



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**Educación patrimonial y redes sociales.
Análisis y evaluación de acciones en los medios de
comunicación social para la definición de
una cartografía educativa.**

María Stella Maldonado Esteras

Dirigida por:

Dra. Olaia Fontal Merillas y Dr. Alex Ibáñez Etxeberria

Universidad de Valladolid

Valladolid, 2015

DEDICATORIA

“Espacio y con silencio...”

Te fuiste una fría tarde de sábado de un mes de marzo.

Nunca olvidaré tu último *te quiero* susurrado.

A mi abuela. El mayor de todos los patrimonios que poseo.

AGRADECIMIENTOS

«Si caminas solo, irás más rápido; si caminas acompañado, llegarás más lejos»
Proverbio chino

La presente tesis no hubiera sido posible realizarla sin el apoyo, la fuerza y la energía que diferentes personas me han transmitido a lo largo del tiempo, no sólo durante el proceso de investigación. No están todos los que son, pero si son todos los que están.

Comienzo dando las gracias a mis directores, los Drs. Olaia Fontal y Alex Ibáñez por su confianza, su entusiasmo y apoyo.

A mi familia por darme, sin ellos saberlo, la fuerza para emprender este y otros caminos. En especial a mis pequeños *peter panes* por permitirme ser su tía Wendy. Gracias por vuestros abrazos y *te quiero* continuos.

A mis amigos Raquel, Manu y Luis que han soportado mis ausencias y mis estar sin estar.

A Carmen, por aparecer, por quedarse a pesar de mis silencios.

A María López por encender la luz del cambio en mí.

A Pablo Coca, por su apoyo, ayuda y su mano tendida siempre.

A mis queridas Victoria y Rocío, por las intensas risas en vivo y en diferido. Y esa canción que un día me regalaste Rocío, y que me sirvió para ponerme las pilas: *Caminante*. Nunca lo olvidaré. Os adoro, monas.

A Berta y a Ana Navarro por todos esos *¿cómo estás? ¿no quiero molestarte, sólo saber como vas? ¿necesitas ayuda?* en sus mensajes de whatsapp.

A Chechu por las largas charlas al teléfono, por estar siempre ahí para dar ánimos, en lo bueno y en lo malo.

No puedo cerrar los agradecimientos sin mencionar especialmente a Susana Jiménez, Ana Sánchez Ferri, Teresa Soldevila, David Delgado, David Aladro, Alejandra Martín Casado, María Sánchez, Aitziber Urtasun, Nuria García, Silvia Carretero y Silvia Mielgo; y a toda la familia de Facebook y Twitter.

Gracias, y mil veces gracias.

ÍNDICE

Índice de tablas, imágenes, figuras y gráficos.....	10
Introducción, antecedentes y estructura de la tesis doctoral.....	20
1. Antecedentes e interés de la investigación.....	21
2. Ejes clave de la investigación.....	24
3. Estructura general de la tesis doctoral y resumen de capítulos.....	28

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El patrimonio desde los procesos educativos informales.....	32
1.1. El patrimonio y su vinculación con la educación.....	33
1.2. La educación patrimonial y el aprendizaje informal.....	42
1.3. La educación patrimonial desde la sociología comprensiva.....	49
1.4. Políticas y herramientas institucionales de la educación patrimonial.....	53
1.4.1. La educación patrimonial informal en el ámbito internacional.....	53
1.4.2. La educación patrimonial informal en el ámbito nacional.....	65
1.4.2.1. Ley Estatal y leyes autonómicas de patrimonio.....	66
1.4.2.2. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio.....	69
1.4.2.3. El Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX.....	79
Capítulo 2. La Educación Patrimonial y las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Conocimiento.....	86
2.1. Las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento.....	87
2.2. La dimensión tecnológica en la educación patrimonial.....	105
2.3. La educación patrimonial con, desde y hacia las TICCs.....	114
2.4. Criterios, enfoques y modelos de educación patrimonial.....	123
Capítulo 3. La Web 2.0: espacio para la educación patrimonial en las redes sociales.....	131
3.1. La Web 2.0: espacio para un cambio en los procesos comunicativos y participativos.....	132
3.2. Identificando los agentes implicados en la educación patrimonial.....	141
3.3. Los aprendizajes específicos a través de los medios de comunicación social.....	153
3.4. El concepto de vínculo y los mecanismos de patrimonialización a través de las redes sociales.....	176
3.4.1. Identidad.....	182
3.4.2. Propiedad y pertenencia.....	186
3.4.3. Emoción.....	187
3.4.4. Memoria.....	189
3.5. Principales redes sociales y sus características.....	192

Capítulo 4. Estado actual de la investigación en educación patrimonial informal.....	208
4.1. Tesis doctorales.....	209
4.2. Investigaciones.....	234
4.2.1. Investigaciones dentro del ámbito académico.....	234
4.2.2. Investigaciones fuera del ámbito académico.....	246
4.3. Proyectos referentes sobre patrimonio en redes sociales.....	254
4.3.1. Referentes a nivel internacional.....	255
4.3.2. Referentes a nivel nacional.....	263
4.4. Agentes de pensamiento y prescriptores de opinión.....	271

MARCO EMPÍRICO Y CONCLUSIVO

Capítulo 5. Objetivos de la investigación y descripción metodológica.....	282
5.1. Problemas y preguntas de la investigación. Objetivos y fases de la tesis doctoral.....	283
5.1.1. Objetivos y variables de la investigación.....	285
5.1.2. Fases de la investigación.....	289
5.2. Justificación metodológica. Evaluación comprensiva de Stake relacionado con la sociología comprensiva.....	302
5.3. El método del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).....	307
5.4. Descripción de la población y de la muestra objeto de investigación.....	314
5.5. Instrumentos de recogida de datos.....	322
5.6. Instrumentos de análisis de datos.....	330
Capítulo 6. Resultados y discusión de datos.....	333
6.1. Resultados de los análisis observacionales sobre la muestra.....	334
6.2. Análisis estadístico descriptivo.....	337
6.3. Evaluación de programas basado en las dimensiones de la educación patrimonial para la consecución de objetivos de la investigación.....	372
6.3.1. Comunicación /difusión /divulgación/transmisión.....	374
6.3.2. Interpretación /facilitación.....	380
6.3.3. Apropiación /aprehensión.....	384
6.3.4. Sensibilización.....	388
6.3.5. Patrimonialización.....	395
6.3.6. Identización.....	400

6.4. Análisis de referentes.....	407
Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.....	434
7.1. Retomar los objetivos de la investigación a modo de conclusión.....	435
7.2. Conclusiones a los marcos teórico y empírico. Enlace con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.....	441
7.2.1. Conclusiones al marco teórico.....	442
7.2.2. Conclusiones al marco empírico.....	446
7.3. Claves para una cartografía de educación patrimonial basado en la sensibilización y emoción a través de redes sociales.....	449
7.4. Discusión y líneas abiertas de continuidad.....	456
Referencias bibliográficas.....	459
Recursos en línea.....	492
Anexos.....	494

ÍNDICE DE TABLAS, IMÁGENES, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estructura capitular de la tesis doctoral.....	28
Tabla 2. Definición y diferenciación de los medios de comunicación según Marshall McLuhan.....	96
Tabla 3. Viejos medios versus nuevos medios.....	98
Tabla 4. Los diez paradigmas de la ecomunicación según Orihuela.....	101
Tabla 5. Teoría de la comunicación y la comunicación patrimonial según Martín-Cáceres.....	103
Tabla 6. Ventajas e inconvenientes de las aplicaciones tecnológicas.....	110
Tabla 7. Diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0 según Joe Drumgoole.....	117
Tabla 8. Medios tecnológicos utilizados en espacios de presentación del patrimonio.....	119
Tabla 9. Modelos de educación patrimonial según Fontal.....	126
Tabla 10. Teoría de la comunicación, transposición a la comunicación patrimonial y de ésta a las redes sociales.....	138
Tabla 11. Contextos de aprendizaje según la Comisión Europea.....	155
Tabla 12. Modelo de aprendizaje de masas vs. modelo de aprendizaje interactivo.....	167
Tabla 13. Tesis defendidas en España en el ámbito de la educación patrimonial.....	210
Tabla 14. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. M ^a Pilar Rivero Gracia.....	215
Tabla 15. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Janine Sprücker.....	217
Tabla 16. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Miryam Martín Cáceres.....	219
Tabla 17. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Mónica María López Gil.....	221
Tabla 18. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. M ^a del Carmen Tejera.....	222
Tabla 19. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Naiara Vicent.....	224
Tabla 20. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Jorge García Fernández.....	226
Tabla 21. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Elena Asenjo.....	228
Tabla 22. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Victoria López Benito.....	230
Tabla 23. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Isabel Dans.....	232
Tabla 24. Variables de la investigación.....	288
Tabla 25. Fases del proceso de investigación.....	289
Tabla 26. Criterios de búsqueda en redes sociales.....	291
Tabla 27. Filtros establecidos en la muestra obtenida.....	293
Tabla 28. Matriz DAFO de análisis de datos.....	298
Tabla 29. Proceso de recogida y análisis de datos y conclusiones de la investigación.....	301

Tabla 30. Parámetros de la investigación.....	301
Tabla 31. Criterios de calidad de las evaluaciones.....	305
Tabla 32. Criterios para discriminar proyectos catalogables en OEPE.....	309
Tabla 33. Estándares básicos del método OEPE.....	312
Tabla 34. Estándares extendidos del método OEPE.....	314
Tabla 35. Resultados obtenidos a través de la búsqueda en Twitter.....	315
Tabla 36. Resultados obtenidos a través de la búsqueda en Facebook.....	315
Tabla 37. Resultados obtenidos a través de la BdD OEPE.....	315
Tabla 38. Submuestra de la investigación.....	316
Tabla 39. Ampliación de la submuestra de la investigación.....	321
Tabla 40. Muestra final.....	321
Tabla 41. Repartición de la muestra en perfiles entre Facebook y Twitter.....	322
Tabla 42. Entrevista/Cuestionario.....	326
Tabla 43. Hoja de registro observacional básica.....	328
Tabla 44. Hoja de registro observacional extendida en función de las dimensiones de la educación patrimonial.....	329
Tabla 45. Cuentas resultantes tras el primer análisis observacional.....	334
Tabla 46. Perfiles referentes en base a las dimensiones de la educación patrimonial.....	336
Tabla 47. Correspondencia de cuentas con presencia en la otra red social analizada.....	348
Tabla 48. Análisis de cuentas en Facebook por nº de seguidores.....	348
Tabla 49. Análisis de cuentas en Twitter por nº de seguidores.....	349
Tabla 50. Instituciones museales incluidas en la muestra con mayor nº de seguidores en Twitter.....	350
Tabla 51. Matriz DAFO de la red social Twitter.....	367
Tabla 52. Matriz DAFO de la red social Facebook.....	369
Tabla 53. Cuestionarios recogidos.....	408
Tabla 54. Perfil referente de Ángel Portolés.....	418
Tabla 55. Perfil referente del Museo del Romanticismo.....	419
Tabla 56. Perfil referente del Museo Cerralbo.....	420
Tabla 57. Perfil referente de Miquel del Pozo.....	421
Tabla 58. Perfil referente de La cultura social.....	421
Tabla 59. Perfil referente de Ubuntu Cultural.....	422
Tabla 60. Perfil referente de Los laberintos del arte.....	422
Tabla 61. Perfil referente del Museo Guggenheim Bilbao.....	423
Tabla 62. Perfil referente de Cafès de patrimoni.....	424
Tabla 63. Perfil referente de Patrimonio l'Alfas.....	425
Tabla 64. Perfil referente de Círculo de Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural.....	425
Tabla 65. Perfil referente de Arqueogest.....	426
Tabla 66. Perfil referente de Viajar con el arte.....	427
Tabla 67. Perfil referente de Veo Arte en todas pArtes.....	427
Tabla 68. Perfil referente del Museo de Escultura.....	428
Tabla 69. Perfil referente del Museo de Almería.....	429
Tabla 70. Perfil referente de Madrid, Ciudadanía y Patrimonio.....	429
Tabla 71. Perfil referente de Canal Patrimonio.....	430

Tabla 72. Perfil referente de Patrimonio La Isla.....	431
Tabla 73. Perfil referente de Es todo tuyo.....	431

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Categorización del patrimonio.....	37
Imagen 2. Evolución del proceso de patrimonialización.....	40
Imagen 3. El proceso educativo del educando.....	41
Imagen 4. Teoría del aprendizaje y del conocimiento según George Hein.....	43
Imagen 5. Proceso de aprendizaje según McCarthy y O'Neill.....	45
Imagen 6. Planificación del proceso de aprendizaje formal e informal.....	48
Imagen 7. Programa de Educación en Patrimonio Mundial de la UNESCO.....	57
Imagen 8. Página web del proyecto Euromed Heritage.....	59
Imagen 9. Estructura funcional del Instituto de Patrimonio Cultural de España....	70
Imagen 10. Planes Nacionales del Instituto de Patrimonio Cultural de España.....	71
Imagen 11. Instrumentos con los que cuenta España en materia de educación patrimonial.....	75
Imagen 12. Página web del Observatorio de Educación Patrimonial en España....	77
Imagen 13. Fases que ordenan las actuaciones del OEPE.....	78
Imagen 14. Sitio web del Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX.....	83
Imagen 15. Gráfico de resultados de la encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares.....	88
Imagen 16. De las TIC a las TAC y TEP.....	92
Imagen 17. Código bidi junto a las pinturas murales de Osca Romana (Huesca)...	119
Imagen 18. Pabellón de la navegación (Sevilla).....	120
Imagen 19. Audioguía accesible con subtítulos y lengua de signos, Museo Carmen Thyssen (Málaga).....	121
Imagen 20. Sistema de autoguiado a través de QR y soportes tecnológicos, Ámsterdam Museum (Ámsterdam).....	122
Imagen 21. Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables.....	127
Imagen 22. Hacia una nueva generación web.....	134
Imagen 23. Comparativa entre los cambios producidos entre la web 1.0 y la web 2.0.....	135
Imagen 24. La web 2.0.....	136
Imagen 25. Agentes de intervención socioeducativa.....	142
Imagen 26. Invitación a compartir en redes, Museo Berardo (Lisboa).....	149
Imagen 27. La clave es compartir, MACBA (Barcelona).....	149
Imagen 28. Prosumer.....	152
Imagen 29. Los diferentes tipos de aprendizaje.....	164
Imagen 30. Evolución del entorno tecnosocial y del conocimiento en redes sociales según Dolors Reig.....	166
Imagen 31. Mapa conceptual del conectivismo.....	171
Imagen 32. Conectivismo.....	172
Imagen 33. Visitante fotografiando un cuadro de la exposición El Greco y Rusiñol, Museo Carmen Thyssen (Málaga).....	175
Imagen 34. Dispositivo móvil con diferentes aplicaciones de la web 2.0.....	175

Imagen 35. Perfil en Facebook mostrando una colección de rosarios e identificando su pertenencia a recuerdos de la infancia.....	177
Imagen 36. Perfil en Twitter: Museo Enfurecido.....	184
Imagen 37. Perfil en Twitter: Joaquín Sorolla.....	184
Imagen 38. Perfil en Instagram: Miguel de Cervantes.....	184
Imagen 39. Página web del proyecto Patrimonio de Montefrío.....	187
Imagen 40. Perfil en Facebook donde se comparte una experiencia emocional a través del arte.....	189
Imagen 41. Perfil en Instagram con mensajes de recuerdo en la puerta del Café Comercial.....	190
Imagen 42. Grupo cerrado en Facebook “Reuniones Twitter de Gestión Cultural”.....	195
Imagen 43. Grupo abierto en Facebook “Amigos del Románico del Norte”.....	195
Imagen 44. Six negrees of separation.....	198
Imagen 45. A social network diagram.....	199
Imagen 46. Folksonomía o etiquetado.....	200
Imagen 47. Red social Pictify de la Galería Saatchi.....	201
Imagen 48. Timeline del surgimiento de las redes sociales.....	203
Imagen 49. El poder de compartir.....	204
Imagen 50. Museos que te invitan a formar parte de su familia.....	206
Imagen 51. Museos para habitar y dar vida.....	206
Imagen 52. Página web del Grupo ECPEME.....	235
Imagen 53. Página web de Digital Heritage de Irina Grevtsova.....	240
Imagen 54. Soportes digitales para la comunicación informal en Internet.....	243
Imagen 55. Redes sociales con mayor presencia de museos y centros de arte en 2010.....	247
Imagen 56. Compromiso digital para un sitio patrimonial.....	254
Imagen 57. Plataforma museística online Graffiti Archaeology.....	255
Imagen 58. Página web VanGo Yourself.....	257
Imagen 59. Post en Facebook del proyecto VanGo Yourself.....	258
Imagen 60. Página web del proyecto ART 140.....	259
Imagen 61. #TateTour en Twitter sobre la exposición de Barbara Hepworth.....	261
Imagen 62. Tumblr del proyecto Humans of New York.....	262
Imagen 63. Búsqueda en Facebook del proyecto Humans of.....	263
Imagen 64. Página web del proyecto Olvidados para el recuerdo.....	264
Imagen 65. Página web del proyecto Harddiskmuseum.....	265
Imagen 66. Página web de Patrimonio Educativo.....	266
Imagen 67. Página wiki del proyecto Rosespèdia.....	267
Imagen 68. Open Air Museum Barcelona.....	270
Imagen 69. Red de viajes sociales minube.com.....	271
Imagen 70. Detrás de cada red hay una identidad.....	273
Imagen 71. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “patrimonio”.....	275
Imagen 72. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “educación patrimonial”.....	275
Imagen 73. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “museos”.....	276
Imagen 74. Panel de expertos en Klout bajo los parámetros “museos de arte” y “museos”.....	277
Imagen 75. Perfiles en Twitter de prescriptores de opinión a nivel nacional e	

internacional.....	278
Imagen 76. Búsqueda por tipo de proyecto en Red en la BdD OEPE.....	292
Imagen 77. Búsqueda por formato y tecnología empleada en Redes Sociales en la BdD OEPE.....	292
Imagen 78. Cuenta abierta en la red social Twitter: Edu_Patrimonial.....	296
Imagen 79. Página abierta en la red social Facebook: Educación Patrimonial.....	296
Imagen 80. Metodología de evaluación de programas OEPE.....	308
Imagen 81. Ficha de catalogación de proyectos OEPE.....	311
Imagen 82. Búsqueda avanzada bajo el criterio “educación patrimonial” en Twitter.....	323
Imagen 83. Búsqueda bajo el criterio “patrimonio cultural” en Facebook.....	323
Imagen 84. Ficha de entrada y registro de información en Excel.....	324
Imagen 85. Tabla que recoge la información de la muestra de estudio.....	339
Imagen 86. Perfil dinamizado en la red social Twitter.....	453
Imagen 87. Estadísticas de nuestra acción en la red Twitter.....	454
Imagen 88. Página dinamizada en la red social Facebook.....	454
Imagen 89. Estadísticas de nuestra acción en la red Facebook.....	455

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejes y esquema de investigación de la tesis doctoral.....	25
Figura 2. Ámbitos de análisis marcados en el proceso de investigación.....	27
Figura 3. Juego de relaciones metafóricas entre patrimonio y matrimonio.....	34
Figura 4. Aspectos del patrimonio.....	38
Figura 5. Modelos comunicativos estudiados por Robert Craig.....	93
Figura 6. Proceso tradicional de la comunicación humana.....	94
Figura 7. Prosumer y Emirec.....	98
Figura 8. Las cuatro etapas del proceso de comunicación gloga según Mateos....	102
Figura 9. Inercias de integración del modelo integral.....	125
Figura 10. Líneas de acción de un modelo de educación patrimonial en la web 2.0.....	129
Figura 11. Planificación de un programa de educación patrimonial 2.0.....	130
Figura 12. Interrelación entre los usuarios y los educadores en un entorno 2.0....	153
Figura 13. Modelo de aprendizaje motivado.....	158
Figura 14. Aprendizaje situado en torno al patrimonio.....	163
Figura 15. Confluencia de los modelos y teorías del aprendizaje informal estudiadas.....	176
Figura 16. Atribución de significados al patrimonio.....	179
Figura 17. Procesos de apropiación del patrimonio.....	191
Figura 18. Objetivos de la tesis doctoral.....	287
Figura 19. Análisis de la información para obtener conclusiones.....	300
Figura 20. Proceso de investigación desde la unión de la sociología y la evaluación comprensiva.....	307
Figura 21. Usos del espacio en los medios de comunicación social.....	450
Figura 22. Metodología de trabajo de la acción educomunicativa patrimonial.....	452

