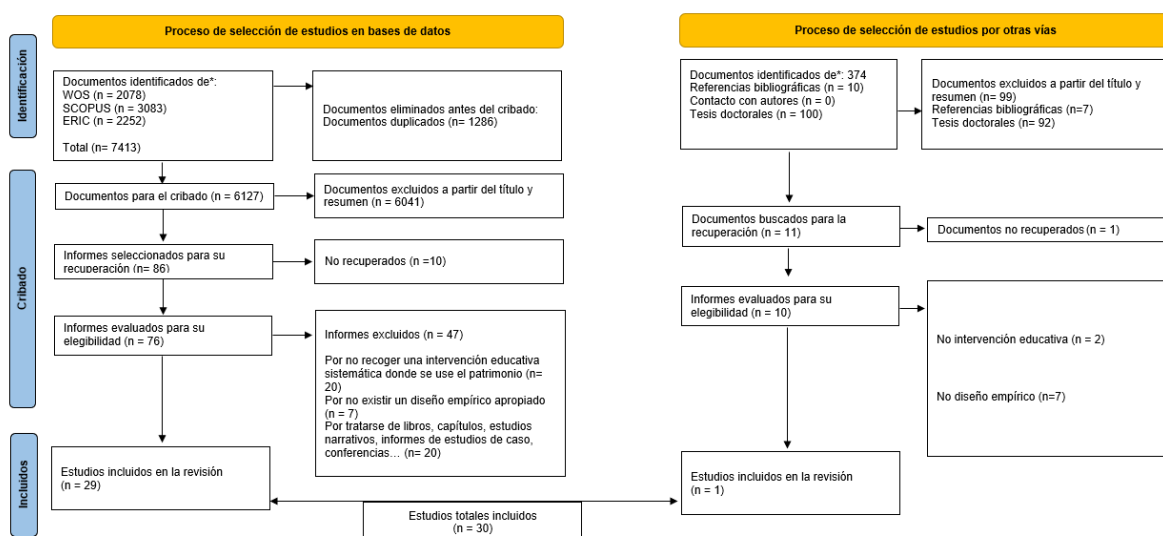
Selección de los Estudios y Recopilación de Datos

El proceso de selección y recopilación de estudios queda resumido en la Figura 1. Por un lado, se llevó a cabo un proceso de búsqueda en tres bases de datos, con un total de 7413 documentos extraídos de *Web of Science* (n= 2078), *Scopus* (n= 3083) y *ERIC* (n= 2252). De ellos, antes del cribado, se eliminaron 1286 documentos por duplicidad, quedando 6127 documentos para ser evaluados a partir del título y del resumen. Una vez realizado este proceso, se seleccionaron 86 documentos para su recuperación, 10 de los cuales no pudieron ser recuperados y 47 de los cuales fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión. Aplicado el Kappa de Cohen para los dos investigadores iniciales, se obtuvo un resultado de $K = .898$, tras lo cual, intervino un tercer evaluador hasta alcanzar el 100% de acuerdo.

Por otro lado, se realizó una búsqueda de documentos manualmente a partir de: las referencias bibliográficas de los documentos seleccionados (n= 10); el contacto con autores mediante correo electrónico, contactando con tres especialistas en la temática que no ofrecieron documentos adicionales (n= 0); y la búsqueda de tesis doctorales en ProQuest (n= 100). A partir del título y resumen, se excluyeron 99 de los documentos identificados, quedando 11 documentos para su recuperación. Finalmente, se eliminaron 10 de los documentos por no ser posible su recuperación (n=1) o por no cumplir los criterios de inclusión delimitados para la investigación (n= 9).

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de los estudios



Nota. Basado en los diagramas propuestos por la declaración PRISMA 2020.

Los informes excluidos y los motivos de exclusión se recogen en el Anexo II. El proceso de búsqueda y selección dio como resultado la aceptación de 30 estudios para su inclusión en la revisión. Entre ellos, existen estudios cuantitativos (n= 5), cualitativos (n=21) y mixtos (n=4).

El proceso, tanto para la identificación y selección de los documentos como para la posterior extracción de datos fue realizado por dos investigadores independientes y que los desacuerdos fueron resueltos mediante consenso o con la intervención de un tercer evaluador.

Descripción de los Estudios Incluidos

En el Anexo III se recoge una breve descripción de cada uno de los estudios seleccionados, mientras que, en el Anexo IV, se sintetizan los datos identificativos de cada uno de ellos. Como puede verse, las investigaciones han sido publicadas entre 2010 y 2023, provenientes principalmente de Estados Unidos (36.7%), Canadá (10%) y España (6.7%). La mediana del número de autores que realizan la investigación es 2, siendo el mínimo 1 autor y el máximo, 6. Atendiendo al autor principal, el 80% son mujeres. El 70% de los estudios no aporta información sobre conflicto de intereses, mientras el 30% restante señala la ausencia de conflicto de intereses. En relación con la financiación, más de la mitad (53.3%) no aporta información sobre esta, el 33.3% señala financiación, mientras el 13.3% restante (4 estudios) apuntan no haber recibido financiación alguna.

En cuanto al tipo de revista, la mayoría (53.3%) son revistas donde el autor no paga por publicar, pero el lector debe pagar por el acceso al trabajo. Le siguen las revistas donde no pagan ni autor ni lector (33.3%). Solo el 10% de trabajos están publicados en revistas donde el autor paga por la publicación, pero el lector no ha de hacerlo por el acceso al trabajo.

Contexto, Sujeto y Muestra de los Estudios

En lo siguiente, analizaremos el contexto donde se han realizado los estudios y las características de la muestra de estos.

Coincidiendo con la procedencia del autor principal, los estudios se han llevado a cabo, principalmente, en Estados Unidos (23.3%), Canadá (10%) y España (6.7%). Solo dos de los estudios seleccionados se han realizado en diferentes países (Sudáfrica y Estados Unidos; e Inglaterra, Finlandia, España, República Checa, Portugal e Irlanda).