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Avance cuantitativo de las tesis doctorales en torno a educación patrimonial en España.....	215
Gráfico 2. Carácter de las cuentas en Facebook.....	340
Gráfico 3. Tipología la cuenta.....	341
Gráfico 4. Perfiles por tipología universidad/centro de formación.....	342
Gráfico 5. Perfiles por tipología administración pública.....	343
Gráfico 6. Perfiles por tipología museos/equipamiento cultural.....	344
Gráfico 7. Perfiles por tipología museal.....	345
Gráfico 8. Perfiles por tipología fundación/asociación.....	347
Gráfico 9. Actualización de la actividad en redes sociales.....	351
Gráfico 10. Información aportada por los perfiles.....	352
Gráfico 11. Datos de identificación y localización del perfil.....	354
Gráfico 12. Datos de contacto con los responsables del perfil.....	354
Gráfico 13. Descriptores del perfil.....	355
Gráfico 14. Concepción holística del patrimonio.....	356
Gráfico 15. Tipo/Tipología del proyecto desarrollado a través del perfil.....	357
Gráfico 16. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se asienta el perfil.....	358
Gráfico 17. Incorporación de anexos documentales en formato online.....	359
Gráfico 18. Actualización del perfil en redes sociales.....	360
Gráfico 19. Dinamización de contenidos propios.....	361
Gráfico 20. Dinamización de contenidos no propios.....	362
Gráfico 21. Correspondencia con la otra red social estudiada.....	363
Gráfico 22. Contenidos relacionados con el patrimonio.....	364
Gráfico 23. Invitación a la interacción en las publicaciones.....	365
Gráfico 24. Elementos del proceso de comunicación.....	375
Gráfico 25. Divulgación de la información sobre elementos patrimoniales.....	375
Gráfico 26. Énfasis en la recepción del mensaje.....	376
Gráfico 27. Aportación de datos técnicos.....	377
Gráfico 28. Proyección social del elemento patrimonial.....	378
Gráfico 29. Mensaje en torno al elemento patrimonial.....	378
Gráfico 30. Divulgación de proyectos en multicanal.....	379
Gráfico 31. Traducción del patrimonio para que sea comprendido.....	381
Gráfico 32. Proceso de selección, procesamiento y transmisión del patrimonio...	382
Gráfico 33. Mediación interpretativa del patrimonio.....	383
Gráfico 34. Recursos para facilitar la comprensión del patrimonio.....	383
Gráfico 35. Implicación emocional con el elemento patrimonial.....	385
Gráfico 36. Relación de vivencias con respecto al patrimonio.....	386
Gráfico 37. Acción creativa a través del patrimonio.....	386

Gráfico 38. Atribución de propiedad simbólica con el patrimonio.....	387
Gráfico 39. Sensibilización a través de la cadena del proceso de patrimonialización.....	389
Gráfico 40. Concienciación del valor del patrimonio y su salvaguarda.....	390
Gráfico 41. Generación de comportamientos favorables con el patrimonio.....	391
Gráfico 42. Apertura hacia el patrimonio cultural del pasado y del presente.....	392
Gráfico 43. Actitud de respeto hacia todas las realidades patrimoniales.....	393
Gráfico 44. Disfrute hacia el patrimonio cultural.....	393
Gráfico 45. Importancia de la transmisión del patrimonio cultural.....	394
Gráfico 46. Generación de vínculos significativos con el patrimonio.....	394
Gráfico 47. Potencial identitario del patrimonio.....	396
Gráfico 48. Modelo educativo orientado hacia la construcción de referentes identitarios.....	397
Gráfico 49. Dimensión social del patrimonio.....	397
Gráfico 50. Papel activo de los individuos y grupos en referencia al patrimonio...	398
Gráfico 51. Consecución de un patrimonio con carácter individual, psicológico y social.....	399
Gráfico 52. Atribución de sentido identitario a través del patrimonio.....	400
Gráfico 53. Creación y gestión de experiencias en torno al patrimonio.....	401
Gráfico 54. Creación de una identidad procesual en torno al patrimonio.....	402
Gráfico 55. Carácter de las cuentas referentes.....	407
Gráfico 56. Planificación en redes sociales.....	409
Gráfico 57. Evaluación de la acción en redes sociales.....	411
Gráfico 58. Perfil de la persona encargada de redes sociales.....	413
Gráfico 59. Característica de la acción en redes sociales en torno al patrimonio cultural.....	414
Gráfico 60. Acción en redes en torno al patrimonio partiendo de los parámetros de la educación patrimonial.....	417

**INTRODUCCIÓN, ANTECEDENTES Y ESTRUCTURA
DE LA TESIS DOCTORAL.**

«El patrimonio es cosa de todos, tiene que ver con el intelecto pero también con las emociones y ni uno ni otro son patrimonio de nadie en especial. La contemplación, la comprensión, el disfrute, la motivación, el respeto son algunas de las experiencias y sensaciones que un profesional de la gestión del patrimonio tiene que saber manejar y procurar transmitir. El patrimonio no tiene sentido al margen de la sociedad. Una adecuada gestión del mismo permite devolver el patrimonio, que es algo que viene del pasado, a la sociedad del presente para que ésta pueda legarlo a la sociedad del futuro. En el mundo globalizado de hoy el patrimonio confiere a los que quieren y saben apreciarlo, un elemento distintivo y diferenciador que es muy fácil de transformar en foco de atracción y en lugar de encuentro» Ballart y Tresserras (2005: 7).

1. Antecedentes e interés de la investigación.

La presente investigación surge de un interés desde la práctica profesional y formativa. Desde hace años, venimos desarrollando nuestra praxis en el campo de la educación artística y patrimonial, el trabajo con museos y la gestión cultural, utilizando desde su nacimiento los medios de comunicación social, tanto como vía de difusión como de implementación de nuestro trabajo, así como de impresión de un ideario o una filosofía sobre el valor del patrimonio.

Estos medios son, desde nuestra perspectiva, una vía de visibilización de los agentes intervinientes a través de sus actividades, pero también una forma de establecer y estrechar vínculos con otros agentes y personas.

Nuestro interés por las redes sociales no se basa en la necesidad de cuantificar elementos, ni los impactos económicos ni de clientes, ni los flujos de números y visitas, hechos sobre los que se han asentado la mayor parte de los análisis que se han venido haciendo hasta ahora. No desechamos esto. Pero no es algo preferente. Nos decantamos por saber *qué se hace, cómo se hace y por qué* en torno al patrimonio. La realización de una acción y un análisis cualitativo frente a los números. Y así venimos implantándolo en nuestra acción diaria en redes. Por tanto nuestro interés y nuestra experiencia responden a la necesidad de emprender una investigación como la que estamos introduciendo.

Remontándonos a nuestro trabajo de investigación tutelado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) bajo el nombre *La educación intersensorial. Estrategias didácticas para la inclusión en los museos de arte contemporáneo (2007)*, nos brindó la posibilidad de iniciarnos en el campo de la investigación y conocer más en profundidad nuestros intereses. Si bien es cierto, este trabajo estaba centrado en la acción museal y, concretamente en torno al arte contemporáneo y su recepción. No obstante, releando nuestro estudio encontramos que una de nuestras inquietudes de cara a la continuidad de la tesis doctoral era encontrar estrategias que enriquecieran las prácticas educativas en contextos no formales de aprendizaje donde estuvieran presentes las manifestaciones histórico-artísticas y culturales. Y, a día de hoy, una de esas estrategias a nuestra disposición son las nuevas tecnologías y las plataformas 2.0.

En aquel trabajo hablábamos de una serie de mecanismos que ayudaran a las personas a disfrutar de la experiencia artística y éstos enlazan perfectamente con algunas de las características que nos brindan los nuevos medios y que están mencionados a lo largo de las páginas que siguen:

- canales de aprendizaje desde enfoques múltiples
- micronarrativas
- polivocalidad
- el trabajo sobre la construcción o afianzamiento de identidades
- la importancia de la generación de aprendizajes significativos

La tesis doctoral se enmarca dentro del Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE) de la Universidad de Valladolid, un proyecto innovador que quiere conocer, entre otros muchos objetivos, lo que se está haciendo tanto en nuestro país como fuera de sus fronteras, en torno a la educación patrimonial. A día de hoy, una de las mejores formas de estar al día de las iniciativas en torno al patrimonio, es a través de las redes sociales. Por tanto, nuestro estudio busca abrir un foco de atención, tomando lo que ya se ha investigado sobre el tema y aumentando el conocimiento sobre campo.

Con el desarrollo de esta tesis no culmina nuestro afán formativo en beneficio de ofrecer una mayor calidad en la implantación e implementación de proyectos socioeducativos, pues somos del pensamiento de que el educador artístico, patrimonial, social... debe estar siempre en constante debate y reflexión y reciclaje.

Muy al contrario, esta tesis ha despertado en nosotros la necesidad de ahondar más en los nuevos canales de comunicación por considerarlos herramientas muy aptas para la comunicación y la educación patrimonial que, sabiendo utilizarlas, se puede extraer de ellas un gran flujo de conocimiento.

Desde el primer momento en que nos enfrentamos al reto de abordar de manera teórico-práctica los cuestionamientos que nos veníamos haciendo desde hace tiempo en nuestro desarrollo profesional, surgen las preguntas en voz alta, las reflexiones que alumbran el camino y dan sustento a la investigación:

- ¿Son las redes sociales un territorio apto para el desarrollo de procesos de aprendizaje?
- ¿Se pueden utilizar las plataformas 2.0 como contextos de educación patrimonial?
- ¿Qué tipo de comunicación y lenguajes se desenvuelven en redes sociales facilitando el conocimiento, la interacción y el disfrute en torno al patrimonio?
- Si el objeto de estudio de la educación patrimonial son las formas de relación que se establecen entre personas y patrimonio ¿los medios de comunicación social como contextos para la creación de vínculos son espacios idóneos para el desarrollo de aquellas relaciones?

En torno al planteamiento de estas cuestiones y otras más se ha establecido el proceso de investigación llevado por el interés y la necesidad de explorar nuevos campos de desarrollo de la educación patrimonial.

Habitualmente, las investigaciones realizadas en torno al patrimonio han estado vinculadas a su identificación, documentación y/o catalogación, conservación y preservación y difusión (Aguirre, 2014: 196), y no tanto a las prácticas llevadas a cabo a través de él o con él, como pueden ser los procesos educativos. Creemos que sería necesario poner el foco de investigación en otros asuntos relacionados y aprovechar los nuevos espacios existentes que ayuden a ampliar el abanico de estudio en lo que a patrimonio se refiere. De ahí el interés que puede tener esta tesis doctoral para la comunidad.

2. Ejes clave de la investigación.

Nuestra investigación se estructura en torno a una serie de ejes que la ordenan y de los cuales nace el problema a estudiar.

Para ello se ha partido de una revisión de la literatura en torno al patrimonio, la educación patrimonial, los modelos de aprendizaje, la comunicación y las plataformas sociales digitales (Web 2.0). Una vez armada una base científica que diera empaque a nuestras reflexiones, hemos estipulado los mecanismos para conocer el estado de la cuestión a nivel teórico-práctico, desarrollando observaciones y análisis que ayudarán a establecer referentes en función de parámetros de calidad, a los que tomar como modelo para armar unas claves de intervención desde la educación patrimonial en contextos sociodigitales.

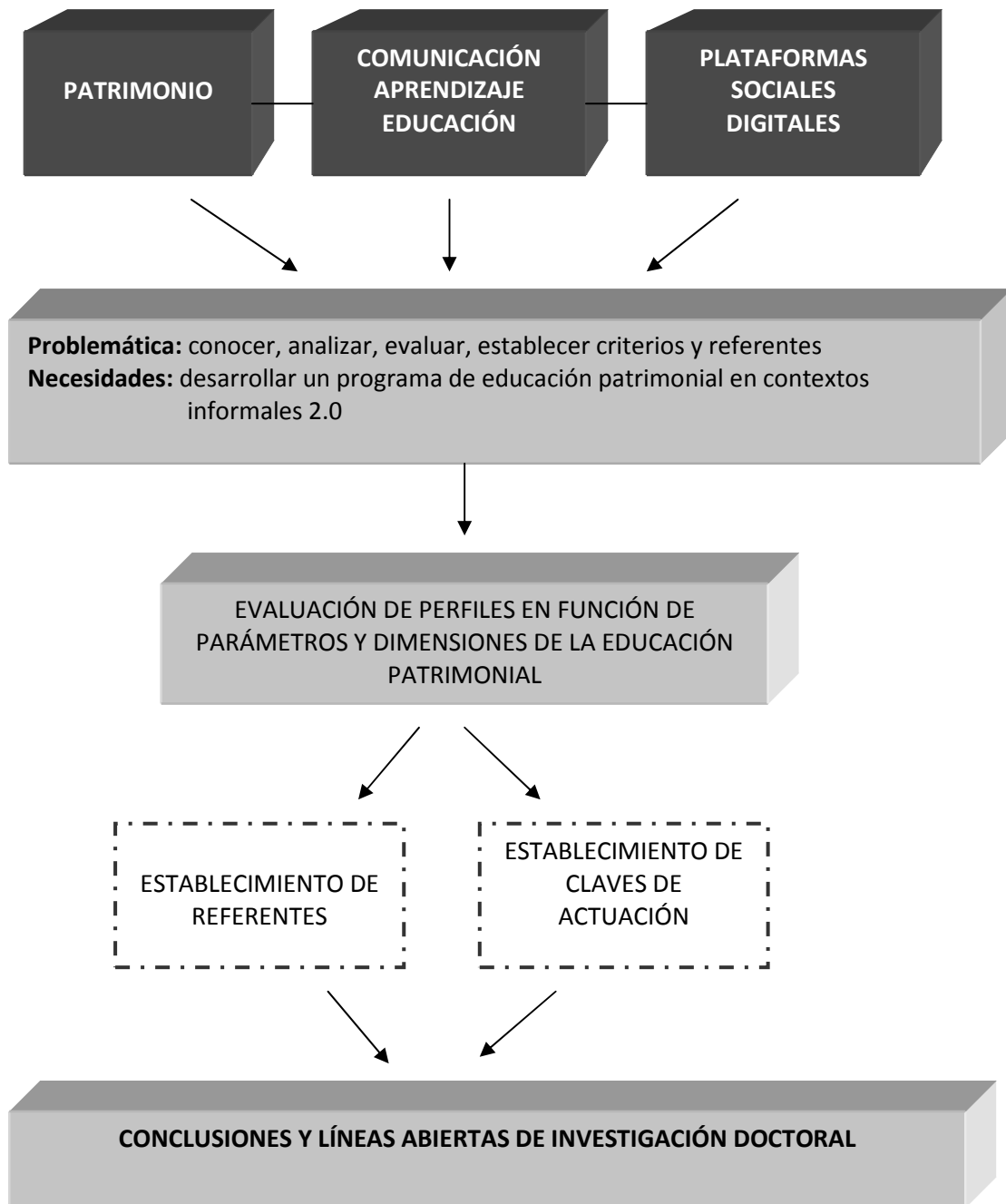


Figura 1. Ejes y esquema de la investigación.

Como se puede observar en la figura 1, nuestra investigación parte de tres ejes, consistentes en dos grupos de disciplinas y un contexto o recurso:

- El patrimonio en su concepción holística tanto en su naturaleza (material e inmaterial) como en sus cualidades (arqueológico, artístico, histórico, documental, etnográfico...).

- Los procesos comunicativos y educativos a través de los cuales se fomentan y desarrollan los aprendizajes.
- Las plataformas sociales digitales, concretadas en las redes sociales como contextos de uso, difusión y promoción de elementos patrimoniales.

Partiendo de estos tres ejes (patrimonio, procesos comunicativos y educativos y plataformas sociales-digitales) que forman la base teórica, enunciaremos una problemática a estudiar y unas necesidades a desarrollar, que darán paso al proceso empírico de la investigación aportando un panorama actual de la situación: qué se está haciendo en redes con respecto al patrimonio y en qué condiciones.

Del análisis empírico, surgirán unos referentes que nos ayudarán a identificar algunas claves determinantes sobre un futuro plan de actuación educativo-comunicativo en *social media*. Estos referentes surgen de un proceso de observación y análisis partiendo de parámetros de calidad marcados (vid. Figura 2) y nacidos a la luz de las teorías sobre evaluación comprensiva y en base a estándares de Robert Stake (2006), adaptadas de los estándares marcados por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

Estas claves deberán atender a la consecución del proceso de patrimonialización en sus diferentes fases: *conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir* y que ya, en cierto modo, se están dando y en un grado considerable de calidad.

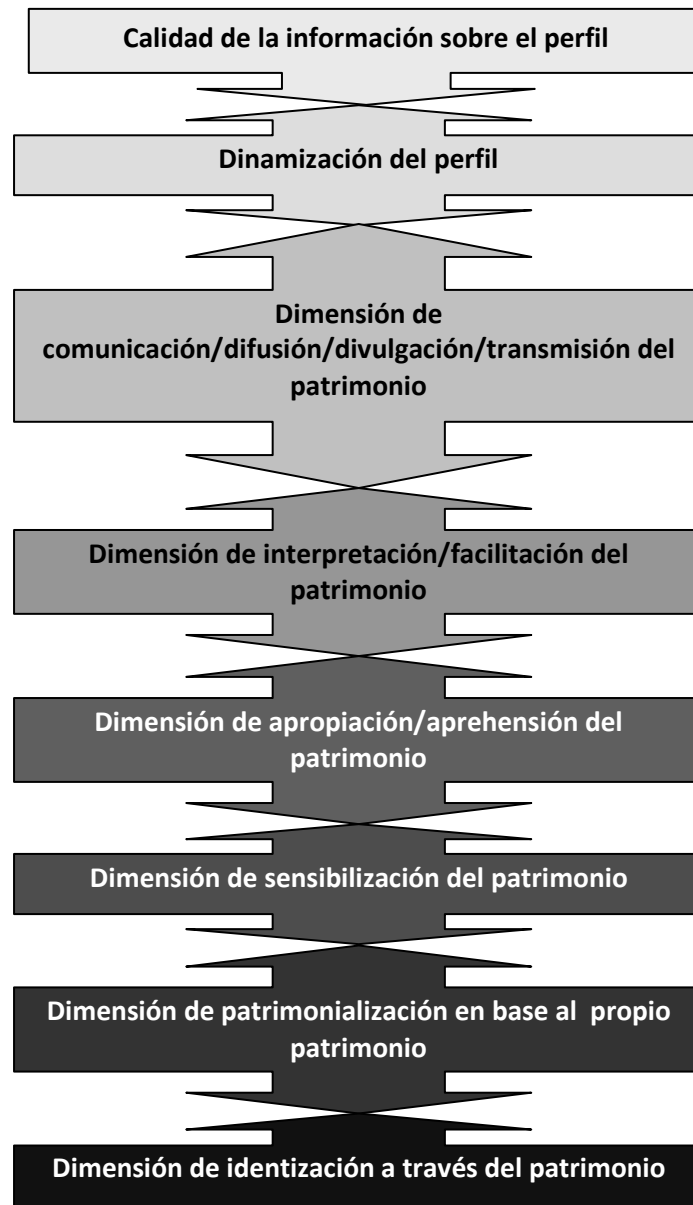


Figura 2. Ámbitos de análisis marcados en el proceso de investigación.

No podemos acabar la tesis doctoral sin aportar las oportunas conclusiones, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, en una suerte de respuesta al cuestionamiento constante sobre qué estamos aprendiendo y si lo que estamos aprendiendo lo podemos llegar a materializar.

No obstante, y tomando como referencia el constante cambio al que estamos sometidos en las distintas disciplinas con las que trabajamos, un proceso se cierra aquí pero se generan las vías o líneas de actuación que encenderán nuevos focos de estudio sobre los ejes establecidos: patrimonio cultural, educomunicación y procesos de aprendizaje en torno a aquél, y los medios de comunicación social.

3. Estructura general de la tesis doctoral y resumen de los capítulos.

El esquema de la presente tesis doctoral se estructura a lo largo de dos marcos: el teórico y el empírico-conclusivo.

Resumen de las partes del Trabajo de la Tesis Doctoral y Capítulos	
INTRODUCCION	Antecedentes e interés de la investigación. Ejes y estructura.
MARCO TEÓRICO	C1. El patrimonio desde los procesos educativos informales. C2. La educación patrimonial y las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento. C3. La educación patrimonial en las redes sociales. C4. Estado actual de la investigación en educación patrimonial en contextos informales.
MARCO EMPÍRICO- CONCLUSIVO	C5. Metodología. C6. Resultados y discusión. C7. Conclusiones.

Tabla 1. Estructura capitular de la tesis doctoral.

Como se puede comprobar en la Tabla 1, hemos articulado nuestro discurso a lo largo de siete capítulos, a través de los cuales, se irán hilando conceptos, ideas surgidas a partir de la lectura de fuentes y autores variados, juicios críticos, ensayos y la evaluación de y desde la práctica.

Capítulo 1. En el primer capítulo abordamos el concepto patrimonio y su relación con los procesos educativos, preferentemente en entornos informales. Para envolver estas dos disciplinas, patrimonio y educación, hemos abordado también como se incardinan la interpretación y la comunicación del patrimonio con la sociología comprensiva nacida de las ideas de Max Weber.

En este primer capítulo hemos abordado también todo el apartado legislativo tanto a nivel internacional como nacional, resaltando los Planes Nacionales promovidos por el Instituto de Patrimonio Cultural auspiciados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Capítulo 2. Tras este primer apartado que sitúa dos de los elementos importantes de nuestra investigación (el patrimonio y la educación), en el segundo capítulo abordamos las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (TICC) desde su uso y aplicación en los procesos de educación patrimonial.

También tratamos los criterios y enfoques de la educación patrimonial porque nos van a servir para conocer los diferentes modelos armados ya en torno a esta disciplina y para ayudarnos a establecer un sustento a las claves que nos permitirían construir un modelo de acción educativa con el patrimonio en contextos de comunicación socio-digital.

Capítulo 3. El tercer capítulo está dedicado íntegramente a las nuevas herramientas ofrecidas por la Web 2.0 y como han conducido a la redefinición de los agentes intervinientes en los procesos de interacción con el patrimonio. Estas herramientas nos van a servir para trabajar distintos conceptos vinculados al patrimonio y a la educación como pueden ser la propiedad y pertenencia, la memoria, las emociones y la identidad, elementos todos ellos de vital importancia para el desarrollo de los procesos de patrimonialización.

Capítulo 4. En el cuarto capítulo exponemos el estado de la cuestión sobre educación patrimonial en contextos informales de aprendizaje y los medios de comunicación social a la luz de las distintas investigaciones. Tratamos las tesis doctorales publicadas en los últimos años en torno a nuestra disciplina de referencia (educación patrimonial), así como el establecimiento de los enlaces entre nuestra investigación y otras que se han desarrollado antes que la nuestra y que guarden similitudes temáticas.

También abordamos aquí proyectos referentes nacidos a la luz de los medios de comunicación social, tratando a los agentes de pensamiento y prescriptores de opinión como elementos fundamentales en la nueva concepción de la comunicación en general, y de lo patrimonial, en concreto.

Capítulo 5. Al abordar el marco empírico comenzamos el quinto capítulo realizando la justificación metodológica de nuestra tesis, estableciendo los objetivos y las variables a comprobar.

Hemos trabajado sobre el modelo propuesto por la evaluación comprensiva y basada en estándares de Robert Stake, que a su vez nos ha servido para enlazar con la sociología comprensiva abordada en el primer capítulo.

Relacionado con el establecimiento de estándares de evaluación está el método OEPE con el que hemos trabajado siguiendo las pautas y fases establecidas hasta llegar al estudio de casos, que no hemos abordado, quedándonos en un análisis de referentes.

Para cerrar este epígrafe, describimos los instrumentos de recogida y análisis de información utilizados en nuestra investigación.

Capítulo 6. El capítulo sexto se dedica al análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso práctico. Tratamos la muestra y cómo se ha ido reduciendo con la aplicación de los distintos parámetros establecidos así como se van alcanzando los objetivos pautados al inicio de la investigación; y abordamos como cauce para conocer hasta que punto se producen iniciativas de educación patrimonial, las distintas dimensiones de ésta marcadas por Fontal (2003; 2008) en torno a los pasos que conducen a la consecución del proceso de patrimonialización.

Capítulo 7. Cerramos la investigación con el capítulo siete dedicado a la presentación de conclusiones partiendo muchas de los objetivos enunciados y la comprobación de hasta que punto se cumplen.

Partiendo de estas conclusiones, enunciamos una serie de claves que nos ayudarán a construir una cartografía de intervención en redes sociales teniendo la educación patrimonial como guía.

La tesis doctoral concluye con el establecimiento de unas líneas de continuidad a abordar en futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 1. EL PATRIMONIO DESDE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN
CONTEXTOS INFORMALES.**

«El patrimonio es motivo de inspiración, estímulo a la imaginación, acicate para la curiosidad, compendio de lecciones, fuente de sensaciones físicas, visuales y táctiles y catalizador de sutiles emociones» Ballart y Tresserras (2005: 14).

1.1. El patrimonio y su vinculación con la educación.

Cuando queremos hablar de patrimonio lo primero que realizamos es consultar el significado etimológico de este concepto. Consultamos el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) y nos encontramos cinco entradas, de las cuales destacamos tres:

1. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes.
2. Conjunto de los bienes propios adquiridos por cualquier título.
3. Conjunto de los bienes propios, antes espiritualizados y hoy capitalizados y adscritos a un ordenando, como título para su ordenación.

Y está claro que estas entradas tienen relación con aquellos objetos, sobre todo materiales, que heredamos de nuestros padres. De esta forma, *“el patrimonio se nos presentaría como una respuesta para articular y vincular el pasado con el presente”* (Santamarina, 2005: 31).

Como indican Ballart y Tresserras (2005) la palabra patrimonio viene del latín (*patrimoniūm*) y es aquello que proviene de los padres, son los bienes que poseemos o que hemos heredado de nuestros ascendientes y que por el mismo mecanismo traspasaremos a nuestros descendientes.

Por la raíz del término “patrimonio” queda claramente delimitado que el creador del bien patrimonial, el padre, y sus receptores, establecen un vínculo, una relación en torno a un bien o bienes. Como afirma Aguirre (2008: 104-107), *“patrimonio es la herencia que recibimos del padre y en nuestro imaginario el legado del padre es siempre digno de ser respetado y conservado”*.

Pero este autor (Aguirre, 2008, 104-107) propone un nuevo enfoque, jugando a invertir o sustituir el componente que remite al padre por el de la madre, pervirtiendo la raíz semántica: *matrimonio*.

Frente a la idea de *patri-monio*, que connota un tipo de relación asimétrico o formas transmisivas de difusión, el término *matri-monio* (según los usos socioculturales de las sociedades modernas) nos habla más de relaciones horizontales, de un compromiso mutuo basado en la constante negociación, más que en la mera aceptación de lo heredado (Aguirre, 2008, 104-107).

Esta idea expuesta por Aguirre, incardina a la perfección con las ideas que se defienden en la presente investigación y también con el contexto de intervención educativa que nos hemos propuesto analizar: las plataformas de comunicación social (las redes sociales de la Web 2.0).

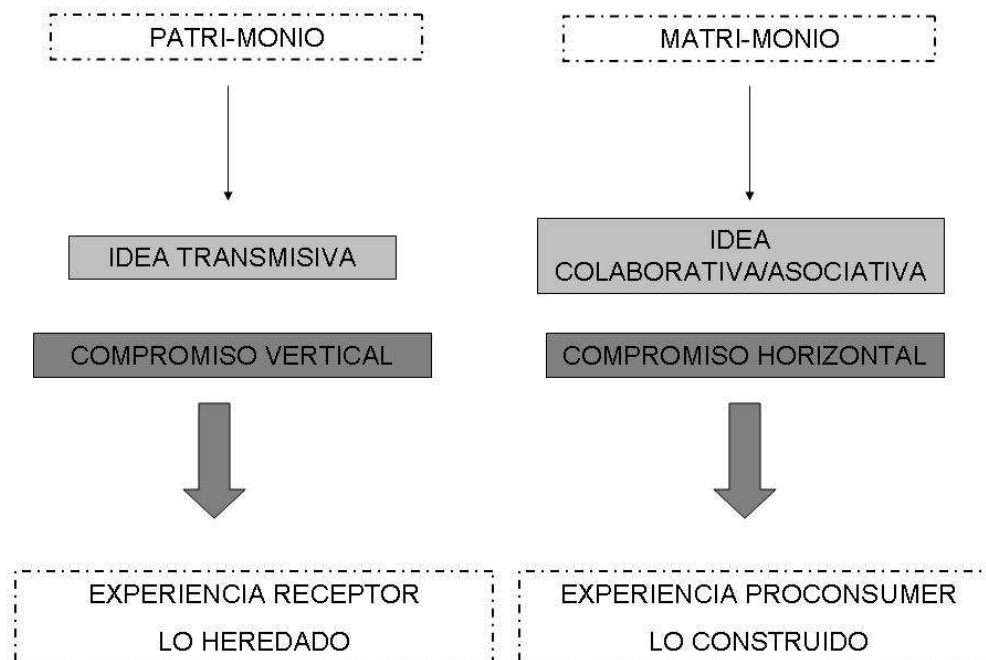


Figura 3. Juego de relaciones metafóricas entre patrimonio y matrimonio.

Elaboración propia a partir de Aguirre, 2008: 104-107.

La idea de *matrimonio*, según Aguirre (2008, 104-107) lleva asociada una idea colaborativa y asociativa que transforma las formas en las que se concibe la construcción cultural, defendiendo un compromiso más horizontal entre las personas, buscando la igualdad y la paridad. Colaboración e igualdad están en la esencia de las nuevas herramientas de comunicación social.

Readaptar el concepto de patrimonio por las transformaciones que se desarrollan a nivel individual y social es una necesidad. Por tanto, y como afirma Llull (2005: 179-180) el concepto de patrimonio es relativo ya que se construye mediante un complejo proceso de atribución de valores sometido al devenir de la historia, las modas y el propio dinamismo de las sociedades.

Cuando tomamos el término patrimonio desde su vinculación con la herencia recibida (Ballart, 1997; Fontal, 2003; Ballart y Tresseras, 2001) estaríamos frente a un concepto individual. Pero cuando hablamos de patrimonio el concepto vira a convertirse en social, en colectivo, ya que nos estaríamos refiriendo como indica Teixeira (2006) a la *“herencia sociocultural legada a los ciudadanos de una determinada nación”*, a los miembros de una cultura.

Tal y como indica esta autora (Teixeira, 2006), citando a García Canclini (1997: 59) *“el patrimonio cultural resulta de una fuerte cohesión social, traducida en consenso que expresa la solidaridad que une a quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas que los identifica, pero suele ser también un lugar de complicidad social”*. El patrimonio como lugar y como construcción social.

El patrimonio cultural es una invención y una construcción social, de aquello que una sociedad o sociedades consideran que es digno de conservar, independientemente de su interés utilitario (Prats, 1998: 63).

En la misma línea, Tugores y Planas (2006: 19) definen el patrimonio como una construcción cultural, es decir, en cada contexto y momento histórico se han dado diferentes consideraciones respecto al tipo de objetos que merecen pervivir en el tiempo, en base a la ideología y al sistema de creencias imperante en cada momento y espacio. Por tanto, la noción *“patrimonio”* estaría estrechamente vinculada a los

sujetos, que son los que deciden que es digno de formar parte de la memoria, individual y social.

Y cuando abordamos el terreno de la conservación y la protección de cara a un mantenimiento o permanencia de una memoria patrimonial de cara al futuro, entramos en las consideraciones legales del patrimonio. Según el Artículo 1 de la Ley del Patrimonio Histórico Español el patrimonio o los bienes patrimoniales son:

«aquellos elementos que serán objeto de protección, acrecentamiento y transmisión: los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. Dentro del marco patrimonial también incluyen el patrimonio documental y bibliográfico, así como los yacimientos y zonas arqueológicas, los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico y antropológico» (Tugores y Planas, 2006: 139).

A esta reglamentación se ha añadido el valor que tiene el patrimonio cultural inmaterial, que según la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, celebrada en París en 2003, se entiende éste por:

«los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana».

Fontal (2003: 42), citando a Ballart y Tresserras (2001: 10-11), afirma que los bienes inmateriales o espirituales merecen ser considerados como patrimonio por ser representativos de determinada cultura, por permitir la formación de identidades colectivas y por ser definitorios de determinado contexto cultural, además de valorarse su especificidad, exclusividad y representatividad.

Tras esto, tomamos la clasificación del patrimonio que presenta García Ceballos (2014: 12) y que se basa en la realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1972) atendiendo a la multidimensionalidad del patrimonio:

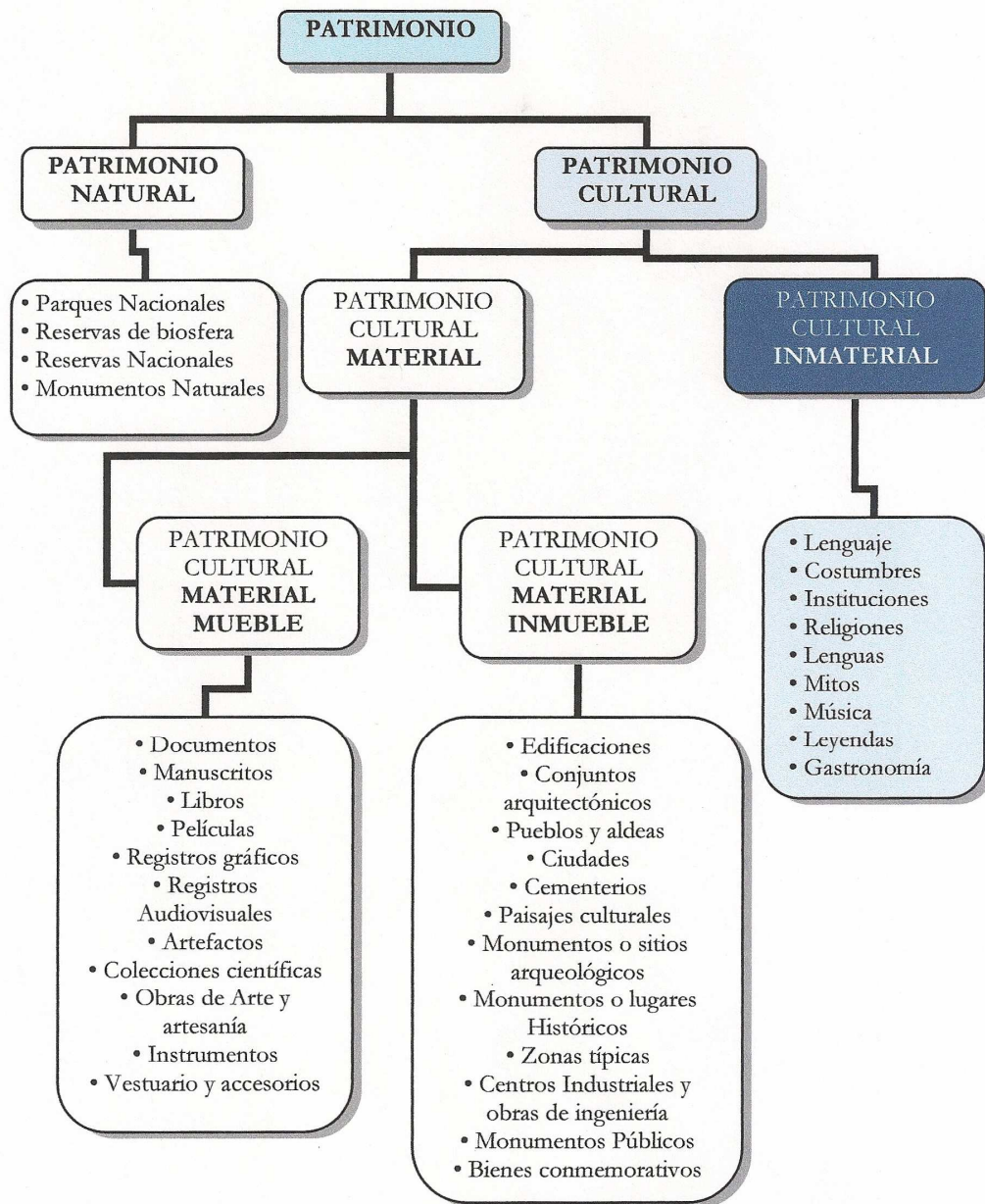


Imagen 1. Categorización del patrimonio.

Fuente: García Ceballos (2014: 9-19) en base a la UNESCO (1972).

Tal y como indica Fontal (2008: 85) para que el concepto de patrimonio sea entendido es esencial considerarlo, al menos, en cinco aspectos:

- *Como propiedad o pertenencia en herencia:* un individuo o un grupo es propietario real o simbólico de algo, sintiéndolo suyo
- *Como selección de la cultura:* en cuanto bienes materiales, inmateriales y espirituales (son personas quienes realizan esas selecciones desde la investigación, la gestión patrimonial, la difusión...) y la proyección de un conjunto de valores sobre éstos (los valores son generados por las personas, los modifican y los proyectan).
- *Como sedimento de la memoria cultural:* transmitiendo ese patrimonio, de un emisor a un receptor.
- *Como caracterizador de contextos:* políticos, sociales, históricos..., contruidos y referidos a seres humanos.
- *Como conformador de identidad:* construyendo referentes identitarios de un individuo o un grupo, hablándonos de las formas de ser, de sentir, de actuar, de desear o de relacionarse, entre otros aspectos.

El patrimonio, por tanto, necesariamente implica a las personas porque:

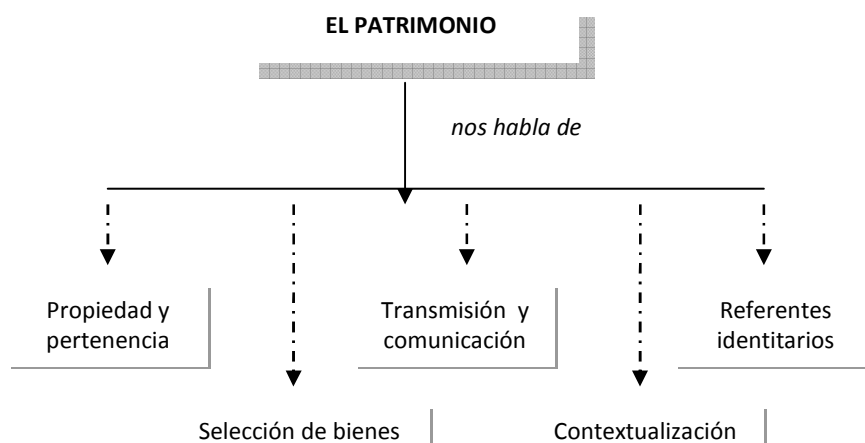


Figura 4. Aspectos del patrimonio. Elaboración propia a partir de Fontal (2008: 85).

Por tanto, la persona o personas están en el centro de todo: *“el patrimonio es el resultado de la interacción entre las personas y los bienes, siendo consecuencia del ser humano”* y por lo tanto, en estos intersticios es donde surge la educación patrimonial que se orientará hacia la comprensión y el desarrollo de las relaciones entre el sujeto (individual y social) y el patrimonio (Marín, 2013a).

Sujetos, vínculos y patrimonio se interrelacionan en torno a la educación patrimonial, conformando su carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico (Martín Cáceres y Cuenca, 2015: 33-54).

«La educación patrimonial se plantea como una disciplina claramente operativa y relevante en la gestión integral del patrimonio, en tanto favorece y promueve su conservación, entendiendo que una acción educativa consistente, consecuente y estable en torno a los bienes culturales, puede ser altamente rentable en el medio y largo plazo» (Fontal y Juanola, 2015: 9-25).

Como afirma Ivo Mattozzi (1999: 21) *“el patrimonio como tal no se debería concebir como un simple recurso educativo instrumental, sino que es necesario interpretarlo como objeto de estudio capaz de generar nuevos conocimientos y movilizar saberes, valores, ideas... además de proporcionar información”*. La información que nos puede ofrecer responde a diversos y múltiples aspectos: herencia, memoria, identidad, contexto, simbolismo personal, social y cultural, relación...

Desde nuestra concepción del patrimonio como fenómeno multidimensional, se entiende la educación patrimonial no como el estudio del patrimonio, sino las formas de relación que establecen las personas con él (Fontal, 2014: 96).

La valoración de la educación patrimonial no se produce sin más, sino que sigue una evolución, sistematizada por Fontal (2003, 2008, 2013) en un proceso que pretende aportar las claves para comprenderlo, definir estrategias que sensibilicen a las personas ante la importancia del patrimonio propio y el que no lo es; requiere implementar procesos de puesta en valor, abordar actitudes como el respeto; abarca el cuidado y la custodia como responsabilidades básicas en los ciudadanos y, finalmente, no se olvida de la propia transmisión entre personas, grupos y, en

definitiva, generaciones que disfrutarán de él. Conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, disfrutar y transmitir forman parte de los denominados procesos de patrimonialización (Fontal, 2013: 53).

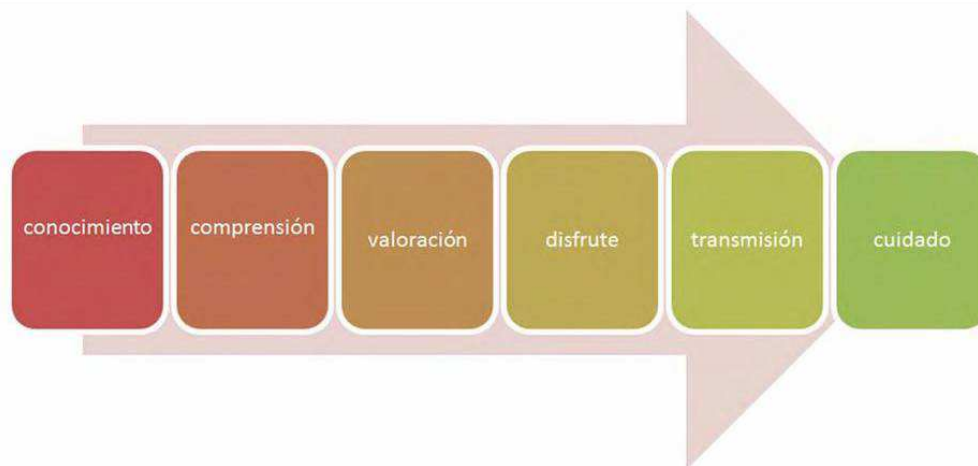


Imagen 2. Evolución del proceso de patrimonialización. Fuente: Fontal, 2003.

El trabajo de la educación patrimonial es llevar a los individuos a un proceso activo de conocimiento, apropiación y valoración de su herencia cultural, capacitándoles para una mejor utilización de los bienes y propiciando la generación y la producción de nuevos conocimientos, estando en un continuo proceso de creación cultural (Teixeira, 2006, citando a Soares, 2003: 25). Para la autora, la educación patrimonial se configura así como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios (Teixeira, 2006) dentro del desarrollo educativo.

Así pues, entendemos la educación patrimonial como un proceso, una continuidad que ayuda al ser humano a desarrollarse integralmente, en sus diferentes ámbitos, tanto personal como socialmente. Siguiendo a Sarramona (2005: 215), la educación patrimonial sería un proceso interactivo que el individuo realiza con el ambiente, partiendo de su realidad biológica y psicológica con lo cual consigue su desarrollo personal. Ello tiene lugar en un marco institucional, donde se producen acciones planificadas y conscientemente dirigidas a lograr sus metas, cuando se trata de la educación; mientras que todo ello ocurre de manera difusa cuando se trata del

contexto social en sentido amplio. Una educación difusa o informal surge también en el marco de las instituciones específicamente educativas, como consecuencia de su propia dinámica cotidiana y de la complejidad de elementos que en toda relación humana intervienen.

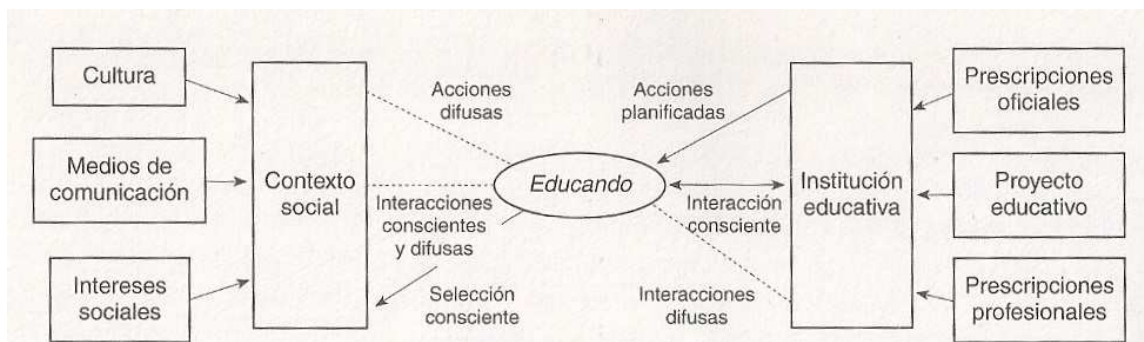


Imagen 3. El proceso educativo del educando. Fuente: Sarramona, 2005: 216.