Tabla 2*Tipo y contexto de intervención*

Autor/es (año)	Tipo de intervención	Ámb. geográfico	Ámb. institucional	Ámb. educativo	Lugar	Agentes
Carvalho et al. (2016)	Proyecto	Regional	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Cayleff et al. (2011)	Proyecto	Regional	Puntual	No formal	Asociación	Otros
Corsaro & Johannesen (2014)	Otros	Regional	Sin información	No formal	Centros educativos	Sin información
Dabback (2016)	Programa	Nacional	Interinstitucional	Formal	Combinado	Combinado
Dołowy-Rybińska & Ratajczak (2019).	Proyecto	Regional	Puntual	Formal	Centros educativos	Docentes
Farina (2022)	Programa	Local	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Feuerverger (2010)	Programa	Regional	Institución	Formal	Combinado	Docentes
Freeman et al. (2019)	Taller	Regional	Puntual	No formal	Centros educativos	Combinado
Galván (2021)	Otros	Local	Institución	Formal	Centros educativos	Docentes
Good et al. (2020)	Programa	Regional	Institución	Formal	Centros educativos	Docentes
Isabirye (2021)	Proyecto	Sin información	Fuera institución	No formal	Museo	Docentes
Iyengar & Smith (2016)	Programa	Local	Fuera institución	Formal	Sin información	Externos
Jamilah (2021)	Curso, congreso...	Regional	Puntual	Formal	Universidad	Sin información
Kienstra et al. (2019)	Taller	Nacional	Puntual	Formal	Universidad	Externos
Kokko & Dillon (2010)	Curso, congreso...	Internacional	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Kurmanayeva et al. (2021)	Programa	Local	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Luna et al. (2015)	Programa	Local	Puntual	Formal	Centros educativos	Externos
Maghbouleh (2013)	Otros	Nacional	Fuera institución	No formal	Otros	Externos
Marqués (2020)	Taller	Local	Institución	Formal	Centros educativos	Externos
Mingyuey Chi-Kin (2019)	Programa	Regional	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Ngo (2017)	Programa	Regional	Institución	No formal	Asociación	Combinado
Ochoa y Romero (2011)	Otros	Regional	Institución	Formal	Universidad	Docentes
O'Sullivan et al. (2018)	Proyecto	Regional	Puntual	Formal	Asociación	Sin información
Pérez-Guilarte (2022)	Proyecto	Regional	Puntual	Formal	Universidad	Docentes
Philips (2023)	Programa	Regional	Fuera institución	No formal	Otros	Combinado
Poor & Snowball (2010)	Eje en recurso	Internacional	Interinstitucional	Formal	Universidad	Sin información
Rebolledo (2019)	Programa	Local	Fuera institución	No formal	Asociación	Otros
Richardson (2016)	Proyecto	Internacional	Interinstitucional	Formal	Centros educativos	Docentes
Smith (2018)	Otros	Local	Fuera institución	No formal	Asociación	Externos
Sorea & Popescu (2022)	Eje en recurso	Local	Puntual	No formal	Otros	Docentes

Nota. Elaboración propia.

La media de la muestra empleada es de 141 sujetos ($DT= 28.2$). El 33.33% de los estudios seleccionados se realiza con estudiantes universitarios; el 30%, con sujetos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; el 10%, con participantes de jornadas, talleres, congresos o similares; y el 6.7%, con muestra mixta. El tanto por ciento restante se reparte entre estudios donde los sujetos son profesores, miembros de asociaciones, adultos o estudios que no indican la procedencia de la muestra. Solo 13 estudios hacen referencia a la proporción de hombres y mujeres en la muestra total. La media aritmética de la proporción de mujeres respecto a la muestra total es del 65.2%, con una desviación típica de 28.2 puntos. En cuanto a la edad media de los participantes solo es indicada en 9 de los 30 estudios, con una media aritmética de 16.9 ($DT= 4.85$).

Intervención Educativa Sobre el Patrimonio Inmaterial

Partiendo de la premisa de que el 70% de los estudios analizados tienen como objetivo principal analizar el uso del patrimonio inmaterial para la construcción de identidades mientras el 30% restante definen otro objetivo de investigación pero cuya intervención educativa conlleva implicaciones en torno a la identidad, el análisis de la intervención educativa se ha articulado en tres dimensiones: tipo y contexto de intervención, encuadre epistemológico y curricular, y tipología de patrimonio e identidad.

Tipo y Contexto de Intervención

En la Tabla 2, se recogen las variables relativas al tipo y contexto (ámbito geográfico, educativo e institucional, lugar y agentes intervinientes) de los estudios.

Analizado el tipo de intervención de los estudios incluidos en la revisión sistemática, el 36.7% corresponden a programas, mientras el 23.3% son proyectos didácticos. Además de estas tipologías mayoritarias, 3 de los estudios pueden definirse como talleres, 2 son propuestas didácticas con eje en un recurso o herramienta, mientras otros 2 corresponden a cursos, congresos, simposios, jornadas o similares. Ninguno de los estudios se asocia a actividades puntuales o exposiciones y existen 8 estudios que se categorizan como otro tipo de intervenciones al no poder hacerlas corresponder con las anteriores.

Lo anterior es coherente con los agentes intervinientes en las propuestas. Casi la mitad de estos (46.7%) son docentes, seguidos por un 20% de agentes externos al marco institucional de referencia. 4 estudios muestran una combinación de los anteriores; un 6.7% incluyen otros agentes culturales de la institución diferentes al docente, mientras que 4 de los 30 estudios incluidos no aportan información sobre los agentes intervinientes.

Las intervenciones tienen lugar mayoritariamente en el ámbito formal (63.3%) y en el marco de una unidad de una sola institución (un aula, un solo docente, un grupo de estudiantes...) (43.3%). No obstante, un 20% de las intervenciones se desarrollan a nivel de institución (un centro educativo o museo completo), mientras otro 20% suceden fuera de estas. En relación al lugar específico de la propuesta, el 33.3% se lleva a cabo en las universidades; el 26.7%, en centros educativos de Infantil, Primaria y/o Secundaria; el 20%, en asociaciones u organizaciones culturales; el 10% en otros espacios culturales distintos a los anteriores; y el 6.7%, en una combinación de los espacios anteriores. Existe un estudio que no aporta información a este respecto.