Leyendo a este autor, se entreve que habla únicamente de educación formal y educación informal, e incluso que dentro de la formal u institucional se podrían dar espacios para el desarrollo de acciones informales.

La distinción en los procesos educativos dependiendo de las características o los ámbitos de desarrollo se debe a Philip Coombs y Manzoor Ahmed que en su obra *La lucha contra la pobreza rural* (1973) diferenciaron entre educación formal, de no formal y de informal.

La educación patrimonial, desde nuestro planteamiento se debería ligar a cada uno de estos formatos o circunstancias educativas, formando parte de una educación continua y permanente que contribuya, como afirma Calbó, "al desarrollo de personas y culturas, a mejorar la vida o al menos a intentarlo" (Juanola, Calbó y Vallés, 2006: 24-25). Por este motivo nos decantamos por enmarcar el estudio y, con posterioridad las acciones desarrolladas dentro de la educación informal, más concretamente, en los contextos de aprendizaje informal.

Bajo el concepto *informal* como afirma Fontal (2003: 190) se agruparían aquellas acciones que, no siendo necesariamente intencionales, producen efectos educativos y proporcionan un aprendizaje vinculado a la existencia y a lo cotidiano, como pueden ser los medios de comunicación social actuales, contextos en los que se enmarca nuestro estudio.

1.2. La Educación patrimonial y el aprendizaje informal

Teniendo en cuenta que muchos de los proyectos, programas o acciones llevadas a cabo en los medios digitales pueden estar carentes de una sistematización o estructuración educativa, dejando el peso de la existencia o no de aprendizaje en manos del usuario del medio en cuestión, conviene abordar no sólo la cuestión de los ámbitos en educación patrimonial, sino de los aprendizajes, concretamente de los aprendizajes informales en los diferentes ámbitos de educación patrimonial. No excluyendo este aprendizaje, el informal, una enseñanza organizada.

Sobre el aprendizaje informal, George Siemens (2004) citado por Zapata Ros, habla sobre las tendencias más significativas en el aprendizaje:

«El aprendizaje informal es un aspecto importante de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no comprende la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ahora se produce de múltiples y variadas maneras -a través comunidades de práctica, redes personales y a través de la realización de tareas relacionadas con el trabajo. El aprendizaje es un proceso continuo, a lo largo de toda la vida. El aprendizaje y el trabajo son actividades relacionadas, que ya no están separadas. Y que, en muchas situaciones, pueden llegar a ser lo mismo» (Zapata Ros, 2015: 82).

Gracias a las teorías constructivistas se abre el abanico en torno al aprendizaje y se valoran otros contextos apropiados para el surgimiento de éste. George Hein (1998) acepta la idea de que el aprendizaje es un proceso activo, que los aprendices cambian de posición a medida que aprenden y que interactúan con el material a ser aprendido, más que absorberlo, y que enseñar y aprender no se encuentran solamente asociados con el hecho de ir a la escuela.

Para Hein, “el conocimiento se construye individual y socialmente; de esta manera, el aprendizaje consiste en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia según las capacidades biológicas del individuo” (Asenjo, 2014: 80). Su pensamiento se podría articular entorno a lo que muestra la siguiente figura, que presenta las diversas trayectorias entre las teorías del conocimiento y las del aprendizaje, sus supuestos teóricos, y los modos pedagógicos que construyen.

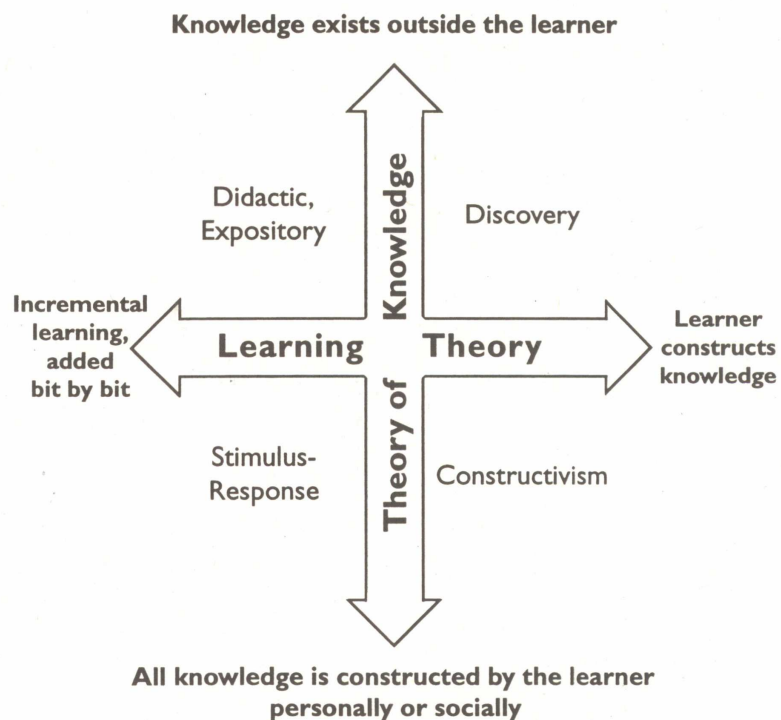


Imagen 4. Teoría del aprendizaje y del conocimiento según George Hein. Fuente: Hein, 1999: 75.

Si atendemos a la imagen (vid. Imagen 4), la teoría del conocimiento expuesta por Hein (1999: 73-79) se articularía como un *continuum* entre el conocimiento como elemento independiente que se encuentra fuera del aprendiz y el conocimiento como elemento construido por el aprendiz personal y socialmente. Por otro lado, encontraríamos la teoría del aprendizaje cuyo recorrido va desde el aprendizaje por incremento o suma de ideas hasta el aprendizaje como construcción de significados. El

diagrama dibujado describe cuatro posibles modelos pedagógicos, leídos en el sentido de las agujas del reloj:

- La pedagogía por descubrimiento, donde el individuo crea construcciones mentales personales a través de la experiencia.
- La pedagogía constructivista, que requiere de la participación activa en el proceso de aprendizaje.
- La pedagogía conductista, o de estímulo-respuesta, incrementando los conocimientos por adición.
- La pedagogía didáctica-expositiva, tradicionalmente vinculada a las escuelas, y que se aproxima a la idea de que el conocimiento está fuera del aprendiz.

George Hein (1999: 73-79) teorizó sobre la confluencia de estas teorías del conocimiento y del aprendizaje, ligadas al contexto del museo, promoviendo un modelo constructivista basado en qué debe ser enseñado en un museo y cómo debe ser enseñado.

Con la mirada puesta en las confluencias desarrolladas por Hein, nos acercamos a las ideas de McCarthy (1987, 2007) expuestas por Hervás (2010). Según expone esta autora (Hervás, 2010: 105-124), McCarthy ha investigado sobre la importancia de adecuar los estilos de aprendizaje y los estilos de exposición en museos, construyendo para ello un modelo denominado 4MAT, basado en el aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Para McCarthy todo proceso de aprendizaje incluye cuatro momentos:

1. Emocionar, dando sentido a la experiencia del aprendizaje.
2. Examinar, analizando los hechos desde diferentes puntos de vista o modelos.
3. Practicar, desarrollando una transposición de lo aprendido a otros contextos.
4. Perfeccionar y mostrar lo que se ha aprendido, interiorizando el aprendizaje.

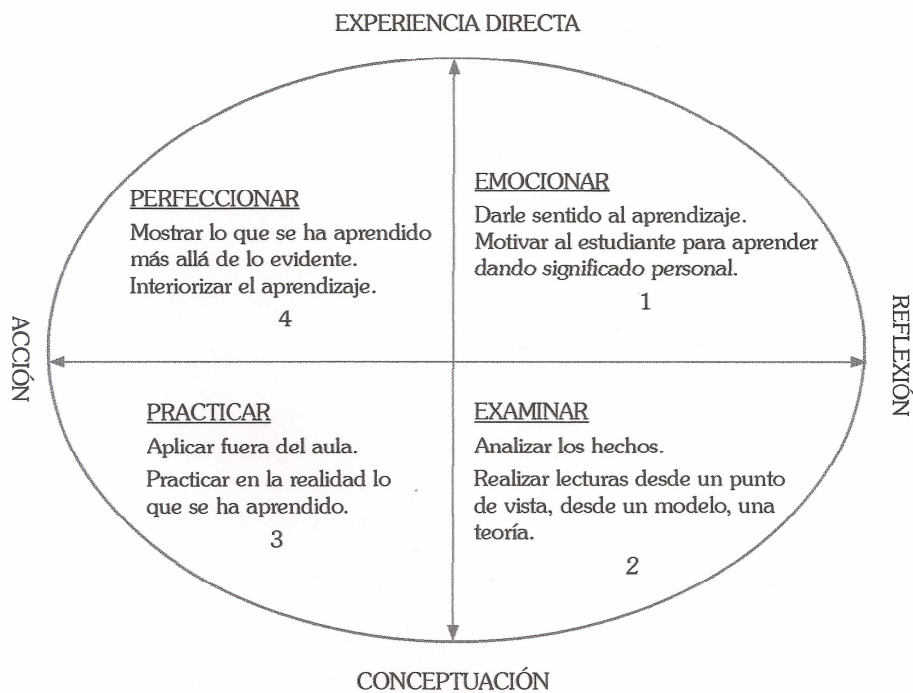


Imagen 5. Proceso de aprendizaje según McCarthy y O'Neill-Blackwell, 2007. Fuente: Hervás, 2010: 118.

Los cuatro estilos de aprendizaje expuestos por McCarthy y O'Neill-Blackwell (2007) y revisados por Hervás (2010: 118-122) explicarían qué tipo de experiencias buscan las personas en los museos:

- Los visitantes con un estilo de tipo 1 se presentan como imaginativos.
- Los visitantes con un estilo de tipo 2 se muestran analíticos.
- Los visitantes de tipo 3 son pragmáticos.
- Los visitantes de tipo 4 buscan dinamismo y creatividad.

Las teorías de Hein (1998, 1999) y McCarthy (1987, 2007) se aplican concretamente al aprendizaje museal, como espacio de presentación patrimonial, pero éstas se pueden extrapolar a otros contextos o lugares donde también se esté hablando de patrimonio.

Otro de los teóricos que trató el tema del aprendizaje informal dentro de los contextos patrimoniales, más concretamente en los museos, siendo de hecho el pionero, fue Screven en 1974. Para Screven (1988: 95) el aprendizaje informal propio

en el museo, se caracteriza porque no sigue rígidamente una línea o estructura, sino que es voluntario, exploratorio y adaptado al interés propio de cada persona. Comparando éste con las escuelas, en éstas el docente es el instrumento básico de la enseñanza y el mecanismo principal para que se de ésta es la palabra; por el contrario, en los museos, el elemento fundamental de comunicación es la exposición, conformada tanto por objetos como por elementos visuales y textuales, en la mayoría de los casos.

En esta misma línea y relacionado también con los museos y los espacios de presentación del patrimonio, Mancini (2008: 4) indica que a través de la planificación de exposiciones, el aprendizaje se presenta como un proceso constructivo, y las colecciones como objetos que aportan significados, medios de comunicación que transforman la manera de pensar de los visitantes, sirviendo como mensaje en sí mismo.

Como expone Asenjo en su tesis doctoral¹, *“la propia etiqueta aprendizaje informal sitúa el énfasis en el protagonismo del individuo en la situación educativa, en lugar de poner el acento en los procesos de enseñanza”* (2014: 74). Por tanto, habrá aprendizaje si el individuo quiere que lo haya, lo asume como tal, lo experimenta, lo vive.

Analizando con detalle las ideas de Asenjo, basadas muchas de ellas en los postulados defendidos en los escritos de Asensio (2001, 2002, 2011, 2012), advertimos que la denominación de aprendizaje informal empieza a usarse vinculado a la sociología cultural a partir de la década de los años 70, influyendo más en el ámbito que nos compete, el patrimonio, en los años 90, junto a las teorías de la sociología, la psicología cultural y el *aprendizaje situado* (Asenjo, 2014: 78).

En línea con las teorías del aprendizaje situado y escogido, debemos nombrar a Falk y Dierking (2000), que contextualizan el aprendizaje con la denominación *“free-choice learning”* que vendría a traducirse como *el aprendizaje elegido libremente*. Esta etiqueta englobaría a la perfección unas características del aprendizaje tanto en el

¹ Asenjo, E. (2014). *Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Mikel Asensio Brouard y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.

campo patrimonial como en los medios como Internet: *libremente escogido, no secuencial, autoadministrado y voluntario*. Hervás (2010: 111) también habla del modelo propuesto por Falk y Dierking; para ella, es un modelo contextual de aprendizaje que relaciona, de una manera ecológica, el aprendizaje con el individuo y su entorno, pudiendo, por tanto, adaptar dicho modelo a una infinidad de detalles específicos que enriquecen el proceso educativo.

Vicent (2013) en su tesis doctoral², citando también a Falk y Dierking (2000) habla sobre el aprendizaje no como experiencia abstracta que es aislada en un laboratorio, sino que es una experiencia integrada, que sucede en un mundo real, y en el que influyen el contexto personal, físico y sociocultural de la persona. Así, *“todos los procesos de aprendizaje se desarrollan en un espacio y tiempo determinado, pero también en un entorno concreto”* (Vicent, 2013: 108).

Acotando las teorías a los contextos culturales, como indican Asensio y Pol (2002: 38-39) el aprendizaje informal no explicita que su objetivo fundamental sea el aprendizaje; más bien, *“se busca una actividad relajada e interesante con un cierto toque intelectual, en la que no se plantee la adquisición de conocimiento como algo imprescindible”*. En esta línea estaría el concepto “edutainment” definido por Friedman³ (1996) y que viene a corresponderse con aquellos contextos, más concretamente los museos, en los que se pretende enseñar, pero también entretener (Asensio, Asenjo e Ibáñez, 2011: 11).

Siguiendo con Asensio y Pol (2002: 46-49), las situaciones en las que se genera aprendizaje de manera informal se caracterizan por pretender o conseguir aspectos como los siguientes:

- Aplicabilidad, relacionabilidad y dinamismo de los contenidos de los programas.
- Basarse en los conocimientos previos de los participantes y conseguir así un aprendizaje significativo.

² Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Mikel Asensio Brouard y Alejandro Ibáñez Etxeberría y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.

³ Allan Friedman es el director del Museo de Ciencias de Nueva York.

- El uso de aspectos motivacionales y emocionales como gancho para atraer la atención de las personas.
- Contextualización en la vida cotidiana y en la realidad tangible de los participantes.
- Generar espacios de negociación de significados de los contenidos nuevos a aprender, por tanto la generación de espacios de mayor participación.

Por tanto, “pretenden ganar en significatividad social para así, ganar en significatividad individual” (Asensio y Pol, 2002: 46). Las diferencias entre este aprendizaje y el aprendizaje formal, más propio de la enseñanza reglada se podrían concretar de la siguiente forma:

	APREND. FORMAL	APREND. INFORMAL
Motivación	Más Extrínseca	Más Intrínseca
Activación conocimiento	Se supone un conocimiento previo activo	Activación premeditada → GANCHO
Emoción	Menor manejo de la carga emocional	Mayor manejo de la carga emocional
Participación	Baja	Alta
Toma Conciencia	No provocada y escasa	Buscada directamente

Imagen 6. Planificación del proceso de aprendizaje formal e informal.

Fuente: Asensio (2014: 90) adaptado de Asensio y Pol (2002: 47).

La relación entre aprendizaje informal y motivación es muy estrecha, y se podría caracterizar por su dualidad:

- Por un lado, el aprendiz o participante en un proceso de aprendizaje de este tipo tiene la motivación intrínseca.

- Y por otro lado, el aprendizaje que se genera no surge espontáneamente, sino que es a partir de una *“acción educativa planificada”* cuyo propósito es generar una motivación que conduzca al aprendizaje (Asenjo, 2014: 93).

Este tipo de aprendizaje, el motivado, no tiene porque darse única y exclusivamente en los espacios culturales, o patrimoniales, como a nosotros nos interesaría; sino que se puede generar en contextos educativos distintos, incluso formales, eso sí, generando otros modelos más alejados de los tradicionales, dependiendo más de las estrategias puestas en marcha que de los propios contextos.

1.3. La educación patrimonial desde la sociología comprensiva.

Una vez abordados los conceptos de educación patrimonial y aprendizaje informal, abordamos la sociología comprensiva, y cómo ésta se relaciona con los ejes de nuestra investigación, el patrimonio, la educación y los medios de comunicación social, constituyéndose en base metodológica de la tesis.

La sociología comprensiva es *“el punto de partida de una variedad de corrientes sociológicas y metodológicas fundadas en el recurso teórico de la comprensión como interpretación del sentido”*; ésta y todas las corrientes que nacen de ella significan como indica Farfán (2009: 203) *“una forma distinta de tratar y de explicar los hechos sociales”*.

Esta sociología nace del pensamiento de Max Weber (1864-1920) y se erige como una teoría de la cultura.

Según Llano (1992: 27) la sociología comprensiva de Max Weber *“es una ciencia que pretende entender las actuaciones humanas, considerándolas en su realidad individual y en su carácter social, interesándose especialmente en aquellas culturalmente significativas”*.

Tomando estas consideraciones y enlazándolas con nuestros ejes de estudio, podemos concretar que tanto el patrimonio y los medios sociales de comunicación forman parte de las acciones humanas, así como los procesos de aprendizaje permanentes, vertebrándose en una doble vía: la individual, que compete a la persona como forma de expresión, de relación, de mostrarse y, por otro lado, la social o colectiva, en cuanto al carácter de sociabilidad que llevan implícitas estas disciplinas. Concretamente, en cuanto al fenómeno de las redes sociales y las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento, no existen elementos más constitutivos de la posmodernidad.

Según Weber, la tarea de la sociología comprensiva consistiría en comprender e interpretar la acción social siendo ésta, aquella que,

«en virtud del significado que le atribuye el individuo actuante, toma cuenta de la conducta de los otros y de acuerdo con ello orienta su propio curso... En el concepto de “acción” se incluye toda conducta humana a la que el individuo actuante atribuya un significado subjetivo, y en la medida en que lo hace. La acción, en este sentido, puede ser manifiesta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en intervenir positivamente en una situación, o en abstenerse deliberadamente de hacerlo, o prestar aquiescencia pasiva a esa situación» (Schülz, 1993: 45).

En virtud de esta afirmación, y en base a nuestros tres ejes, podemos comentar que, el individuo en su acción relacional con el patrimonio lo hará imprimiendo significados subjetivos, independientemente de si los elementos patrimoniales forman parte de una colectividad o son a nivel personal; y, por otro lado, si atendemos a nuestro contexto de acción (las redes sociales), el individuo participa en las mismas de múltiples formas: desde la pro-actividad hasta la presencia pasiva, con distintos niveles de correspondencia con el hecho patrimonial.

La acción social constituye el objeto de la sociología comprensiva (Llano, 1992: 32), y ésta puede ser de varios tipos:

- Racional con arreglo a fines.
- Racional con arreglo a valores.
- Afectiva, especialmente emotiva.

- Tradicional, determinada por una costumbre arraigada (Weber, 1984; Farfán, 2009).

A través de estos modelos estipulados por Max Weber, se puede llegar a conocer las causas que originan la conducta exterior, social de los hombres (Farfán, 2009: 208), con independencia de sus motivaciones intrínsecas.

La sociología comprensiva nos sirve como recurso para la comprensión, interpretación y aportación de sentido de nuestros ámbitos de estudio, erigiéndose no sólo en un medio sino también un fin para el pensamiento y la investigación sociológica que trata y explica los hechos sociales (Farfán, 2009: 203).

La sociología comprensiva es el punto de partida de las sociologías interpretativas actuales que tienen como base teórica las técnicas de investigación social cualitativa (Farfán, 2009: 204) y, por este motivo nos sirve de enlace con la interpretación y la educación patrimonial por tratarse de disciplinas científicas sociales, y éstas vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos, buscando una comprensión y una explicación del patrimonio; de un estado básicamente pasivo del receptor, al participativo y proactivo.

Tomando el valor de la subjetividad en lo que a comprensión de la realidad se refiere, vincularíamos la teoría sociológica comprensiva con las bases de la interpretación del patrimonio formuladas, en los años 50, por Freeman Tilden.

La interpretación del patrimonio según afirma Tilden es *una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones mediante el uso de objetos originales, experiencias de primera mano y medios ilustrativos, en lugar de simplemente transmitir la información de los hechos* (2006: 35). La experiencia vuelve a ser un valor en alza para que el sujeto aprehenda el objeto o el hecho, en nuestro caso patrimonial. Se pretende ir más allá de una comunicación unidireccional o una transmisión de conceptos; un camino hacia la comprensión de los significados que guardan las cosas. La interpretación puede enriquecer la mente y el espíritu del individuo fomentando la experiencia, la proactividad, la curiosidad y la provocación.

Tilden (2006: 36-37) establece seis principios básicos de la interpretación del patrimonio⁴:

- «1. Cualquier interpretación que de alguna forma no relacione lo que muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o en la experiencia del visitante, será estéril.
2. La información, tal cual, no es interpretación. La interpretación es revelación basada en información aunque son cosas completamente diferentes. Sin embargo, toda interpretación incluye información.
3. La interpretación es un arte, que combina otras muchas artes, sin importar que los materiales que se presentan sean científicos, históricos o arquitectónicos. Cualquier arte se puede enseñar en cierta forma.
4. El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción, sino la provocación.
5. La interpretación debe intentar presentar un todo en lugar de una parte, y debe estar dirigida al ser humano en su conjunto, no a un aspecto concreto.
6. La interpretación dirigida a los niños (digamos hasta los doce años) no debe ser una dilución de la presentación a los adultos, sino que debe seguir un enfoque básicamente diferente. Para obtener el máximo provecho, necesitará un programa específico».

De estos seis principios extraemos el primero de ellos, *«cualquier interpretación que de alguna forma no relacione lo que muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o en la experiencia del visitante, será estéril»*, para justificar el enlace con las teorías sociológicas comprensivas.

Si el discurso que envuelve al elemento patrimonial toca o alcanza a la personalidad, la experiencia y los ideales del individuo, afectándole directamente, se conseguirá despertar su interés (Tilden, 2006: 38-40), ya que como afirmaba Alfred Schütz (1993: 24), interpretamos los productos sociales como resultado de diferentes procesos internos, de diferentes emociones y motivos.

⁴ En la página web de la Asociación de Interpretación del Patrimonio se pueden consultar los principios expuestos por Freeman Tilden, así como otra serie de reflexiones. Disponible en: <http://www.interpretaciondel patrimonio.com/interpretacion>.

Las ciencias sociales y naturales, deberían partir de la experiencia vivida del sujeto ya que ésta está presente en forma de valores relevantes y subjetivos, tal y como afirmó Max Weber. Sólo a través de éstos se podrá llegar a la comprensión de la ciencia; una acción sólo puede ser interpretada porque está basada en una atribución radicalmente subjetiva de significado y el valor que uno tiene de ella (Weber, 1975: 67). Esta atribución subjetiva de valor y significado es perfectamente aplicable tanto a los bienes patrimoniales con los que se interactúe, como a las micronarrativas surgidas en los medios de comunicación social. Pero de éstos últimos y su relación con la sociología comprensiva nos ocuparemos en el capítulo correspondiente a los medios digitales 2.0 (Vid. Capítulo 3).

1.4. Políticas y herramientas institucionales de la educación patrimonial.

La educación patrimonial, como afirma Lobovikov-Katz (2009) citado por Fontal y Juanola (2015: 9-25), se ha situado como una disciplina imprescindible en el marco de la gestión del patrimonio cultural, capaz de garantizar procesos clave como la puesta en valor, la sensibilización o la socialización del patrimonio cultural.

Desde hace más de cuatro décadas se vienen poniendo en marcha, tanto a nivel internacional como nacional, una serie de políticas que enmarcan las acciones desarrolladas, así como el diseño, implantación e implementación de herramientas y recursos que impulsan y revalorizan la educación patrimonial en todos los ámbitos de desarrollo.

1.4.1. La educación patrimonial informal en el ámbito internacional.

«Los Estados Partes en la presente Convención, por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural definido en los artículos 1 y 2 de la presente Convención» (Art. 27 de la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, UNESCO 1972)⁵.

⁵ Extraído de <http://whc.unesco.org/en/conventiontext/>

La UNESCO, creada en 1946 en París, es el organismo internacional dependiente de la ONU, que trabaja en la defensa del patrimonio cultural, promocionando la educación, la ciencia y la cultura. Su División del Patrimonio Cultural, perteneciente al sector de la Cultura, es el organismo encargado de:

- velar por los bienes culturales y los museos,
- administrar las correspondientes campañas internacionales
- ejecutar proyectos operacionales en cooperación con el Centro del Patrimonio Mundial, el ICCROM (Centro Internacional de Estudios para la Conservación y la Restauración de los Bienes Culturales) y el ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios) (Ballart y Tresserras, 2005: 89).

La UNESCO produce dos tipos de documentos jurídicos: las Convenciones y las Recomendaciones. Por un lado encontramos las Convenciones, que “*son tratados multilaterales destinados a reforzar la protección del patrimonio cultural de los pueblos en todo el mundo*” (Ballart et al., 2005: 89). Las Convenciones son documentos jurídicos vinculantes para los estados firmantes.

Dentro de las Convenciones promulgadas por la UNESCO, fue la *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales* de París de 2005 (20 de octubre de 2005) la que habla de la creación de programas específicos sobre educación como forma de sensibilización del público:

«propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público».

«esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción»⁶.

⁶ Extraído de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>.

Los otros documentos producidos por la UNESCO son las Recomendaciones, y en este caso, éstas no son vinculantes, por tanto, sólo tienen un carácter orientativo o indicativo, por lo que los estados firmantes pueden aplicarlas, según criterio propio (Ballart et al., 2005: 90).

La primera recomendación de la UNESCO en torno a la necesidad de desarrollar programas y planificaciones educativas para fomentar el respeto, la sensibilización y el aprecio hacia el patrimonio, se realiza en 1972 (durante la Conferencia de París):

«Los Estados Miembros emprenderán una acción educativa para despertar el interés del público y aumentar su respeto por el patrimonio cultural y natural. Se informará constantemente al público sobre las realidades de la protección del patrimonio cultural y natural y de inculcarle el aprecio y el respeto de los valores que lleva consigo. Para ello convendrá recurrir, según las necesidades a todos los medios de información.

Sin dejar de tener en consideración el gran valor económico y social del patrimonio cultural y natural, se tomarán medidas para promover y realzar el valor cultural y educativo de este patrimonio, que constituye la motivación fundamental de su protección, de su conservación y de su revalorización.

Toda intervención a favor de los bienes del patrimonio cultural y natural habrá de tener en cuenta el valor cultural y educativo inherente a su condición de testigos de un medio, de una arquitectura y de un urbanismo digno del hombre y a su escala»⁷.

En ningún momento cita si estos programas deben desarrollarse en un contexto educativo concreto, por tanto, lo que vendría a defender es la inclusión de la educación patrimonial en el ámbito de la educación permanente, sea cual sea su contexto de desarrollo.

Por su parte, la Unión Europea, en el Artículo 3 del Tratado de Maastrich (1992) menciona entre sus objetivos *“hacer una contribución a una enseñanza y a una formación de calidad, así como al desarrollo de las culturas de los estados miembros”* (Ballart et al., 2005: 96) en lo que a políticas comunitarias de acción y compromiso con el patrimonio cultural se refiere.

⁷ Extraído de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13087&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

La idea de patrimonio como *patrimonio cultural* se esboza a partir de la segunda guerra mundial: Italia la articula como estatuto técnico y jurídico y la UNESCO, con posterioridad, actúa como órgano impulsor del término, en paralelo al de bien cultural, “*matizándolo y engrosándolo de tal manera que pasa a comprender bienes de naturaleza muy diversa tanto materiales como intangibles*” (Tugores y Planas, 2006: 9).

La UNESCO definió la noción de bien cultural (La Haya, 1954) como los bienes culturales cualquiera que sea su origen y propietario:

- los bienes, muebles e inmuebles que tengan una gran importancia para el patrimonio cultural de los pueblos [...];
- los edificios cuyo destino principal sea conservar o exponer los bienes culturales muebles definidos en el apartado a), tales como museos, las grandes bibliotecas, los depósitos de archivos así como los refugios destinados a proteger en caso de conflicto armado los bienes culturales muebles definidos en el apartado a); los centros urbanos que comprendan un número considerable de bienes culturales definidos en los apartados a) y b), que se denominarán centros monumentales (Tugores et al., 2006: 18).

En 1994, la UNESCO pondría en marcha el proyecto “*Participación de los jóvenes en la conservación y promoción del Patrimonio Mundial*”. Éste ofrecía a los jóvenes la oportunidad de expresar sus preocupaciones y participar en la conservación del patrimonio mundial natural y cultural. Este programa se incluía dentro de los planes de estudios secundarios con la intención de que los estudiantes más jóvenes aprendieran sobre los sitios de Patrimonio Mundial, su historia y las tradiciones de otras culturas, así como las suyas propias⁸.

⁸ Extraído de: <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/flagship-projects/world-heritage-education/>

El Programa de Educación en Patrimonio Mundial de la UNESCO⁹, aunque muy orientado a la educación formal a través de la inclusión de nuevos y efectivos enfoques y materiales en torno a la educación patrimonial dentro de los planes de estudio, se relacionaría con el ámbito informal a través de la concienciación de los jóvenes en la conservación del patrimonio tanto a nivel local como global, elemento que se conseguiría con una involucración más allá de los muros de la escuela.

Con respecto al deseo de establecer sinergias entre todas las partes interesadas en la promoción de la educación patrimonial, conlleva la implicación dentro del programa de diferentes agentes (gestores, docentes, familias, educadores, administradores...), así como el papel fundamental de diversos contextos de trabajo (museos, sitios patrimoniales, comunidad, medios de comunicación, nuevas tecnologías...).



Imagen 7. Programa de Educación en Patrimonio Mundial de la UNESCO.

Fuente: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>

⁹ Se pueden consultar los objetivos del programa europeo en el siguiente enlace: <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

Dentro del contexto europeo podemos señalar también el proyecto Hereduc, que es el primer proyecto que abarca la educación patrimonial a este nivel internacional y tiene como objetivo desarrollar nuevos enfoques para la educación sobre el patrimonio.

Hereduc forma parte del programa Comenius que a su vez está dentro del programa Sócrates de la Unión Europea y en el que han participado jóvenes de países como Bélgica, Alemania, Holanda, Francia e Italia (Fontal, 2013: 80).

Como en la página web del proyecto se afirma,

«el patrimonio es una herramienta excelente para motivar a los jóvenes y para ayudarles a obtener información valiosa sobre el pasado, presente y futuro. Permite a los profesores trascender los límites de las materias escolares y las tareas cotidianas. La educación patrimonial necesita un lugar en el aula y el aula necesita un lugar en la educación del patrimonio»¹⁰.

Orientado igualmente a la educación formal, tal y como señala Fontal (2013: 80), la propuesta se basa en principios como la diversidad entre países, la transferibilidad de principios y modelos de actuación, la interdisciplinariedad que lleva implícito lo patrimonial, el carácter transversal si se inserta dentro del currículum, la conexión con las vidas y vivencias de los alumnos, la cooperación con otros agentes patrimoniales, así como la participación activa y determinada del alumnado.

Gracias al proyecto Hereduc se consigue involucrar al profesorado, tanto en la concienciación por la necesidad del trabajo en torno al patrimonio, como en el diseño de las acciones y de los materiales y recursos, así como la implantación e implementación del programa y su evaluación. Un proyecto sólido e innovador, en palabras de Fontal (2013: 83).

En Europa también se ha venido desarrollando el programa regional Euromed Heritage. En este caso es un programa que fomenta la cooperación con los países mediterráneos (Argelia, Palestina, Chipre, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Malta,

¹⁰ La página web del proyecto Hereduc, Heritage Education está disponible en: <http://www.hereduc.net/>.

Marruecos, Siria, Túnez y Turquía), ayudándoles a reformar sus estructuras económicas y sociales (Fontal, 2013: 83).

El programa se ha desarrollado en diferentes fases, tal y como indica Fontal (2013: 84-85):

- Patrimonio Euromed I (1998-2004), con la creación de inventarios de patrimonio y establecimientos de redes entre agentes e instituciones patrimoniales.
- Patrimonio Euromed II (2002-2007), favoreciendo la capacidad de los países mediterráneos en la gestión y el desarrollo de su patrimonio cultural, haciendo especial hincapié en el inmaterial.
- Patrimonio Euromed III (2004-2008), como extensión y desarrollo de la anterior fase.
- Patrimonio Euromed IV (2009-2012), una fase en la que se han creado nuevas oportunidades para que los individuos compartan y se apropien de su patrimonio cultural como identidad compartida y común, incorporando y facilitando el acceso a la educación y al conocimiento del mismo.



Imagen 8. Página web del proyecto Euromed Heritage.

El entorno virtual creado para este proyecto es bastante rico y profuso en información. Encontrando diferentes recursos (vídeos, imágenes, textos...) que dejan testimonio del desarrollo de las diferentes iniciativas que se han ido sucediendo a lo largo de las distintas fases, en una suerte de plataforma revalorizadora del patrimonio intercultural.

El Consejo de Europa (creado en 1949) promovió en 2005 un Convenio Marco *“sobre el valor del patrimonio que ponía de manifiesto la necesidad para cada país de conservar los recursos culturales, promover la identidad cultural, respetar la diversidad y animar al diálogo intercultural. Este convenio no sólo subrayaba el importante papel del patrimonio, sino el carácter interdisciplinar dentro de una educación integral y humanista [...] Con ello se pretendía fomentar el diálogo intercultural que facilitara la gestión de la diversidad cultural que caracteriza a las complejas sociedades actuales”* (Finat, 2014: 110). Para ello se contó, como indica el autor, con los diferentes agentes sociales y culturales, obviando a los verdaderos destinatarios de los proyectos educativos en torno al patrimonio: las personas. Esta realidad, la de las personas, la han sabido aprovechar las plataformas digitales, dando voz a estos otros agentes socioculturales, a día de hoy, de primer orden, empoderándoles como constructores de narrativas y de contenido.

Recientemente, en 2014, la Unión Europea ha publicado dos documentos clave que marcarán la política en materia de educación patrimonial durante la próxima década: *Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe* y *Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities*. Fontal y Juanola, en base a Koutrelakos (2013), comentan que los textos reconocen carencias y necesidades en relación con el tratamiento del patrimonio cultural, y se apunta a la educación para su superación, situando ésta como disciplina clave en la gestión del patrimonio cultural y, por extensión, para lograr el crecimiento económico sostenible y la cohesión social (2015: 9-25). Las autoras señalan que entre los objetivos prioritarios a alcanzar a través de estas nuevas iniciativas europeas están:

- la promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, considerando la cultura como un catalizador para la creatividad y su promoción como un elemento vital de la dimensión internacional de la Unión Europea.
- la investigación como actividad esencial para lograr la socialización del patrimonio cultural, promoviendo la diversidad cultural y el diálogo intercultural (Fontal y Juanola, 2015: 9-25).

Dependiente de la Comisión Europea surge el proyecto DigiCULT¹¹ (Digital Culture) que se erige en un observatorio de la utilización de la tecnología en el patrimonio cultural y científico (Roca, Llaneza y Carreras, 2009: 95) y también revalorizando el patrimonio virtual que se genera a través de las nuevas tecnologías.

Este programa, desarrollado entre 2002 y 2004, y que se mantiene en el tiempo, tuvo como consecuencia la elaboración de un informe en base a unos puntos destacados sobre el estudio que se llevó a cabo sobre las dificultades para la introducción de las nuevas tecnologías en las instituciones dedicadas al patrimonio cultural y que Roca et *al.* (2009: 95-96) recogen:

- Existe excesivo individualismo por parte de las instituciones, en vez de aunar actuaciones en torno a modelos comunes en cuando al tratamiento y conservación de los recursos digitales.
- Es necesario desarrollar una serie de estándares de calidad para la descripción y clasificación de bienes culturales en los nuevos entornos.
- Las nuevas potencialidades tecnológicas puestas al servicio de las instituciones del patrimonio se ve infravalorada e infrautilizada por el escaso conocimiento técnico del personal, que no se palia por la escasez de recursos económicos.

¹¹ La página web del proyecto está disponible en http://cordis.europa.eu/fp7/ict/telearn-digicult/digicult-previous-wp_en.html.

- El uso de las nuevas tecnologías en los espacios patrimoniales se está centrando en la digitalización de bienes, en lugar de favorecer el establecimiento de conexiones y generar un conocimiento más dinámico y creativo.
- Se hace necesario establecer algún tipo de código ético o legislación que marque las pautas de conocimiento y preservación de bienes patrimoniales en los entornos web.
- La necesidad, de cara a la atracción y motivación del público, de contar con una información rigurosa pero a la vez asequible y comprensible, además de evaluación de los usuarios frente a ésta para conocer sus intereses, necesidades y comportamientos.

Este proyecto de investigación de las TIC en el acceso al patrimonio cultural explora formas digitales de preservar los ricos recursos culturales y científicos de Europa, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, procurando la ampliación de la disponibilidad de dichos bienes, así como la mejora de la experiencia del usuario en torno a estos. Esta investigación también ahonda en cómo el contenido digital creado en la actualidad podrá sobrevivir como parte del conocimiento del futuro.

Una de las cuestiones que nos hemos planteado en la elaboración de esta tesis es si se podría considerar patrimonio aquellas manifestaciones culturales que se generan en un espacio como la red social; un patrimonio de las ideas en torno al propio patrimonio, por denominarlo de alguna manera. Tal vez, para hablar de algo tan, posiblemente, intangible, deberíamos prestar atención a lo que los organismos internacionales han dicho sobre el patrimonio inmaterial.

No es hasta el año 2003, cuando la UNESCO aprueba la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Este hecho marcó un hito pues era la primera vez que la comunidad internacional se ocupaba de dar su apoyo a un tipo de manifestaciones y expresiones culturales que hasta entonces había carecido de un marco jurídico y programático de esa envergadura. Tal y como se recoge en la página web de la UNESCO, el patrimonio cultural inmaterial es:

- *Contemporáneo y viviente a un mismo tiempo* (incluye “tradicional” como primera acepción).
- *Integrador.*
- *Representativo.*
- *Basado en la comunidad.*

Si reflexionamos detenidamente ante estas cuatro características, podríamos llegar a concluir que el patrimonio generado dentro de las redes es un patrimonio intangible ¿digno de preservar? No olvidemos que, actualmente, es la voz de muchas personas, por tanto lo sería: es contemporáneo ya que está sucediendo en la actualidad; es integrador ya que se comparten expresiones de muy variado tipo, las personas que lo generan están construyendo un vínculo que comparten con los otros; es representativo de una época, la presente, pero haciendo referencia a otras posibles manifestaciones pasadas; y, por último, está basado en la comunidad, ya que es creado por personas y grupos que le dan forma, lo transmiten. Las redes sociales son las comunidades societarias del hoy.

En lo que a educación y comunicación en los nuevos medios se refiere, la UNESCO y otras organizaciones internacionales han ido legislando o realizando recomendaciones y declaraciones en los últimos años.

En la Declaración de Grünwald de 1982, la UNESCO instaba a los sistemas políticos a asumir las obligaciones que les correspondieran para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

En 2005, en la ciudad de París se celebra la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. En ella se afirma que la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en provecho de todos; y por ello, se han de adoptar las medidas necesarias para proteger esa diversidad de expresiones culturales, así como sus contenidos, para mantener la cultura como forma de cohesión social¹².

¹² Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>.

La Agenda de París, dependiente de la UNESCO, afirma en 2007 que la “educación en medios contribuye al empoderamiento de la gente y un sentido compartido de responsabilidad en la sociedad y, como tal, forma parte de la ciudadanía y los derechos humanos” (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014: 133).

El Parlamento Europeo aprueba en 2008 la *Resolución sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*, en cuya Resolución I afirma que

«los medios de comunicación influyen en la vida social y la política; que actualmente la gran concentración de los medios de comunicación puede poner en peligro el pluralismo de los mismos y que, por ello, la alfabetización mediática es de capital importancia para la formación política y la participación activa de los ciudadanos»¹³.

Ese mismo año (2008) se aprueban los *indicadores de desarrollo mediático para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social*. En la presentación que se hace del documento, se reseña el imprescindible apoyo al desarrollo mediático, vinculado al potencial de los medios para fortalecer procesos democráticos, participativos y transparentes, tomando en cuenta a todos los actores de la sociedad.

En el documento se habla de las plataformas de comunicación social como:

- canales de información y educación mediante los cuales las/los ciudadanos pueden comunicar entre sí,
- difusores de historias, ideas e información,
- facilitadores del debate bien informado entre diversos actores sociales, fomentando la resolución de controversias por medios democráticos¹⁴.

¹³ Extraído de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES>

¹⁴ Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102s.pdf>.

En 2011 tiene lugar la Declaración de Bruselas por una Educación en los medios para todos a lo largo de la vida, auspiciada por el Conseil Supérieur de l'éducation aux médias (CSEM). Lo que esta organización pretende es¹⁵:

- Fortalecer la reflexión en cada ciudadano con respecto a los medios, es decir, crear un movimiento de distanciamiento intelectual y afectivo con relación a la experiencia mediática cotidiana.
- Crear una conciencia crítica y un conocimiento de los retos personales y sociales que nos atan a la comunicación mediatizada.
- Ayudar al ejercicio de una mirada creativa sobre los medios de comunicación y el desarrollo de capacidades de expresión y de innovación dentro de la comunicación mediática.

Y también en 2011, la Declaración de Braga (Portugal) insta a fomentar una educación para el uso libre, inteligente y crítico de los medios de comunicación, ya que ésta ha de ser una dimensión de la educación para la ciudadanía autónoma (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014). Durante el Congreso sobre Alfabetización, Media y Ciudadanía, los participantes se mostraron preocupados sobre el rol que deberían tener los medios y el ecosistema comunicativo en la formación actual de los ciudadanos y en la construcción de una ciudadanía participativa.

1.4.2. La educación patrimonial informal en el ámbito nacional.

En el siguiente epígrafe vamos a abordar los temas legales que competen tanto al patrimonio como a la educación patrimonial dentro del territorio español.

La Constitución Española aprobada en 1978 afirma en el Artículo 46 que *«los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad»* (Consultar http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html).

¹⁵ Extraído de: http://www.declarationdebruxelles.be/csem/textes_positionnement/education.