Geográficamente, el 46.7% de los estudios se limitan a un ámbito regional, seguido de un 30% que tienen lugar en el ámbito local. Solo 3 estudios presentan un carácter nacional y otros 3, internacional.

Encuadre Epistemológico y Curricular

El carácter holístico –y, por tanto, interdisciplinar del patrimonio– hace que cobren importancia los conceptos que se asocian a la intervención, así como las disciplinas implicadas en su configuración, lo que determinará la conexión curricular de la intervención y las materias en las que se encuadra.

El análisis de los estudios pone de manifiesto el mencionado carácter holístico del patrimonio, con un 30% de estudios en los que queda patente una combinación de disciplinas a la hora de plantear o entender el concepto. A este planteamiento, le siguen los estudios que conectan de forma específica con la música, las artes plásticas, el folklore o la literatura, con un 10% de estudios en cada caso. No

obstante, un 23.3% de los trabajos analizados no aportan información clara sobre las disciplinas implicadas para abordar el concepto de patrimonio.

En la misma línea, el 40% de los estudios no aportan información sobre conceptos tradicionalmente asociados al patrimonio, mientras que el 46.7% –es decir, 14 estudios– presentan una combinación de conceptos. Solo se identifican dos estudios que se asocian de forma exclusiva con conceptos emocionales; un estudio que hace referencia a lo histórico y otro, a lo espacial.

En relación con la conexión curricular, el 43.3% de los estudios analizados presentan un encuadre curricular, el 26.7% no lo hacen y el 30% restante no ofrece información al respecto. En cuanto a las materias o áreas de conocimiento implicadas, destacan Lengua extranjera, Música, Lengua y Literatura, Educación Física, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales.

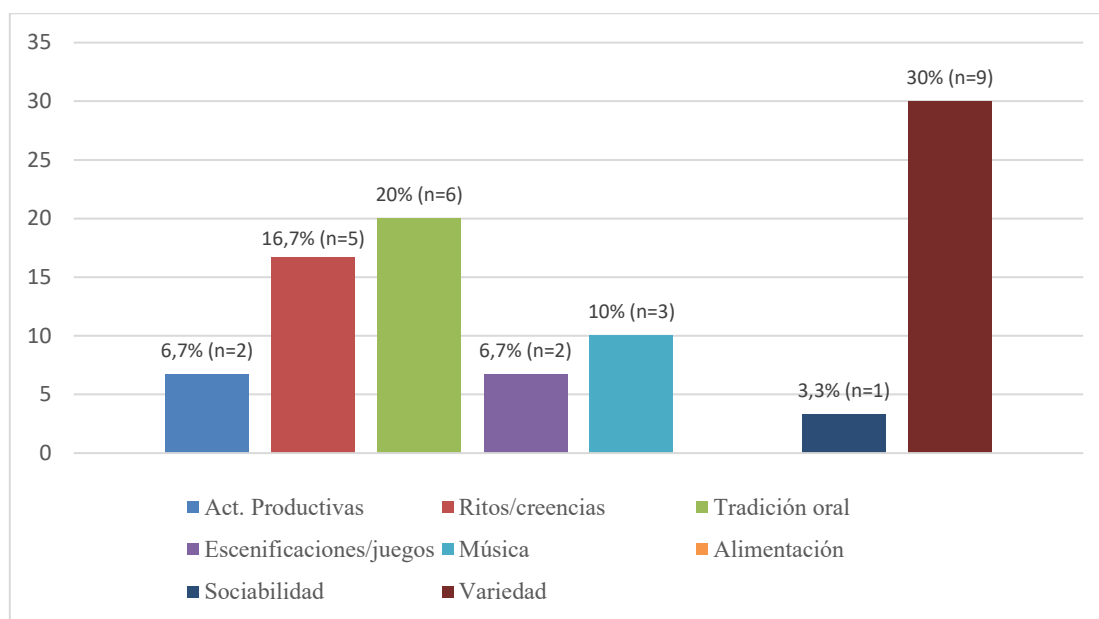
Tipología de Patrimonio e Identidad

A la hora de abordar la tipología de patrimonio inmaterial e identidad asociados a las propuestas de intervención, consideramos las variables “Tipo de patrimonio cultural inmaterial”, “Rol del patrimonio cultural inmaterial” y “Tipo de identidad”.

Atendiendo a las categorías definidas para el tipo de patrimonio cultural inmaterial, la Figura 2 muestra los porcentajes de cada tipo tipología que está presente en las intervenciones.

Figura 2

Porcentaje según la tipología de patrimonio cultural inmaterial



Por un lado, tal y como puede observarse en la Figura 2, el 30% de las propuestas apuestan por elementos patrimoniales diversos. Entre aquellas intervenciones que se ocupan de un solo tipo de patrimonio inmaterial, son más numerosas las que incluyen elementos de la tradición oral y aquellos que tienen que ver con los ritos y las creencias. Por otro lado, son muy escasas las intervenciones que incluyen aspectos de sociabilidad u organizaciones sociales (3.3%) y ninguno de los estudios de la revisión sistemática escoge la alimentación como tipología patrimonial en torno a la que articular la propuesta. Dos de los estudios seleccionados no aportan información al respecto.

En los estudios incluidos en la revisión sistemática, el patrimonio cultural inmaterial actúa mayoritariamente como eje principal de la propuesta (93.3%), siendo solo 2 estudios los que incorporan el patrimonio cultural inmaterial como secundario. Entre los primeros, se reparten de forma bastante similar los que utilizan el patrimonio como fuente histórica (43.3%) y los que el rol no coincide con el de fuente (ilustración, manifestación cultural...) (50.00 %).