Desde la Ley de Patrimonio Histórico aprobada en el año 1985, con sus consecuentes resoluciones y normas autonómicas, no ha habido otro marco legal en España. Por el contrario, en lo que compete a la Educación Patrimonial si se han venido dando pasos bastante significativos con la puesta en marcha del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, así como el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

1.4.2.1. La Ley Estatal y las leyes autonómicas de patrimonio.

1985 es una fecha clave para el patrimonio español. El 25 de junio se dispone la Ley del Patrimonio Histórico Español. Treinta años después, la legislación no ha sufrido ninguna modificación en lo esencial; cierto es que, se han incluido algunos conceptos que no figuraban en ella, como lo concerniente al patrimonio inmaterial. Las características principales que definen la legislación del 85 son las siguientes:

- La descentralización en la gestión del patrimonio histórico, distribuyendo las competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas.
- La ampliación conceptual del patrimonio, al tiempo que éste se configura con un carácter más unitario que en las legislaciones anteriores, a las cuales nos referiremos a continuación.
- La definición de distintos niveles de protección, concretados en diversas categorías legales.
- El acceso de todos los ciudadanos a la contemplación y disfrute de la memoria colectiva (Hernández, 2002: 171).

Con anterioridad a la Ley de Patrimonio Histórico, España contó con al menos tres legislaciones que resultaban escasas por su centrarse sólo en ciertos aspectos o ámbitos del patrimonio (Hernández, 2003):

- *Ley de regulación de excavaciones arqueológicas y antigüedades*, de 1911-1912. Las antigüedades comprendían todas las obras de arte y productos industriales pertenecientes a las edades Prehistórica, Antigua y Media.

- *Real Decreto-Ley sobre patrimonio y conservación de la riqueza artística*, de 1926. Dicho decreto amplía la concepción del tesoro artístico nacional, definido como el conjunto de bienes muebles e inmuebles dignos de ser conservados para la nación por razones de arte y cultura, basada en criterios artísticos y culturales. Algo muy destacable es que, con este decreto se establece el mecanismo para declarar un monumento histórico-artístico y se contempla el monumento como parte de un entorno, no de manera aislada.
- *Ley de Patrimonio Artístico Nacional y su reglamento*, de 1933-1936. En esta ley se afirma que toda riqueza artística e histórica de España, pertenezca a quien pertenezca, constituye el tesoro cultural de la Nación y por tanto, estará bajo la salvaguarda del mismo.

En los Artículos 1.1 y 1.2 de la Ley se reseñan aquellos elementos que integran el patrimonio, así como su definición:

«El objetivo principal que pretende esta ley se materializa en la protección, acrecentamiento y transmisión a las generaciones futuras del patrimonio histórico español. Integran el patrimonio histórico español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico o antropológico» (Hernández, 2003: 173-174).

La Ley de Patrimonio Histórico divide los objetos patrimoniales en tres categorías de bienes, estableciendo un tratamiento diferente para cada uno de ellos:

1. La categoría de Bien de Interés Cultural (BIC), que son los que gozan de una singular protección y tutela según se marca en el Art. 9 de la legislación. Dentro de esta consideración se podrán enmarcar todos aquellos bienes muebles e inmuebles más representativos de la historia, el arte y la cultura.
2. La categoría de singular relevancia y sólo es aplicable a los bienes muebles.

3. La categoría en la cual se enmarcan aquellos bienes que, formando parte del patrimonio cultural, no se encuentran incluidos en las anteriores categorías (Hernández, 2003: 174).

La declaración de un objeto patrimonial, mueble o inmueble, como bien de interés cultural compete a las comunidades autónomas, salvo si el bien está adscrito a un servicio público gestionado por la Administración del Estado o forma parte del patrimonio nacional.

España ha transferido las competencias administrativas en cuanto a patrimonio a las Comunidades Autónomas, aunque conserva la titularidad de los bienes y una serie de competencias:

- El control de la exportación y la lucha internacional contra el expolio.
- La gestión de archivos, bibliotecas y museos de titularidad estatal.
- La coordinación entre las distintas comunidades autónomas, a través de un órgano colegiado: el Consejo del Patrimonio Histórico Español (Ballart y Tresserras, 2005: 100).

La transferencia de competencias quiere decir que las comunidades tienen potestad para legislar sobre lo que acontezca en las mismas. Por tanto, gozan de libertad para establecer sus propios modelos organizativos, aunque, en líneas generales siguen el modelo establecido por la Administración General, siendo una dirección general el órgano que vértebra las restantes estructuras administrativas (Hernández, 2002: 208).

Las comunidades autónomas han tendido a introducir elementos particulares y novedades significativas sobre la base de la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, para dar respuesta a las lagunas detectadas fruto de la experiencia en la aplicación de la ley general, así como para dar cabida a nuevas exigencias introducidas por las normativas internacionales (Ballart et *al.*, 2005: 101). El estado legislativo a este respecto se puede consultar en el Anexo 1.

Ante tal mapa multilegislativo, Hernández (2002: 211) critica que cada Comunidad legisle libremente, pues supone una debilidad para la tutela patrimonial ya que, según la autora, las leyes y decretos autonómicos no han resuelto las lagunas existentes, y han sustituido elementos esenciales; a ello se suman los posibles problemas de coordinación entre Estado y Comunidades.

El siguiente escalafón en la estructura administrativa del Estado serían los municipios. Pero en este caso, y siguiendo a Ballart y Tresserras (2005: 101-102) la gestión municipal en cuanto a patrimonio no dice nada; muy al contrario, choca la Ley Estatal con las leyes urbanísticas o del suelo que rigen en cada municipio (en cuanto a bienes inmuebles). También suelen promulgar planes especiales, pero las más de las veces los criterios con los que están hechos no son los más adecuados e insuficientemente aplicados.

A la luz de la afirmación de Hernández (2002: 210),

«la Ley 16/1985 ha representado un marco válido de protección para el patrimonio histórico, aunque adolece de la misma dificultad que las leyes anteriores, que no es otra que el incumplimiento y la no aplicación de la misma en la práctica. El problema no reside tanto en lo que la ley dice, cuanto en que no se aplica. La situación de la tutela del patrimonio histórico que carece de técnicas adecuadas y de una estructura administrativa con capacidad real para hacer cumplir la ley»,

podríamos preguntarnos cuál es el futuro del patrimonio cultural si esto sigue siendo así y, si no se ponen en marcha los remedios necesarios para evitarlo, sí podría pervivir el patrimonio que poseemos. Tal vez la solución esté en los Planes Nacionales que la Administración viene poniendo en marcha desde 1990, y de los cuales hablaremos a continuación.

1.4.2.2. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

Un Plan Nacional es un instrumento de gestión del Patrimonio Cultural que, partiendo del estudio de los bienes que lo integran, permite racionalizar y optimizar los recursos destinados a su conservación y difusión, asegurando en todo momento la coordinación de las actuaciones de los organismos de la Administración estatal,

autonómica y local¹⁶. Justo los elementos de los que, según Hernández (2002: 210) adolecía la legislación de patrimonio histórico: recursos y coordinación administrativa.

Alfonso Muñoz Cosme, Subdirector General del Instituto de Patrimonio Cultural de España, afirma que los planes nacionales se plantean para organizar, sobre todo las intervenciones de conservación y restauración en los conjuntos patrimoniales, a las distintas administraciones involucradas. Este sistema se articula así para trabajar en la misma dirección, con una metodología compartida, con unos criterios comunes con el fin de alcanzar entre todos la meta de la conservación del patrimonio y de su mejor utilización por toda la sociedad¹⁷.

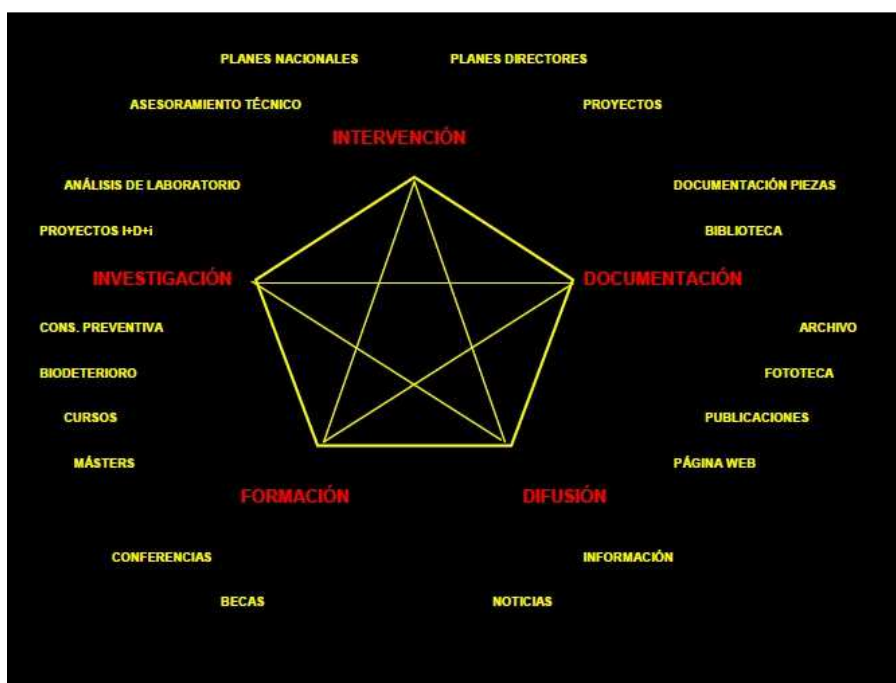


Imagen 9. Estructura funcional del Instituto de Patrimonio Cultural de España.

Fuente: Página Web de Ministerio de Cultura.

¹⁶ Extraído de: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales.html>.

¹⁷ Consultar el vídeo con la presentación de los Planes Nacionales. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ksSz7tZ4o&list=PL027B5F67BB66FF7B&index=26>

Por su parte, la coordinadora de los Planes Nacionales, Carmen Caro Jauregui, indica que se han establecido doce planes nacionales de conservación del patrimonio cultural, más dos de matices transversales, que son áreas temáticas de actuación o áreas de especialización con profesionales especializados que intervienen en cada uno de esos planes en función de sus conocimientos¹⁸.

Planes Nacionales

- Plan Nacional de Catedrales.
- Plan Nacional de Abadías, Monasterios y Conventos.
- Plan Nacional de Arquitectura Defensiva.
- Plan Nacional de Patrimonio Industrial.
- Plan Nacional de Paisaje Cultural.
- Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del Siglo XX.
- Plan Nacional de Arquitectura Tradicional.
- Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.
- Plan Nacional de Patrimonio Arqueológico Subacuático.
- Plan Nacional de Investigación en Conservación.
- Plan Nacional de Conservación Preventiva.
- ***Plan Nacional de Educación y Patrimonio.***
- Plan Nacional de Fotografía.
- Plan Nacional de Emergencias y Gestión de Riesgos del Patrimonio Cultural.

Imagen 10. Planes Nacionales del Instituto de Patrimonio Cultural de España. Elaboración propia.

Como se puede observar en la imagen, los Planes ocupan casi todas las áreas del patrimonio cultural y, a través de los cuales se puede organizar de una forma muy eficaz la conservación, la protección, la investigación y la difusión de los bienes patrimoniales. Los Planes son aprobados por el Consejo de Patrimonio Histórico y tienen una vigencia de diez años, con una revisión a los cinco y una comisión de seguimiento que es la encargada de valorar las necesidades, comprobar hasta que punto se cumplen los objetivos y de proponer nuevas actuaciones sobre los bienes¹⁹.

¹⁸ *Íbidem*

¹⁹ *Íbidem.*

Uno de los planes que a nosotros más nos interesa para el desarrollo de esta tesis es el Plan Nacional de Educación y Patrimonio aprobado en abril de 2013:

«Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos (IPCE, 2014: 89)».

En palabras de la coordinadora del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Olaia Fontal, el Plan nace de la necesidad de responder al gran volumen de patrimonio que tiene España, interconectando los ámbitos de educación (formal, no formal e informal) teniendo en cuenta la amplia diversidad de públicos a los que dirigirse. El ámbito del Plan abarca:

- Lo formal, relacionado con escuelas, institutos, universidades, centros de formación profesional...
- Lo no formal que comprende bibliotecas, archivos, asociaciones, institutos y espacios de patrimonio...
- Lo informal en cuanto a medios de comunicación, las redes sociales y lo familiar²⁰.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio tiene como principales objetivos:

- *Definir* las bases teóricas y criterios de la educación patrimonial.
- *Fomentar* la investigación en educación patrimonial.
- *Incorporar* la educación patrimonial como línea de desarrollo prioritario en el marco de los planes estratégicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas.

²⁰ Consultar vídeo con la presentación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio y la entrevista a la Coordinadora del Plan. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=16Im497mWj0&list=PL027B5F67BB66FF7B&index=22>

- *Implementar* la normativa educativa, al objeto de favorecer la inserción curricular de contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural, su preservación, valoración y disfrute público.
- *Crear instrumentos de coordinación* que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial.
- *Fomentar la elaboración* de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales.
- *Integrar* las líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del Patrimonio Cultural, tales como Planes Nacionales, Planes Especiales, Planes de Salvaguarda, etc.
- *Difundir los programas y acciones educativas* relacionados con el Patrimonio Cultural realizados en todo el territorio español.
- *Promocionar* la cooperación española en programas y acciones internacionales de educación patrimonial, potenciando su incorporación en políticas y redes de naturaleza supranacional (IPCE, 2010: 7-8).

Todo ello con la finalidad de que el *“Plan Nacional de Educación y Patrimonio sea una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural”* (IPCE, 2014: 90).

Se han definido una serie de criterios metodológicos que supongan una base teórica además de una forma de justificar tanto los objetivos ya enunciados, así como los programas que articulan el Plan de actuación:

- *Formación y especialización*, favoreciendo las actuaciones que supongan una mejora en la formación académica de los profesionales de la educación, de la gestión cultural y demás agentes culturales.
- *Interdisciplinabilidad*, debido a los muchos y diversos valores que caracterizan el patrimonio.

- *Flexibilidad*, entendida como la capacidad de adaptación a los múltiples contextos de aprendizaje, a la condición viva y cambiante del patrimonio, así como a la pluralidad de las personas educadas en relación con el mismo.
- *Diversidad*, del patrimonio, de los valores que se proyectan sobre él, de los públicos y de las actuaciones que pueden llevarse a cabo a través de la acción educativa, siendo la inclusión social la meta a conseguir.
- *Participación e implicación social*, entendiendo la participación como el origen de la educación patrimonial, buscando la apropiación y aprehensión del patrimonio, construyendo, a partir de aquella, referentes identitarios de las personas y los colectivos.
- *Sensibilización*, ordenada en una secuencia del proceso de patrimonialización ya tratado con anterioridad: conocer para comprender, comprender para valorar, valorar para cuidar, cuidar para conservar y conservar para transmitir.
- *Rentabilidad* interpretada en términos sociales, identitarios y culturales.
- *Calidad* de las distintas actuaciones educativas, siempre partiendo de principios psicopedagógicos y didáctico-disciplinares sólidos (Fontal e Ibáñez, 2015; Domingo et al., 2013).

Para alcanzar estos objetivos o funcionalidades, el Plan se articula en torno a tres programas, dos generales y un tercero transversal a los mismos. Cada programa tiene una serie de líneas de actuación que lo conforman:

- ◆ *1º programa: Investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio.* Una de las líneas más importantes de este programa es la de *observación permanente de la Educación Patrimonial en España*. Esta se lleva a cabo a través del inventariado, análisis y evaluación de diferentes programas educativos gracias a la creación del Observatorio de Educación Patrimonial de España. Éste junto con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio son los dos instrumentos con los que cuenta nuestro país en materia de Educación Patrimonial (Fontal e Ibáñez, 2015: 21-22).

◆ *2º programa: Formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial.* Las líneas de acción de este programa no sólo atienden a la formación, sino también a la coordinación y la comunicación entre los diferentes agentes; ésta se llevará a cabo a través de la creación de unidades interinstitucionales y grupos de innovación educativa (Fontal e Ibáñez, 2015: 22).

◆ *3º programa: Difusión de las propuestas educativas, dando a conocer el conjunto de proyectos, programas, acciones y diseños educativos que se generen en España en materia de educación y patrimonio.* Este programa es de carácter transversal y por ello cruza sus acciones con los otros dos programas. Las actuaciones dentro de este programa implican tanto a administraciones públicas como a organizaciones privadas. Y se pone el acento en la necesidad de crear foros de encuentro, grupos de trabajo y la difusión en redes sociales (Fontal e Ibáñez, 2015: 22-23) dando sentido esto último a la presente investigación y a las sucesivas acciones que se originen de ella.

Instrumento	Institución que lo gestiona	Ámbitos educativos	Población a la que afecta	Líneas / fases	Duración prevista
Plan Nacional de Educación y Patrimonio	Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) junto con las CCAA	Formal, no formal e informal	Todos los públicos, incluido el escolar, pensados desde diferentes ópticas (interculturales, interterritoriales, intergeneracionales)	Investigación, innovación, formación y difusión	10 años (2013-2023)
Observatorio de Educación Patrimonial en España	Subdirección General de Proyectos de Investigación (Ministerio de Economía y Competitividad).	Formal y no formal	Todos los públicos.	Inventario, análisis, evaluación	5 años (Sucesión de dos I+D+i: enero de 2010 hasta diciembre de 2015)

Imagen 11. Instrumentos con los que cuenta España en materia de educación patrimonial.

Fuente: Fontal e Ibáñez, 2015: 19.

El Plan Nacional ha creado recientemente la Red Internacional de educación patrimonial. Esta Red nace con la vocación de establecer los mecanismos necesarios, tanto de coordinación como de difusión y colaboración en temas relacionados con la educación patrimonial entre los profesionales de diferentes países, las instituciones y los ámbitos educativos que deseen sumar a la iniciativa (Fontal, Ibáñez, Cuenca y Martín, 2015: 24).

La Red asume también como suyos los objetivos enunciados con anterioridad y que correspondían al Plan Nacional de Educación y Patrimonio, incardinándose en los tres programas que componen el Plan; volcándose principalmente en lo que a comunicación y a establecimiento de relaciones se refiere:

- La red como generadora de impacto en medios de comunicación, redes sociales y otros medios virtuales, como forma de formar “en patrimonio” a la sociedad;
- La red como potenciadora de la creación de redes de colaboración transversal entre grupos docentes y gestores culturales dedicados a la Educación Patrimonial, y así facilitar el intercambio de experiencias;
- La red como alentadora de foros de debate, grupos de trabajo y propuestas de reflexión dentro de canales de comunicación que brinda Internet, como las redes sociales (Fontal et al., 2015: 25).

En la parte experimental de la presente tesis, hablaremos más concretamente de la metodología puesta en marcha por el Observatorio de Educación Patrimonial, creemos importante hablar de él aunque sea brevemente, poniendo su labor en paralelo con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

El Observatorio nació como forma de abrir una línea de investigación especializada que ayudara a conocer, coordinar y definir una serie de estándares de calidad en lo que a educación patrimonial en España se refiere (Fontal y Marín, 2011).

Con Fontal como investigadora principal, reúne dentro del equipo de investigación a investigadores procedentes de nueve áreas de conocimiento (Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de las Ciencias Sociales, Psicología, Didáctica y Organización Educativa, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Música, Sociología y Expresión Gráfica Arquitectónica) de 7 universidades españolas (Universidad de Valladolid, Universidad del País Vasco, Universidad de Huelva, Universidad de Gerona, Universidad de Oviedo, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Valencia) y una francesa²¹ (Paris V, La Sorbonne René Descartes) y una coordinadora internacional en el ámbito iberoamericano²².

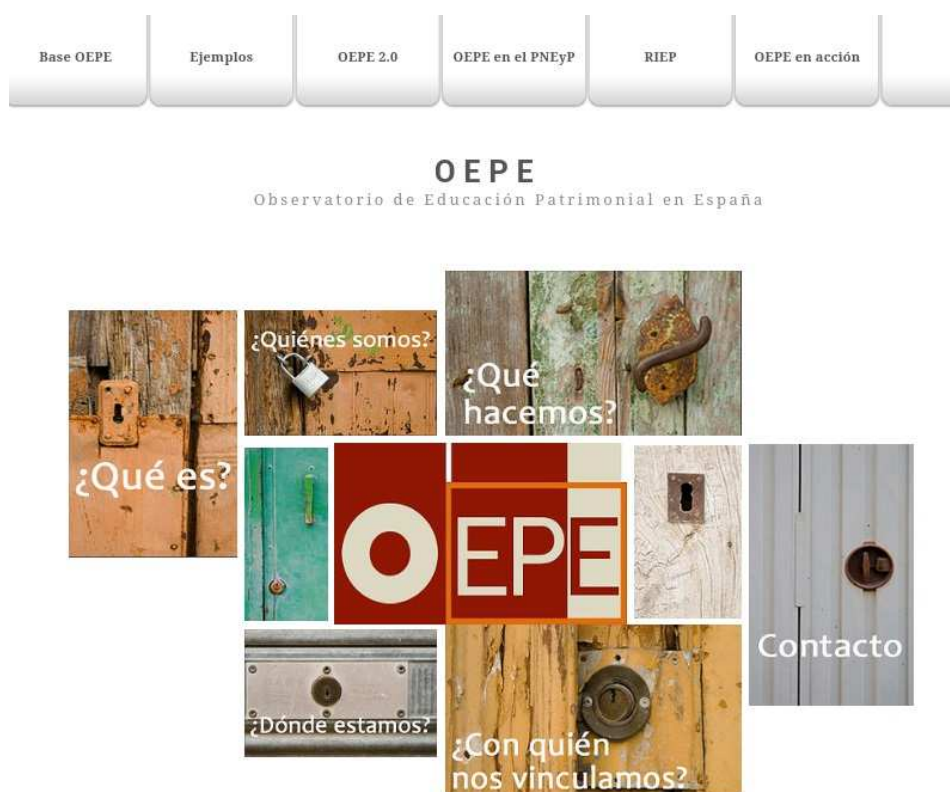


Imagen 12. Página web del Observatorio de Educación Patrimonial en España.