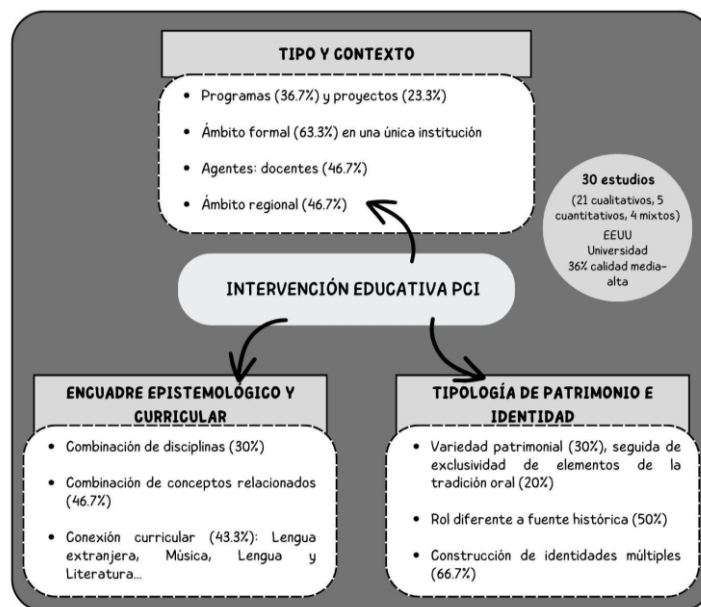
En cuanto al tipo de identidad, más de la mitad de los estudios (66.7%) se relacionan con la construcción de identidades múltiples, mientras que el 20% lo hacen con una identidad dura u objetiva. Tres de los estudios (10%) presentan conexiones con ambos tipos de identidades.

Síntesis y Relaciones Entre las Variables Relativas a la Intervención Educativa

Atendiendo a los análisis estadísticos realizados, en la Figura 3 se representan las categorías con mayor frecuencia para cada variable.

Figura 3

Síntesis de las variables relativas a la intervención educativa



Nota. Elaboración propia

Asimismo, han sido estudiadas las relaciones entre las variables categóricas relativas a la intervención educativa a través de tablas de contingencia. La variable para la que se obtienen más relaciones estadísticamente significativas es “Ámbito educativo de intervención”, relacionándose con “Lugar de intervención” ($\chi^2(5, N = 30) = 23.5, p < .001$), “Ámbito institucional de intervención” ($\chi^2(5, N = 30) = 12.9, p = .024$), “Conceptos asociados” ($\chi^2(4, N = 30) = 11.0, p = .027$), y “Conexión curricular” ($\chi^2(2, N = 30) = 21.4, p < .00$). Asimismo, la variable “Tipo de patrimonio” se relaciona con “Rol del patrimonio” ($\chi^2(14, N = 30) = 38.2, p = .002$) y “Disciplinas implicadas” ($\chi^2(42, N = 30) = 82.0, p < .001$).

Encontramos otras relaciones entre “Lugar de intervención” y “Conexión curricular” ($\chi^2(10, N = 30) = 27.4, p = .002$), “Ámbito geográfico de intervención” y “Disciplinas implicadas” ($\chi^2(24, N = 30) = 38.2, p = .033$), “Ámbito institucional de intervención” y “Conceptos asociados” ($\chi^2(20, N = 30) = 56.9, p < .001$), y “Conceptos asociados” y “Conexión curricular” ($\chi^2(8, N = 30) = 16.8, p = .032$).

Análisis de Riesgo de Sesgo (RoB)

La calidad metodológica de los estudios seleccionados para la RSM fue evaluada con la aplicación de la escala MMAT (Hong et al., 2018), incluida en el manual de codificación de esta investigación mediante sus 25 ítems. Dos evaluadoras independientes aplicaron los ítems de la escala alcanzando un 100% de acuerdo.

En la Tabla 3 se incluyen los resultados obtenidos para los 30 estudios en relación con su riesgo de sesgo.

Tabla 3

Análisis de riesgo de sesgo

ID	Cr	Cr	Cualitativo					Cuantitativo ECNA					Cuantitativo Desc.					Mixto					Calidad
	1	2	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	
Dabback (2016)	1	1	1	1	1	1	1																5*****
Carvalho et al. (2016)	0	0																					--
Cayleff et al. (2011)	0	0																					--
Corsaro & Johannesen (2014)	1	1	0	1	1	1	1																4****
Dołowy-Rybińska & Ratajczak (2019).	0	0																					--
Farina (2022)	0	0																					--
Feuerverger (2010)	1	1											0	1	1	0	1						3***
Freeman et al. (2019)	0	0																					--
Galván (2021)	0	0																					--
Good et al. (2020)	0	0																					--
Isabirye (2021)	0	0																					--
Iyengar & Smith (2016)	0	0																					--
Jamilah (2021)	1	1	1	1	1	1	1																5*****
Kienstra et al. (2019)	0	0																					--
Kokko & Dillon (2010)	1	1	1	1	1	1	1																5*****
Kurmanayeva et al. (2021)	1	1											1	1	1	0	0						3***
Luna et al. (2015)	0	0																					--
Maghbouleh (2013)	0	0																					--
Marqués (2020)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0						1	1	1	0	1	4****

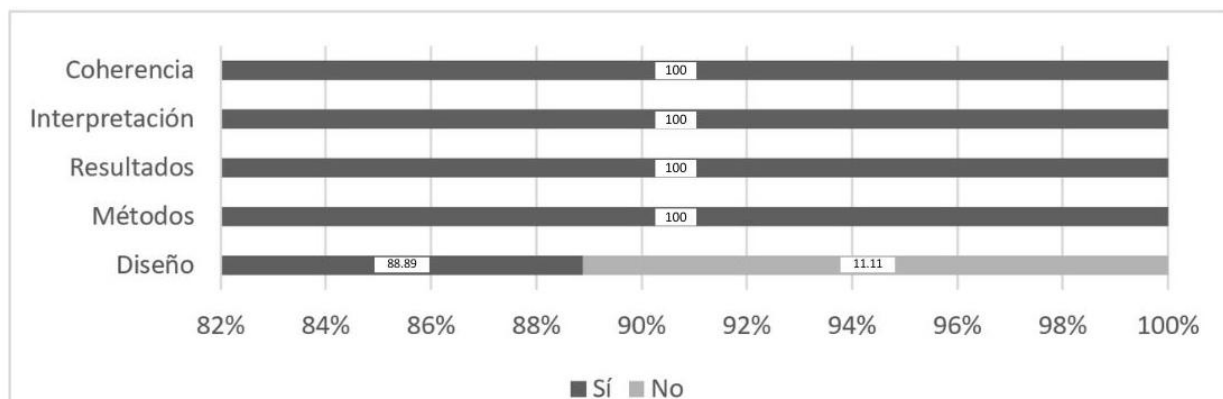
Mingyuey Chi-Kin (2019)	1	1	1	1	1	1	1			5*****
Ngo (2017)	1	1	1	1	1	1	1			5*****
Ochoa & Romero (2011)	0	1								--
O'Sullivan et al. (2018)	0	0								--
Pérez-Guilarte (2022)	1	1	1	1	1	1	1			5*****
Poor & Snowball (2010)	0	0								--
Rebolledo (2019)	0	0								--
Richardson (2016)	0	0								--
Smith (2018)	0	0								--
Sorea y Popescu (2022)	0	0								--
Philips (2023)	1	1	1	1	1	1	1			5*****

Nota. Elaboración propia. La codificación responde a: "sí" (1), "no" (0) y "no aporta información al respecto" (-), de acuerdo con los ítems de Hong et al. (2018). Interpretación: 5***** o 100% criterios cumplidos, 4***** u 80% criterios cumplidos, 3*** o 60 % criterios cumplidos, 2** o 40 % criterios cumplidos, 1* o 20 % criterios cumplidos.

En las Figuras 4, 5, 6 y 7 sintetizamos, asimismo, el porcentaje de cumplimiento de cada uno de los ítems de riesgo de sesgo para los diseños analizados.

Figura 4

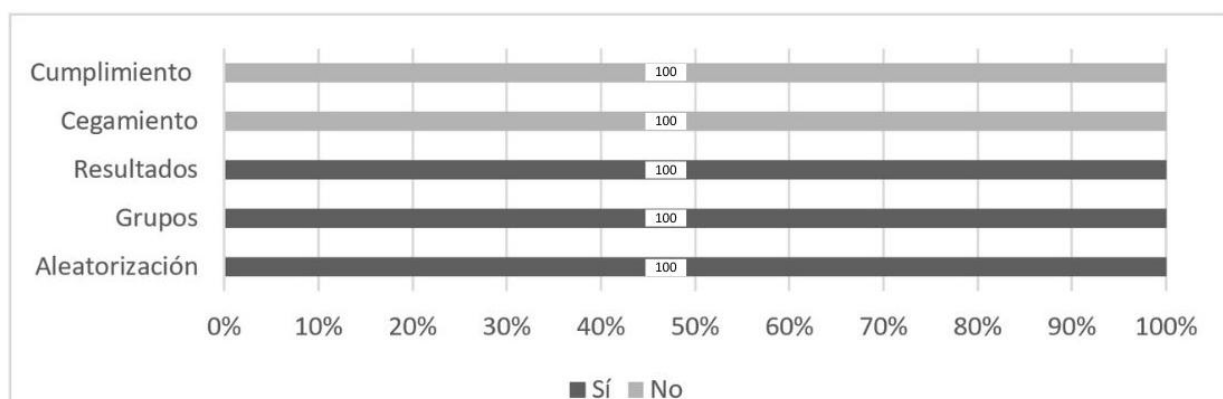
Resultados para los ítems de riesgo de sesgo (diseño cualitativo)



Nota. Elaboración propia

Figura 5

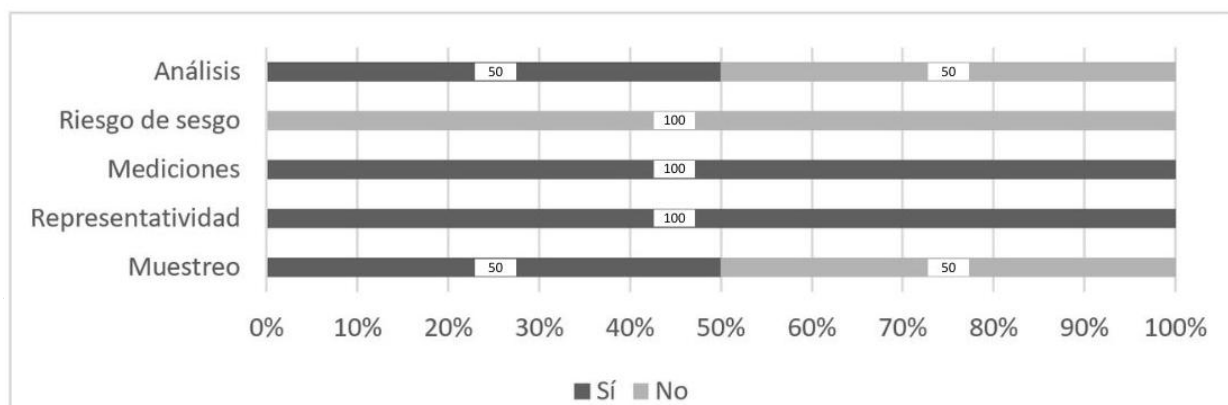
Resultados para los ítems de riesgo de sesgo (diseño cuantitativo ECNA)



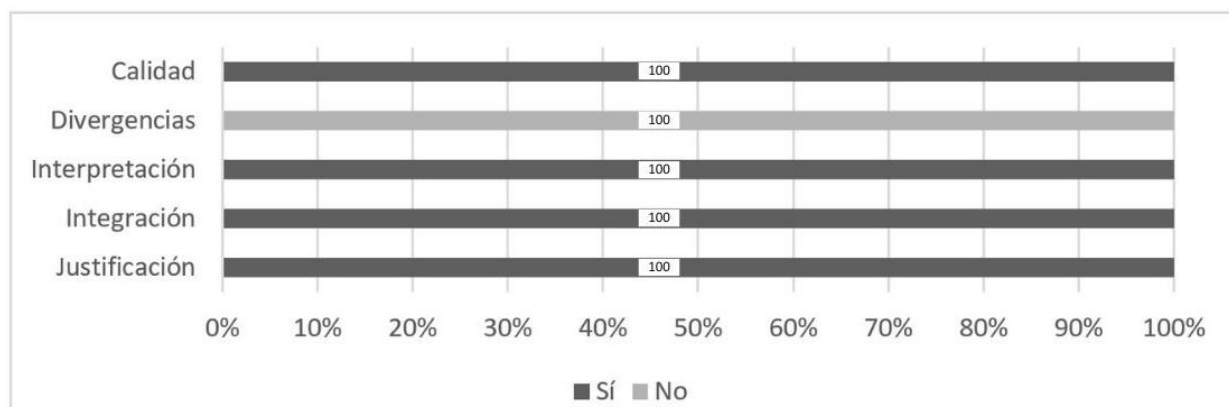
Nota. Elaboración propia

Figura 6

Resultados para los ítems de riesgo de sesgo (diseño cuantitativo descriptivo)