²¹ Los miembros del Observatorio de Educación Patrimonial de España son: Olaia Fontal, Alex Ibáñez, Jose María Cuenca, Miriam Martín-Cáceres, José Luis San Fabián, Alfredo Palacios, Roberto Marcelo Falcón, Apolline Torregrosa, Ricard Huerta, Roser Juanola, Joan Vallés, Jon Peruarena, Muntsa Calbó, Jesús I. San José, Juan José Fernández, Paloma Castro, Naiara Vicent, Sofía Marín, Sara Pérez y Silvia García.

²² La coordinadora internacional en el ámbito iberoamericano es Lilian Amaral.

El Observatorio se ha generado gracias al encadenamiento de dos proyectos de I+D+i financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro de la convocatoria de Investigación fundamental no orientada, que tiene su primer desarrollo entre enero de 2010 y diciembre de 2012 (EDU2009-09679) y un segundo trienio entre enero de 2013 y diciembre de 2015 (EDU2012-37212) (Fontal e Ibáñez, 2015).

Como indican Fontal y Juanola (2015) el Observatorio pretende localizar la mayor parte de programas de educación patrimonial diseñados e implementados en España y en el ámbito internacional, para poder inventariarlos, analizarlos, definir estándares, evaluar en base a éstos, y así determinar criterios, enfoques y modelos educativos. Toda esta labor se desarrolla a lo largo de 6 fases paralelas, distribuidas en los 6 años de duración del proyecto:

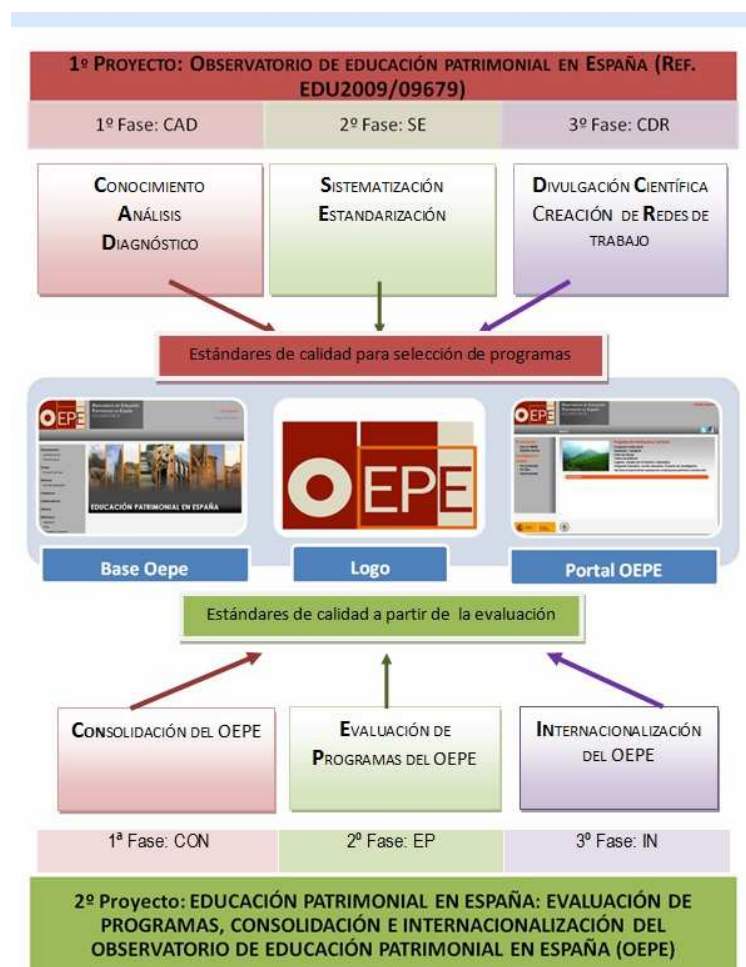


Imagen 13. Fases que ordenan las actuaciones del OEPE. Fuente: Fontal y Juanola, 2015.

Desde el principio del proyecto, en el año 2010, el Observatorio ha generado una base de datos (BdD OEPE) con más de 1.200 entradas; y ha inventariado hasta 19 tipologías educativas de programas sobre Educación Patrimonial diseñados e implementados en España y en el ámbito internacional especialmente en la última década, aunque hay referencias desde 1998 (Fontal e Ibáñez, 2015: 24). También se ha creado un portal web donde, además de difundir a través de la base de datos los programas inventariados, se divulgan investigaciones doctorales en torno a la disciplina de referencia, así como eventos y actas de los mismos. Y a ello se suma la presencia en plataformas sociales como Facebook y Twitter.

Tal y como indican Fontal y Juanola (2015: 9-25), la educación patrimonial en España está en un momento de cambio, justamente en un punto de inflexión que nos permitirá pasar de ser un país poco presente en el ámbito internacional para situarnos como un país referente. Y estos dos instrumentos, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial de España, serán los que nos permitan estar a la vanguardia en investigación y aplicación de la educación patrimonial.

1.5.3. El Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX.

Cuando hablamos de patrimonio parece, irremediable, referirnos al patrimonio del pasado que ha llegado hasta nuestro presente. Pero ¿qué pasa con el patrimonio generado en el Siglo XX? En los últimos años, como indican Ballart y Tresserras (2005: 148-149),

«la noción de patrimonio cultural se ha ampliado considerablemente y la importancia mucho mayor que ahora se le concede se basa en la conciencia cada vez más extendida de su riqueza y vulnerabilidad. Las actuales tecnologías de la información y de las comunicaciones, junto con el turismo, permiten atender mejor la demanda social. En cuanto al patrimonio, debe ser asumido y vuelto accesible de manera más imaginativa, compartido más ampliamente entre los países y dentro de ellos, empleado de forma más creativa para reinventar una cultura viva, que en breve será considerada el patrimonio del futuro»

Los nuevos lenguajes generados desde principios del siglo XX, las manifestaciones artísticas contemporáneas forman parte indudablemente de nuestro patrimonio, no sólo por imperativo, sino porque han ido construyendo nuestra identidad social actual, en base a la innovación y la diversidad.

«El concepto de patrimonio ha ido evolucionando sustancialmente, y que hoy debe incorporar una visión al futuro, comprender la creación cultural contemporánea, así como la participación activa de otros sectores de la sociedad. De igual manera, se reconoció el innegable valor del patrimonio en el contexto de las políticas sociales, económicas y de desarrollo sostenible» (Ballart et al., 2005: 149-150).

En palabras de Muñoz Cosme (2010: 9) *“el concepto de patrimonio cultural ha dejado de incluir sólo elementos singulares de excepcional importancia histórica y documental para extenderse hasta abarcar todo nuestro entorno”*, toda la producción cultural humana. Esta ampliación del concepto, como sigue el autor, supone *“un descubrimiento, un acercamiento y una apropiación social de nuestro entorno, resultado de una mayor información, una mejor formación y una más efectiva responsabilidad social”*.

Coincidiendo con Fontal (2003: 70), creemos que considerar la cultura contemporánea como parte del patrimonio cultural es muy necesario, sobre todo desde una óptica educativa ya que, sin olvidar nuestro sustrato patrimonial, hay que dar valor a nuestro presente y nuestro futuro. Pero para ello, y como dice la autora (Fontal, 2006: 20) será necesario *“determinar las claves que nos permitan comprender esta cultura actual como parte de nuestro patrimonio, para poder plantear su tratamiento desde la mirada de la educación”*.

La autora establece dos líneas o visiones argumentales para justificar la inclusión de *lo contemporáneo* dentro del concepto de patrimonio cultural:.

- La *visión interna* se sustenta sobre las teorías sobre el patrimonio cultural o de la realidad patrimonial:
 - define y caracteriza un contexto cultural;
 - permite la configuración de identidades individuales y colectivas;

- se transmite generacionalmente.
- La *visión externa* se basa más en ideas de otras disciplinas para argumentar su inclusión:
 - la semántica del término;
 - la dimensión social;
 - la dimensión histórica;
 - la dimensión educativa;
 - las dimensiones política, económica y legislativa (Fontal, 2003: 71-81).

Si tomamos las justificaciones anteriores, podemos unir las con las motivaciones con las que se presentó ante el Instituto de Patrimonio Cultural de España el Plan Nacional del Patrimonio del Siglo XX:

«Se entiende por patrimonio cultural del siglo XX el conjunto de bienes muebles e inmuebles, creaciones artísticas y sistemas de sociabilidad que se enmarcan cronológicamente entre 1901 y 2000, y que se reconocen como manifestaciones del progreso en la ciencia, la política, la economía, la cultura y la sociedad del pasado siglo, en su contenido, su técnica y su materialidad. Su conservación y preservación contribuye a la comprensión de la historia, los avances tecnológicos y sociales, así como otros fenómenos producidos en este espacio de tiempo» (IPCE, 2014)²³.

La aprobación de este Plan tuvo lugar en abril de 2014 y supuso un reto difícil de abordar pero ineludible por estar ante un patrimonio sumamente rico y diverso enormemente, que presentaba graves dificultades de conservación por diferentes motivos, como indica Carmen Hidalgo, una de las coordinadoras del Plan²⁴.

²³ Se puede extraer el Plan Nacional del Patrimonio del Siglo XX de la página del Instituto de Patrimonio Cultural desde el siguiente enlace: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNSigloXX.pdf>.

²⁴ Entrevista de presentación del Plan Nacional que se puede consultar en el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=-HeE3NRYJJ8&index=27&list=PL027B5F67BB66FF7B>

El Plan Nacional se orienta hacia tres ámbitos disciplinares diferentes pero complementarios, dentro de los cuales se encuadran una serie de bienes o manifestaciones:

- La arquitectura, el urbanismo y la ingeniería civil:
 - a) Bienes inmuebles: edificios y conjuntos edificados; Intervenciones urbanas; Barrios; Ciudades; Paisajes; Obras de infraestructura.
 - b) Bienes muebles, incluidos y vinculados a dichos inmuebles: Mobiliario diseñado para su integración en los edificios; Obras artísticas, concebidas para su integración en la arquitectura; Instrumentos, herramientas y medios auxiliares de construcción; Archivos de arquitectura e ingeniería, incluyendo toda la información relativa a los proyectos: memorias, planos y maquetas, registros fotográficos y audiovisuales.
 - c) Bienes inmateriales, generados en los procesos de migración y desarrollo territorial del pasado siglo.
- Las artes plásticas y visuales: pintura; escultura; fotografía; instalaciones e intervenciones; obra gráfica, que comprende el dibujo y la ilustración, el grabado y otras artes gráficas; artes decorativas e industriales (cerámica, alta costura, joyería, y otras manifestaciones relacionadas con el mundo del diseño); arte de acción y efímero, performances, happenings, environments o arte ambiental y/o ecológico; arte encontrado-, etc.; videoarte; arte digital; arte en la Red o Net Art.
- Los registros fotográficos, audiovisuales y sonoros: obras fotográficas, cinematográficas y sonoras, en una amplia variedad de soportes y formatos (IPCE, 2014).

Ante esta variedad de bienes patrimoniales, se pone en evidencia “la inadecuación de los instrumentos, métodos y técnicas tradicionalmente utilizados para la protección, documentación y difusión, así como la necesidad, cada vez mayor, de realizar un gran esfuerzo de investigación e innovación para el desarrollo de nuevas herramientas de gestión, tratamiento y comunicación” (Muñoz Cosme, 2010: 9).

Conservación preventiva
Criterios de intervención
Restauración
Los Planes Nacionales
Más Planes
Plan Nacional de Catedrales
Plan Nacional de Arquitectura Defensiva
Plan Nacional de Abadías
Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial
Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Fotográfico
Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX
Plan Nacional de Educación y Patrimonio
Plan Nacional de Arquitectura Tradicional
Contacte

Más Planes ► Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX

Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX

La necesidad de iniciar un Plan Nacional específicamente centrado en el Patrimonio del siglo XX se plantea para dar respuesta a la problemática que presenta la conservación de estos bienes, debido a su especial casuística. La diversidad y novedad de muchos de los materiales y técnicas utilizadas, así como la singularidad de los criterios que marcan las intervenciones de conservación-restauración de las obras contemporáneas, obliga a desarrollar un plan de actuación coordinado cuyo objetivo sea la investigación, conocimiento, protección y difusión de los distintos ámbitos de creación del siglo XX, además de la definición de una metodología de trabajo que contemple sus características diferenciadoras con respecto a otros conjuntos patrimoniales.

El Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del siglo XX fue aprobado por el Consejo de Patrimonio en la reunión de abril de 2014. Dos meses después de su aprobación, en junio, quedó constituida la Comisión de Seguimiento de dicho Plan, compuesta por representantes de las CCAA y de la Administración central, así como por expertos en la materia. La Comisión tuvo su primera reunión operativa en el mes de noviembre. La periodicidad de sus reuniones será bianual.

📺 Vídeo Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX
📄 Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX
📄 Estudios promovidos por el Plan Nacional

🌐 National Plan for Heritage of XXth Century

Objetivos del Plan

Metodología del Plan

Proyectos del plan

© Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Accesibilidad

W3C WA1-AA WCAG 1.0 Titulares RSS disponibles

Imagen 14. Sitio web del Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX.

Isabel Argerich, otra de las coordinadoras del Plan Nacional, afirma que existe el deseo de que este Plan haga hincapié en aquellos aspectos que son más relevantes para la comprensión y disfrute de la creación cultural del siglo XX, así como proteger aquellas manifestaciones más frágiles cuya pervivencia puede estar en peligro o riesgo²⁵. Para ello se han planteado dos objetivos esenciales:

- Conocer, investigar y difundir las creaciones culturales del siglo XX.
- Analizar y contribuir al desarrollo de metodologías de intervención especiales y específicas debido a las características singulares de las piezas producidas.

²⁵ *Ibidem*.

La consecución de estos ayudará a establecer parámetros que sirvan para discernir lo realmente esencial dentro de la producción cultural del siglo XX, ya que no se cuenta con una distancia crítica del tiempo ni, por tanto, se ha producido la criba natural que produce el paso de éste, tal y como afirma Isabel Argerich²⁶.

Y tendríamos argumentos para intervenir educativamente sobre este patrimonio contemporáneo, ya que siguiendo el modelo integral de educación patrimonial propuesto por la Dra. Olaia Fontal (2003: 81-83), la cultura contemporánea tiene cabida porque:

- *Su complejidad y diversidad en cuanto a las fuentes de estudio.* Porque no sólo es importante el patrimonio histórico, sino también el del presente por ser un elemento cultural de desarrollo y comprensión de una cultura viva.
- *Su coincidencia del enfoque de la creación y su estudio.* Ya que seremos más capaces de comprender lo que sucede culturalmente si lo estamos experimentando; un mayor grado de autoconocimiento nos aportará una mayor conciencia cultural.
- *Su contribución a la comprensión de nuestra realidad.* Nuestro grado de conocimiento de lo que se está produciendo nos dará también las claves para estudiar, analizar, comprender y contrastarlo con nuestra realidad social, política, económica, etc.
- *Es nuestro legado cultural para transmitir a futuras generaciones.* Igualmente que las generaciones que nos antecedieron nos han transmitido su patrimonio, nosotros deberemos hacer lo mismo con aquellos que vengan tras nosotros.

²⁶ *Íbidem.*

Como afirma Fontal (2006: 24) *“la base cultural que heredarán las futuras generaciones depende directamente de nosotros, de lo que queramos legarles. En este sentido, la crítica de arte, los medios de comunicación, la educación y los subsistemas económico y expositivo del sistema cultural se encargarán de determinar estos objetos y valores culturales, porque desde el momento en que deciden seleccionarlos, les están haciendo existir en ese sistema cultural”*. Un sistema cultural al que nosotros añadimos los medios de comunicación social por considerarlos generadores de patrimonio, un patrimonio propio del siglo XXI.

**CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN, LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO.**

«En la era digital, el conocimiento no vive solamente en las bibliotecas, los museos y las revistas académicas. Tampoco reside únicamente en la cabeza de los individuos. Nuestras cabezas, así como los espacios físicos de nuestras instituciones, simplemente no son lo suficientemente grandes como para contener el conocimiento. En la actualidad, el conocimiento es propiedad de la red, y la red abarca las mentes de las empresas, gobiernos, medios y mentes de la comunicación, museos y colecciones de arte» David Weinberger (Anuario AC/E, 2015).

2.1. Las tecnologías para la información, la comunicación y el conocimiento.

El conocimiento “en la nube” al que se refiere Weinberger fluye gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Este concepto está vinculado a la denominada sociedad de la información, directamente enlazado al surgimiento de Internet en 1969. La red de redes se gestó como un proyecto del Departamento de Defensa de Estados Unidos: ARPANET (Jiménez, 2008: 117). Este primer prototipo era una red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada diseñada para comunicar diferentes organismos del país²⁷. A día de hoy, nuestra sociedad, nuestras vidas, están en gran medida condicionadas por estas tecnologías.

El secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en el discurso inaugural de la Primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, 2003) se aventuró a afirmar que *«las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua»*²⁸.

²⁷ Consulta:

https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n

²⁸ *Íbidem.*

Esta Cumbre Mundial estableció cuatro principios esenciales a cubrir entre 2003-2005 (fecha de la siguiente Cumbre Mundial, celebrada en Túnez) para el desarrollo de las sociedades del conocimiento, en clave equitativa:

- a. La diversidad cultural
- b. La igualdad de acceso a la educación
- c. El acceso universal a la información (de dominio público)
- d. La libertad de expresión²⁹

Cabe preguntarnos si estos principios se han conseguido, total o parcialmente, doce años después. Aquí surge la conocida *brecha o división digital* entre los que tienen acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) y los que no, entre los que pueden optar a una educación en *medios tecnológicos* y los que no tienen medios para ella. No sólo será necesario poner en marcha líneas pedagógicas que fomenten el acercamiento, el conocimiento y el uso de las nuevas herramientas y poder utilizarlas como medios para democratizar e innovar en los aprendizajes socioeducativos.

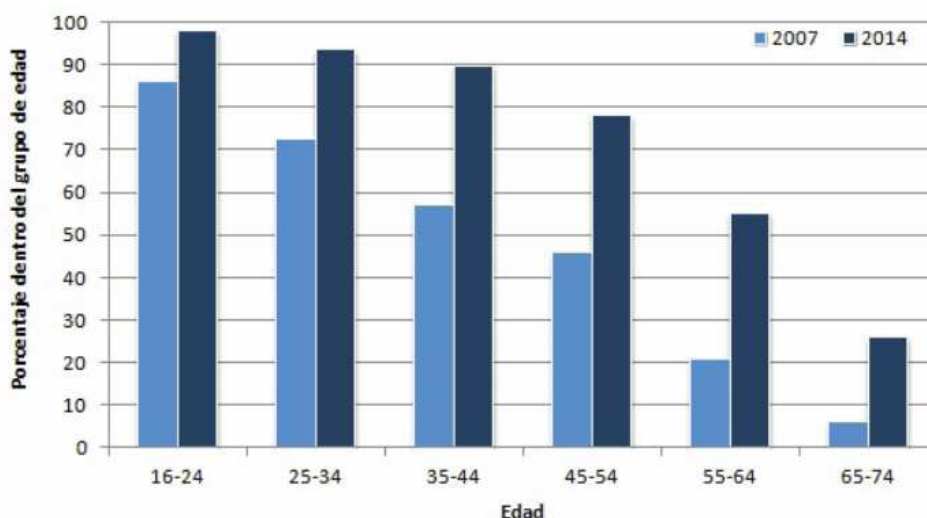


Imagen 15. Gráfico de resultados de la encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares, 2007-2014. Fuente: INE

²⁹ Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129531s.pdf>.

Tal y como indican Pérez Serrano y Sarrate (2011: 28), las tecnologías presentan una doble faceta:

- por un lado, son promotoras del cambio social y pueden ayudar a eliminar fronteras y barreras;
- y por otro, encierran en sí, la capacidad de crear espacios plenos de oportunidades para inventar y construir.

Por su carácter transversal, *“las tecnologías pueden contribuir a difundir la cultura en toda su extensión, a favorecer la autonomía de las personas y a potenciar la participación social”* (Pérez Serrano y Sarrate, 2011: 238).

Las tecnologías han provocado un cambio profundo en el sector cultural. Ofrecen nuevas formas para la creación, el almacenamiento de contenidos y la conservación de los objetos culturales (a través de técnicas más avanzadas), así como para compartir, intercambiar, expandir y acceder al conocimiento (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 67). El Artnouveau Consortium (2003) realiza una diferenciación en ámbitos o apartados de esta influencia tecnológica, que es recogida por Alzua-Sorzábal y Carreras (2009: 67):

- Intercambio de información y conocimiento
- Acceso global al patrimonio cultural
- Preservación de los contenidos culturales
- Eficiente investigación cultural

Así pues, las nuevas tecnologías ayudarán a la presentación y apertura de los contenidos culturales, así como la estimulación de la creación de nuevos fomentando la creatividad y la participación de los individuos (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 67-68); y lo más importante para nuestra investigación: la construcción de nuevos espacios y comunidades virtuales donde las personas interactúan con la cultura, el entorno y con otros usuarios.

Internet es de las personas, para ellas y desde ellas. La revolución es claramente social. Internet es social, ciudadano, participativo y orgánico (Castellano, 2010). Hemos pasado a consumir Internet de una forma pasiva, a comunicarnos y compartir, hemos pasado de *conectarnos a estar conectados*, como dice Andy Stalman (2011)³⁰.

Coincidiendo con Stalman (2011), podríamos hacer una subdivisión en etapas o eras que nos ha dado Internet:

1. Consumir información o la *era de los portales*.
2. Comunicar información o la *era de los buscadores*.
3. Compartir y construir información y conocimiento o la *era de las redes sociales*.