Nota. Elaboración propia

Figura 7*Resultados para los ítems de riesgo de sesgo (diseño mixto)*

Nota. Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

El estudio desarrollado constituye la primera revisión sistemática sobre las intervenciones educativas en torno al patrimonio inmaterial para la construcción de identidades. Su relevancia se explica por la visión global ofrecida sobre unos conceptos complejos y abordados de forma fragmentada por distintos campos de conocimiento. Los hallazgos revelan la escasez de estudios, el predominio del ámbito formal y un enfoque local o regional, en el marco de las limitaciones metodológicas de los trabajos.

El primer resultado merecedor de análisis es la cantidad y la calidad de los estudios existentes. Por un lado, a pesar de que el patrimonio se ha incluido progresivamente en los discursos educativos (Fontal et al., 2023), con investigaciones teóricas y empíricas bajo los diferentes marcos conceptuales desarrollados (educación patrimonial, didáctica del patrimonio...) (Fontal, 2003), solo 30 estudios responden a los criterios de inclusión definidos para la revisión sistemática. Esta realidad se presenta acorde con el papel secundario del patrimonio inmaterial frente al material (Ponsoda et al., 2023a), lo que explica que estudios que abarcan el patrimonio en su conjunto presenten muestras mayores (Fontal et al., 2023). Por otro lado, los trabajos seleccionados, pese a incluirse en bases de datos de referencia, presentan limitaciones metodológicas. Solo 11 de los 30 estudios superan las preguntas de cribado, lo que implica que las preguntas de investigación no son claras o que los datos recogidos no permiten responder a las preguntas planteadas en el resto de los estudios. Estas limitaciones metodológicas, unidas a que el 70% son estudios de diseño cualitativo, conlleva que gran parte de los resultados no sean generalizables. Por lo tanto, las conclusiones que se extraen respecto a la intervención educativa en sí misma (ámbitos, tipología de patrimonio, identidades...) deben considerarse siempre en el marco de una escasez de estudios que analizan las intervenciones a partir de un diseño metodológico no demasiado robusto.

En segundo lugar, el ámbito mayoritario en el que se desarrollan las intervenciones es el ámbito formal y, dentro de este, el universitario. Si bien la relación entre el patrimonio y los ámbitos no formales es clara y frecuente (Isabirye, 2021; Ngo, 2017; O'Sullivan et al., 2018), las intervenciones educativas objeto de análisis desde el punto de vista investigador corresponden mayoritariamente al ámbito formal. Lo anterior parece ser coherente con su contextualización en el ámbito universitario, donde la especificidad y la presencia de lo investigativo prevalece. Así, en la interpretación de la evidencia, pareciera más acertado afirmar que son más frecuentes las intervenciones educativas analizadas desde el punto de vista del investigador en lo universitario, que hablar de que las intervenciones educativas son, en efecto, más frecuentes. De hecho, Ballesté et al. (2025), en su análisis de proyectos inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, afirman que la educación formal es el ámbito menos explorado y es la primaria la etapa a la que más actividades se dirigen. Lo anterior podría

llevarnos a pensar en que la investigación respecto al patrimonio inmaterial en la educación primaria sea más escasa, pese a que se estén llevando a cabo prácticas educativas.

En tercer lugar, y acorde con la prevalencia en el ámbito formal, gran parte de las intervenciones educativas presentan conexión curricular y, además, el 30% se plantean interdisciplinariamente. Resulta llamativo que, a pesar de las limitaciones que ofrecen los currículos educativos para el trabajo interdisciplinar o globalizado, parte de las propuestas consideren el carácter holístico del patrimonio. Esto podría explicar, asimismo, el que más de la mitad de las intervenciones sean programas o proyectos (Carvalho et al., 2016; Caryleff et al., 2011; Dabback, 2016; Dołowy-Rybińska & Ratajczak, 2019; Farina, 2022; etc., entre otros), mientras los talleres (Freeman et al., 2019; Kienstra et al., 2019; Marqués, 2020), uso como herramienta o eje de la propuesta (Poor & Snowball, 2010; Sorea & Popescu, 2022), o cursos, congresos o similares (Jamilah, 2021; Kokko & Dillon, 2010) sean casi anecdóticos.

En cuarto lugar, y, por último, los estudios se centran en las escalas regionales y locales, que coinciden con aquellas sobre las que el alumnado suele tener un conocimiento mayor, pero no con las que más se identifica (Ponce et al., 2021). Resulta lógico, por la conexión del patrimonio con la comunidad, que las escalas más cercanas al individuo sean aquellas donde tengan más presencia las intervenciones educativas sobre el patrimonio. Sin embargo, la fortaleza de lo nacional a la hora de crear las identidades colectivas deja su construcción alejada de intervenciones educativas sistematizadas.

Así pues, esta revisión sistemática ofrece una visión clara de las intervenciones educativas que utilizan el patrimonio cultural inmaterial para la construcción de identidades, hasta ahora inexistente, y con la rigurosidad propia de este diseño empírico. Permite tomar decisiones a agentes educativos en cuanto a sus intervenciones y pone sobre la mesa la necesidad de diseñar e implementar propuestas educativas que puedan ser evaluadas. Las limitaciones de este trabajo radican tanto en la complejidad del concepto como en la naturaleza de los estudios seleccionados. Por una parte, la amplitud del concepto de patrimonio cultural inmaterial (también denominado patrimonio intangible, no tangible, vivo...) y del concepto de identidad ha dificultado la estrategia de búsqueda; por otro lado, las limitaciones metodológicas y la heterogeneidad de los estudios complican el análisis y la obtención de evidencias. En cualquier caso, esta revisión sistemática se encuentra condicionada por los criterios de inclusión definidos y las bases de datos seleccionadas. Asimismo, la heterogeneidad de los conceptos implicados dificultó la definición de la estrategia de búsqueda, lo que incrementa la posibilidad de que algún estudio relevante –presente en las bases de datos o como literatura gris– no haya sido localizado.

No obstante, nos gustaría concluir señalando la importancia de obtener una visión general del hecho estudiado. De un lado, permite caminar hacia el diseño de modelos didácticos para el patrimonio cultural inmaterial, tomando decisiones de acuerdo con los nichos existentes tanto para ámbitos (educativos o geográficos), como para tipología patrimoniales; de otro lado, permite integrar esta información en el contexto general del patrimonio, con enfoques más amplios desde los diferentes espacios donde se apuesta por la conservación y revitalización patrimonial (Castaño-Prieto et al., 2025; Valencia et al., 2023). Así, ofrece un marco de referencia para futuras investigaciones, subrayando la necesidad de adoptar diseños metodológicamente más rigurosos que proporcionen orientaciones para planteamientos educativos holísticos e interdisciplinares.

Contribución de cada Autor: conceptualización, A.I.P.G.; metodología, A.I.P.G.; análisis, A.I.P.G, M.P.P., M.G.S. y M.C.S.C.; escritura del manuscrito, A.I.P.G.; escritura, revisión y edición, A.I.P.G, M.P.P., M.G.S. y M.C.S.C.”.

Financiación: Este trabajo ha recibido financiación a partir de la Beca de Colaboración de Estudiantes en Departamentos Universitarios para el curso académico 2024-2025. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Conflicto de Intereses: Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

(*) Artículos incluidos en la revisión sistemática

- Ballesté, M., Isus, S., Solé, A., & Fernández, A. (2025). Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: Análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO. *Revista De Educación*, 1(407), 167–191. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-655>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2nd ed.). Akal.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañero-Prieto, L., Solano-Sánchez, M. Ángel, Hidalgo-Fernández, A., & López-Guzmán, T. (2025). Profiling Intangible Cultural Heritage Visitors through Multilayer Perceptron's model. *Investigaciones Turísticas*, (29), 101–123. <https://doi.org/10.14198/INTURI.2735>
- *Cayleff, S., Herron, M., Cormier, C., Wheeler, S., & Chávez- Arteaga, A. (2011). Oral History and “Girls’ Voices”: The Young Women’s Studies Club as a Site of Empowerment. *Journal of International Women's Studies*, 12(4), 22-44. <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol12/iss4/2>
- *Carvalho, J.J., Barros, L., Ferreira, A., & Chada, S. (2016). The Meeting of Knowledges as Contribution to Ethnomusicology and Music Education. *The World of Music*, 5(1), 111-133.
- Conway, B. (2021). Active remembering, selective forgetting, and collective identity: the case of Bloody Sunday. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(3), 305-323. http://dx.doi.org/10.1207/S1532706XID0304_01
- *Corsaro, W. A., & Johannesen, B.O. (2014). Collective Identity, Intergenerational Relation, and Civic Society: Transition Rituals Among Norwegian Russ. *Journal of Contemporary Ethnography*, 43(3), 331-360. <https://dx.doi.org/10.1177/0891241613498419>
- *Dabback, W. (2016). A community of singing: motivation, identity, and communitas in a Mennonite School choir programme. *Music Education Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2016.1257593>
- *Dołowy-Rybińska, N., & Ratajczak, C. (2019). Languages and cultures in contact: The place of new speakers in the education system in Upper Lusatia. *Cognitive Studies*, 19. <https://doi.org/10.11649/cs.1901>
- Domínguez, C., & Cuenca, J. M. (2005). Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, 56, 27–42. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7350/6491>
- *Farina, V. (2022). Español como lengua heredada a través del cómic hispanoamericano en Japón: una experiencia educativa en la universidad. *Cuadernos CANELA*, 33, 51-70.
- *Feuerverger, G. (2010). Jewish-Canadian ethnic identity and non-native language learning: A social-psychological study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(4), 27-357. <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994382>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., & García-Ceballos, S. (2023). The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991–2022. *Heritage*, 6(11), 7126-7139. <https://doi.org/10.3390/heritage6110372>
- *Freeman, S., Martin, J., Nash, C., Haurksnecht, & Skinner, K. (2019). Use of a Digital Storytelling Workshop to Foster Development of Intergenerational Relationships and Preserve Culture with the Nak’azdli First Nation: Findings from the Nak’azdli Lha’hutit’én Project. *Canadian Journal on Aging*. <https://doi.org/10.1017/S0714980819000588>
- *Galván, C. M. (2021). Preservación de la lengua Guajiba en estudiantes de la etnia Zenú y su construcción de identidad. *Revista Eleuthera*, 23(1), 59-82. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.4>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Rubio-Navarro, A., & González-González, J.M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 85-100. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26628>
- *Good, A., Sims, L., Clarke, K., & Russo, F. A. (2020). Indigenous youth reconnect with cultural identity: The evaluation of a community and school based traditional music program. *Journal of Community Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/jcop.22481>
- Hong, Q., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Carga, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., Verdel, I., & Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–91. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>

- Innerarity, D. (2013). *The Democracy of Knowledge*. Bloombury Academic.
- *Isabirye, J. (2021). Indigenous music learning in the contemporary contexts: Nurturing learner identity, agency, and passion. *Research Studies in Music Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1321103X20954548>
- *Iyengar, K. M., & Smith, H.L. (2016). Asian Indian American Children's Creative Writing: An Approach for Cultural Preservation. *Educational Studies*, 52(2),95-118. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1142993>
- *Jamilah, S. (2021). Moderate Islamic Education to Enhance Nationalism among Indonesian Islamic Student Organizations in the Era of Society 5.0. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(3), 79-100.
- *Kienstra, N., Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2019). Training for Interreligious Classroom Teaching: An Empirical Study. *Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1652878>
- *Kokko, S., & Dillon, P. (2010). Crafts and craft education as expressions of cultural heritage. Individual experiences and collective values amongst an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 487-503. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-010-9128-2>
- *Kurmanayeva, D., Tazhitova, G., Zhalelova, G., Ustelimova, N., y Kurmanayeva, G. (2021). Nation-building and identity development through ethnocultural content in university English for Specific Purposes courses in Kazakhstan. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(6), 2887-2900.
- *Luna, N., Evans, W. P., & Davis, B. (2015). Indigenous Mexican culture, identity and academic aspirations: results from a community-based curriculum project for Latina. Latino students, *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 341-362. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2012.759922>
- *Maghbouleh, N. (2013). The Ta'arof Tournament: cultural performances of ethno-national identity at a diasporic summer camp. *Ethnic and Racial Studies*, 36(5), 818-837. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2011.648649>
- *Marqués, X., Castro-Fernández, B., & López-Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta*, 49(1), 25-34. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Miguel-Revilla, D., López-Torres, E., Ortuño-Molina, J., & Molina-Puche, S. (2024). Cultural heritage and iconic elements for history education: a study with primary education prospective teachers in Spain. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11, 1590. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04123-w>
- *Mingyue, M., & Chi-Kin, J. (2019). “They lost internationalization in pursuit of internationalization”: students’ language practices and identity construction in a cross-disciplinary EMI program in a university in China. *Higher Education*, 78, 389-405. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0342-2>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- *Ngo, B. (2017). Naming Their World in a Culturally Responsive Space: Experiences of Hmong Adolescents in an After-School Theatre Program. *Journal of Adolescent Research*, 32(1), 37-63. <https://doi.org/10.1177/0743558416675233>
- *Ochoa, A., & Romero, A. (2011). Chicana/o Students Respond to Arizona’s Anti-Ethnic Studies Bill, SB 1108. Civic Engagement, Ethnic Identity, and Well-being. *Aztlán: A Journal of Chicano Studies*, 36(1), 9-36.
- *O’Sullivan, C., Maguire, J., Hayes, N., O’Sullivan, S., Corcoran, L., & McKenna, G. (2018). The wonder project: an early years arts education project with Traveller mothers and their children. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522773>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, & P., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Pérez-Garzón, J. J. (2016). Poderes y deberes para la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 62-69). Universidad de Santiago de Compostela.

- *Pérez-Guilarte, Y. (2022). El patrimonio inmaterial y el paisaje como recursos didácticos: una investigación acción a través del Camino de Santiago. *Revista de Investigación Educación*, 20(2), 204-221. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Pérez-Guilarte, Y., & García-Morís, R. (2023). The Role of Intangible Heritage in Critical Citizenship Education: An Action Research Case Study with Student Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 13(8), 801. <https://doi.org/10.3390/educsci13080801>
- *Phillips, H. L. (2023). *Towards Collaborative Approaches to Heritage and Education: A Postcritical Ethnography of a Participatory Action Research Project in Belize* (tesis doctoral). The University of North Carolina.
- Ponce, A. I., Martínez, C., Rico, & M. L. (2021) Heritage, geographical scale and didactic potentiality: Students and teachers' perspectives. *PLoS ONE*, 16(5), e0251398. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251398>
- Ponce, A.I., & Serrano, F.J. (2021). Patrimonio e identidad: la enseñanza de la historia ante el cambio social. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 13(32), e0208, jan./abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313322021e0208>
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Moreno-Vera, J. R., & Ponce-Gea, A. I. (2023a). Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 99-115. <https://doi.org/10.7203/realia.30.24993>
- Ponsoda, S., Ponce, A. I., & Pinto, H. (2023b). El desarrollo del pensamiento histórico a través del patrimonio cultural inmaterial. *Clio*, (49), 38–56. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499564
- *Poor, J. P. & Snowball, J. D. (2010). The valuation of campus built heritage from the student perspective: Comparative analysis of Rhodes University in South Africa and St. Mary's College of Maryland in the United States. *Journal of Cultural Heritage*, 11, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.05.002>
- Querol, M. A. (2016). *La salvaguarda del patrimonio inmaterial en España* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Quintero-Morón, V. (2022). Patrimonio inmaterial y memorias plurales: historias del patrimonio, olvidos y oportunidades de futuro. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 17(2), 271-295.
- *Rebolledo, O. (2019). Rituals and healing ceremonies help to promote psychosocial wellbeing by increasing sense of identity and community in Rohingya refugees in Bangladesh. *Intervention*, 17(2), 278-283. https://doi.org/10.4103/INTV.INTV_52_19
- *Richardson, M. (2016). "The cuts, they trimmed the people" – School children, precarity and European citizenship. *European Educational Research Journal*, 15(6), 714-735. <https://doi.org/10.1177/1474904116665852>
- Sánchez-Martín, M., Pedreño, M., Ponce, A. I., & Navarro-Mateu, F. (2023). And, at first, it was the research question... The PICO, PECO, SPIDER and FINER formats. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 126-136. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9102>
- Santisteban, A., González-Monfort, N., & Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Schugerensky, D. (2016). Educación ciudadana e identidad: la disputa por la comunidad imaginada. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro: investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 48-61). Universidad de Santiago de Compostela.
- *Smith, Y. J. (2018). Traditional Dance as a Vehicle for Identity Construction and Social Engagement after Forced Migration. *Societies*, 8. <https://doi.org/10.3390/soc8030067>
- *Sorea, D., & Popescu, I. M. (2022). Glass Icons in Transylvania (Romania) and the Craft of Painting Them as Cultural Heritage Resources. *Heritage*, 5, 4006–4023. <https://doi.org/10.3390/heritage5040206>
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01852-ES.pdf>
- Valencia Arnica, Y. K., Ccasani Rodríguez, J. L., Rucano Paucar, F. H., & Talavera-Mendoza, F. (2023). The Status of Didactic Models for Heritage Education: A Systematic Review. *Heritage*, 6(12), 7611-7623. <https://doi.org/10.3390/heritage6120400>