Estas características se han ido sucediendo en el tiempo, erigiéndose como elementos centrales de la sociedad del conocimiento; las tecnologías nos han dado *“la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y a aplicar los conocimientos necesarios para alcanzar mayores cotas de progreso”* (Pérez Serrano y Sarrate, 2011: 245).

Consumo, producción, compartición y relación cooperativa están en el germen de *“la aparición y desarrollo de las tecnologías digitales, ya que éstas han llevado a la popularización de Internet como un espacio para la producción, el intercambio y la colaboración”* (Freire y Brunet, 2010: 38).

Dado que las tecnologías están tan íntimamente vinculadas a lo social, a la sociedad, parece apropiado usar el término *“sociodigitalización”* propuesto por Sassen (2000: 35-37) y retomado por Carreras (2009). Este término permite diferenciarlo de la simple digitalización, de los procesos de digitalización. La principal divergencia entre ambos conceptos radica en el tipo de proceso puesto en marcha. En la digitalización sólo se reproduce la mera información mientras que en el proceso de *sociodigitalización* entran en juego las lógicas y las relaciones de la organización social,

³⁰ Consultar: <http://www.roastbrief.com.mx/2011/11/grandes-eras-de-la-web-portales-buscadores-y-redes-sociales/>

la interacción y el espacio, es decir, este proceso bebe de los valores, las prácticas, las instituciones y la organización en que se sustentan las relaciones sociales. La *sociodigitalización* sería el resultado de las imbricaciones entre lo tecnológico y lo social (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 35-39).

Siguiendo a estos autores, y a Sassen por extensión (2000), los procesos de los que estamos hablando tendrían tres perspectivas a estudiar y analizar:

- *Las imbricaciones entre lo digital y lo social.* Se crea una relación estrecha entre la movilidad del contenido digital, considerado como capital, y la fijación del capital cultural y el entorno social en que se ha creado.
- *Las prácticas y culturas mediadoras.* Las culturas y relaciones prácticas sociales deben ser consideradas como una parte fundamental de los procesos de *sociodigitalización* en las formaciones digitales.
- *La desestabilización de las viejas escalas jerárquicas.* Las formaciones digitales conllevan consigo un proceso de desestabilización de las estructuras jerárquicas antiguas; las nuevas conexiones las superan y crean nuevos modelos que no se limitan a las fronteras actuales (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 35-36).

Tal y como señalan Abad, Gil y Alzua-Sorzábal (2009: 62), la innovación tecnológica tiene un impacto en las esferas social, cultural, económica y política, reforzando las capacidades del individuo y los grupos, así como los procesos de empoderamiento de éstos. A la vista de la rapidez a la que avanza la sociedad tecnológica, creemos que hemos superado el influjo de las TIC y nos encontramos en otro peldaño de la evolución y desarrollo. Este hecho se puede visualizar y comprender claramente en la evolución de las tecnologías y en su denominación:

De las TIC a las TAC y TEP



Imagen 16. De las TIC a las TEP, pasando por las TAC. Fuente: Dolors Reig, 2012.

Si atendemos a la evolución propuesta por Dolors Reig (2012) (vid. Imagen 15) se suceden una serie de pasos que van dejando atrás la denominación de TIC para adentrarnos en las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) como paso previo para alcanzar las Tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP). Con la rapidez de los cambios sociales andamos inmersos en las TEP ligadas a las *redes sociables* como las denomina la propia autora³¹ (2012). Por tanto, una vez que nos hemos apropiado de las tecnologías, las utilizaremos como fórmulas o herramientas de participación y gestión de nuestra sociabilidad.

No obstante, abordaremos los procesos de aprendizaje generados a través de los nuevos medios, así como de las redes sociales en otro capítulo (Vid. Capítulo 3).

Hasta ahora hemos tratado sobre todo de las tecnologías y de lo que han traído a nuestras vidas. Nos han suministrado información, y los usuarios de las mismas y de Internet hemos tenido en nuestra mano el manejo de la misma para convertirla en conocimiento y en comunicación.

³¹ Extraído del blog de la autora: <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/>.

Analizando la literatura científica al respecto, podemos encontrar numerosas definiciones sobre “la comunicación”. Unas se aproximan más a los modelos tradicionales de comunicación y otras, en cambio, ponen su mirada en los cambios sociales que la introducción de las tecnologías ha producido. Revisando el texto de Rizo García *La comunicación: ciencia, objeto de estudio y campo profesional. Posibilidades para la construcción de la comunicología en un entorno confuso* (2012: 55-56), encontramos algunas de ellas:

«El objeto de la comunicación es el proceso de producción, circulación mediada, intercambio desigual, interacción y uso de significaciones y sentidos culturalmente mediados» (Torrico, 2004).

«Podemos considerar la comunicación como una relación en la que se comparten contenidos cognoscitivos; por tanto, la comunicación exige una acción que tenga como finalidad significar» (Moreno, 2008).

En su texto, Rizo García resitúa la comunicación dentro de diferentes vías o formas de concebir el acto comunicativo basadas en las teorías enunciadas por Robert Craig en 1999. Se trata de siete formas de entender el acto comunicativo:

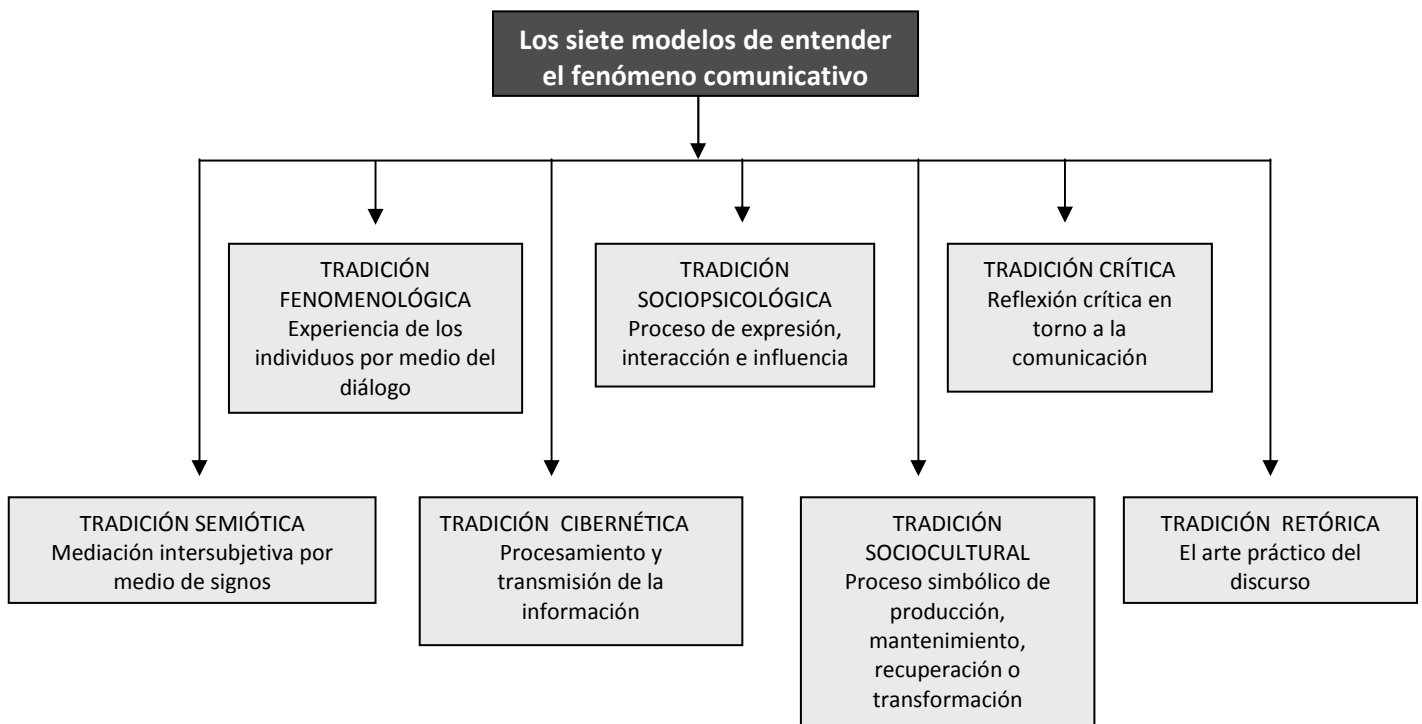


Figura 5. Modelos comunicativos estudiados por Robert Craig (1999). Elaboración propia basado Rizo García, 2012: 48-49.

Pero creemos que la propia definición, o aproximación, que da la autora al fenómeno de la comunicación es el que más sintonía tendría con nuestro campo de estudio. Rizo García define *“la comunicación como vínculo, como una relación social, el conjunto de asociaciones entre procesos de la experiencia que permite la construcción de mundos compartidos”* (2012: 57).

Por su parte, para el investigador y comunicador Carlos Scolari *“la comunicación se podría definir como el conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas”* (2008: 34). Esta definición se podría extrapolar a los procesos de comunicación no tecnológicos si entendiéramos las *“tecnologías”* como herramientas o recursos.

La comunicación humana siempre se ha caracterizado por tener un emisor con un mensaje que comunicar a un receptor; el proceso era, ciertamente, unidireccional:

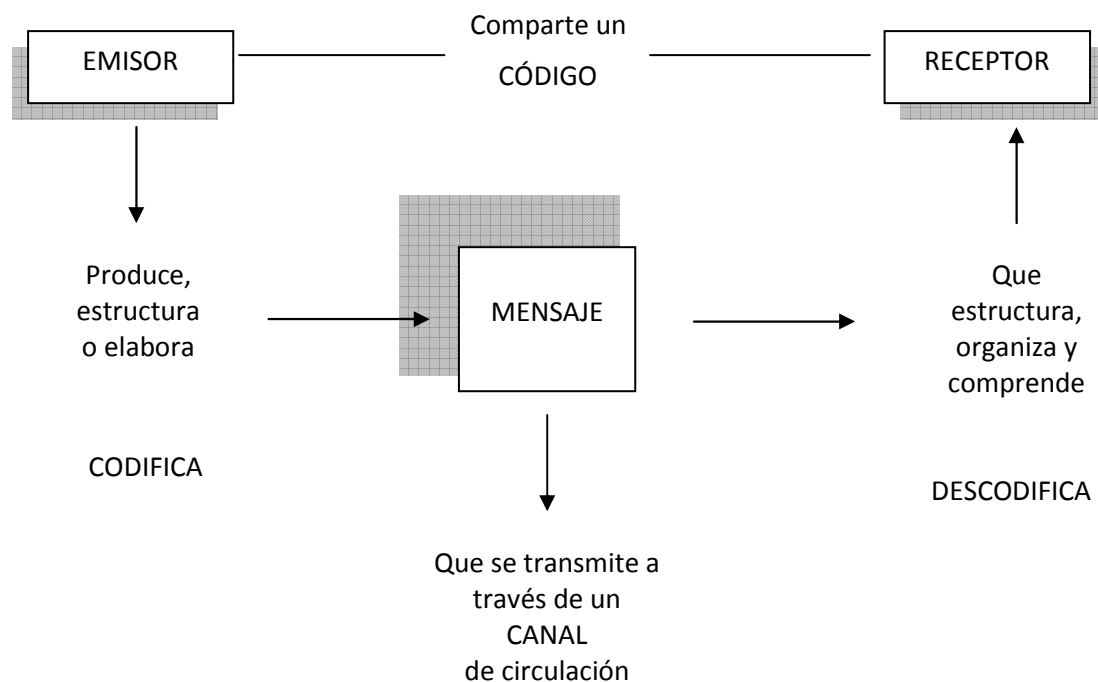


Figura 6. Proceso tradicional de la comunicación humana. Elaboración propia.

En consonancia con los elementos esenciales de la comunicación, Martín-Cáceres (2012: 116-119) realiza una división de éstos muy acertada y cercana a nuestras consideraciones, aportando unos matices más integrales:

- Bloque I: entes (emisor/receptor)
- Bloque II: lenguajes (mensaje/código/canal)
- Bloque III: realidad (contexto)

A la vista de los elementos tradicionales de la comunicación, y antes de hablar de cómo ha cambiado el proceso con los nuevos medios, creemos de rigor hacer mención a Marshall McLuhan, uno de los teóricos socioculturales más importantes del siglo XX y al cual debemos la célebre frase “*el medio es el mensaje*”, que adquiere gran importancia en el estudio que nos ocupa.

Fue un visionario ya que sus ideas, expresadas en su gran mayoría en la década de los 60, se podrían ver como un adelanto de lo inminente, de los procesos de cambio que se avecinaban con el surgimiento de las nuevas tecnologías. Tenemos que tener en cuenta que el surgimiento de Internet, como ya hemos indicado, fue en 1969; y, el texto, *Understanding media: the extensions of man*, donde aparece la famosa frase de McLuhan data de 1964.

McLuhan afirmaba que “*el medio, o el proceso de nuestro tiempo –haciendo alusión a la tecnología electrónica- está remodelando y reestructurando los patrones de la interdependencia social y cada uno de los aspectos de nuestra vida privada. Nos está forzando a reconsiderar y reevaluar cada pensamiento, cada acción y cada institución que hasta hoy se daban por establecidos. Todo está en cambio*” (McLuhan y Fiore, 2007: 8).

En el epílogo a la obra *El medio es el masaje*, Pérez Tornero (1987: 164-165) desmenuza el mensaje del teórico canadiense:

- Por un lado, los medios de comunicación son prolongaciones de la sensibilidad humana; con cada nuevo medio surgido se produce una transformación en el individuo.

- Por otro, en cuanto a la comunicación, se registran tres etapas:
 - La primera, tribal y oral.
 - Una segunda etapa, donde se produce una *destribalización* en beneficio de la individualización y de un pensamiento lineal y secuencial y surge la escritura. La abstracción, la separación y distancia de los símbolos respecto de los objetos llevó a la civilización a un estado más racional y funcional.
 - Por último, una tercera etapa, la electrónica, en la que se retorna a un tribalismo y a la *aldea global* sostenida por los nuevos medios de comunicación (McLuhan y Fiore, 2007; 164).

A McLuhan debemos términos como *aldea global* o *galaxia Gutemberg*³² o la diferenciación de los medios de comunicación en fríos y calientes:

Medios calientes (prensa, radio, cine)	Medios fríos (televisión, teléfono, conversación)
Fuerte densidad de información Medios cerrados Inducen a la pasividad, no favorecen la interacción	La información se dispersa entre varios canales sensoriales Escasa densidad informativa Medios abiertos Inducen a la participación, a la interacción

Tabla 2. Definición y diferenciación de los medios de comunicación según Marshall McLuhan (1996).

Aunque no figuran en su clasificación por lo temprana de la misma, obviamente, los medios participativos (redes sociales y Web 2.0) de los cuales hablaremos en capítulos posteriores, se enmarcarían dentro de los *medios fríos*.

³² Estos conceptos surgieron para describir las consecuencias socioculturales de la comunicación, inmediata y mundial de todo tipo de información, lo que posibilitan y estimulan los medios electrónicos de comunicación

Lance Strate (2012: 61-80) realiza un exhaustivo análisis de la afirmación “*el medio es el mensaje*”, desgranando por partes lo que McLuhan quería decir con ésta:

- *El medio es el mensaje* resalta la importancia, por encima de todo, del contexto en el cual se inserta nuestro mensaje.
- *El medio es el mensaje* nos habla de que el medio influye en la forma del mensaje, en el contenido de la comunicación. No hay mensaje sin medio.
- *El medio es el mensaje* y en él juega un papel importante el usuario convirtiéndose en el portador del contenido, incluso en contenido (*the user is the content*, es decir, *el usuario es el contenido*). No hay mensaje con sentido hasta que alguien extrae su significado. Emisores y receptores crean el contenido, interpretan el mensaje y generan su significado. Emisor y receptor, receptor y emisor, se hallan conectados mediante el medio. Aquí surge la *interconectividad* que permite Internet.
- *El medio es el mensaje* nos deja otra reflexión: el medio es la relación, es decir, el medio es la vía por la cual las personas se comunican y pueden relacionarse. Por tanto, el medio es la *metacomunicación*.
- *El medio es el mensaje* por el cual el contexto, el entorno es fundamental. Los entornos no son envolturas pasivas, sino procesos activos.

Como podemos comprobar, la contemporaneidad del pensamiento de Marshall McLuhan es tremendamente rompedora y se acerca a lo que vivimos actualmente con los social media: entornos abiertos, metacomunicación, interconectividad, usuarios-productores... *Un medio es una tecnología* dentro de la cual crece una cultura, se da forma a la política, a una organización social y a diferentes formas de una cultura (Strate, 2012: 76). Por tanto, en la Red, nosotros somos el medio. Somos los que movemos los mensajes (Ferrario, 2015: 201).

La comunicación, a día de hoy, es multidimensional, multicanal e hipermediada. No hay un solo emisor, sino que el contexto, en nuestro caso, el *ciberespacio*, la *Red*, se convierte en una suerte de polifonía de voces sin un centro de poder (Scolari, 2008: 135). Los nuevos medios han trasvertido las características de los antiguos:

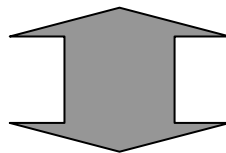
Comunicación de masas (<i>viejos medios</i>)	Comunicación digital interactiva (<i>nuevos medios</i>)
Tecnología analógica	Tecnología digital
Difusión (uno-a-muchos)	Reticularidad (muchos-a-muchos)
Secuencialidad	Hipertextualidad
Monomedialidad	Multimedialidad
Pasividad	Interactividad

Tabla 3. Viejos medios versus nuevos medios. Fuente: Scolari, 2008: 79.

La *reticularidad* (muchos-a-muchos) de la que habla Scolari (2008: 79) es una de las características de las nuevas formas de comunicación, convirtiéndose la capacidad de crear redes en uno de sus componentes más importantes.

Ya no hay sólo un creador y un consumidor de un producto comunicacional, sino que hay varios. Surge el concepto de *prosumer* de la confluencia entre *productor* y *consumidor*. Esta terminología se debe a Alvin Toffler que la acuñó en su libro *La tercera ola* (1979).

Emisor - Receptor



Emirec - Prosumer

Figura 7. Prosumer y Emirec. Fuente: Elaboración propia.

Antes del nacimiento del término “prosumer” surgió el de “emirec” de la mano de Jean Cloutier en 1973 (Aparici y Silva, 2012: 53). Según la teoría enunciada por Cloutier, el individuo es al mismo tiempo emisor y receptor; todos somos potencialmente emisores, estamos en situación de crear contenidos y de interrelacionarnos a partir de la participación conversacional, haciendo uso de las diferentes herramientas de la comunicación que tenemos a nuestra disposición (Aparici y Silva, 2012: 54). Como se puede comprobar, ambos términos, *emirec* y *prosumer*, se asemejan mucho.

Como afirma Pierre Levy, filósofo de la cibercultura, “*estamos pasando de la estética del mensaje a la estética de la interactividad*”. Y es que “*la esencia de la interactividad radica en la conversación bidireccional entre receptor-emisor*” (Regil, 2007: 146).

Si antes del surgimiento de Internet se hablaba de comunicación unidireccional, tras su nacimiento nos enfrentamos a un modelo de comunicación en red, en el que, en la mayoría de las ocasiones, se producen fugaces intercambios de información entre millares de nodos. Esos nodos y sus contenidos forman parte de las *hipermediaciones*.

Cuando hablamos de *hipermediaciones* no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital permite articular dentro del ecosistema mediático (Scolari, 2008: 114). Para diferenciar las *hipermediaciones* de las *mediaciones*, vinculadas al surgimiento de los medios masivos y su contaminación en la cultura y la sociedad, diríamos que aquéllas construyen su influencia a partir de los nuevos espacios participativos de comunicación y de su irrupción en lo masivo (Scolari, 2008: 114-115).

Estos nuevos medios de los que nos habla Carlos Scolari (2008) se caracterizan por:

- Desarrollar programas descentralizados.
- Cada receptor es un transmisor en potencia.

- La movilización de masas.
- La interacción de los participantes fomentando el *feedback*.
- Facilitar el aprendizaje político, es decir, ser capaces de reelaborar una respuesta ante la reiteración de un antiguo estímulo³³.
- Promover la producción colectiva.
- El control socializado por las organizaciones autogestionadas (vinculado al aprendizaje político).

El autor (Scolari, 2008) defiende la necesidad de construir una teoría de los nuevos medios que se sepa adaptar a un terreno discursivamente pantanoso, consolidando una sólida red de interlocutores que construirán la base epistemológica, partiendo de las teorías tradicionales, desarrollar análisis más innovadores, con métodos propios, en sintonía a las transformaciones acontecidas en el ecosistema mediático.

Unos cambios que, aunque tímidamente, se van produciendo, ya que cada vez se producen más investigaciones *en y sobre* los medios, surgiendo conceptos renovadores que, sobre todo, incardinan disciplinas.

Es el caso del término *eComunicación*, propuesto por José Luis Orihuela, para nombrar las nuevas experiencias donde la tecnología digital se encuentra en el centro de los intercambios simbólicos de información y conocimiento. Orihuela (2003) afirmó que el “*gran cambio desde los clásicos modelos de los medios masivos hacia los nuevos paradigmas mediáticos, donde el usuario se convierte en el eje de los procesos comunicativos, el contenido es la identidad de los medios, el multimedia es el nuevo lenguaje, el tiempo real es el tiempo dominante, el hipertexto es la gramática y el conocimiento el nuevo nombre de la información*” (Scolari, 2008: 137). Las características de la *eComunicación* enunciadas por Orihuela se recogen en la siguiente tabla, y ofrecen una visión del panorama de la comunicación en los nuevos medios:

³³ Aprendizaje político: El aprendizaje político es la capacidad de elaborar una nueva respuesta, más confiable, ante la reiteración de un antiguo estímulo. Todo aprendizaje político implica reasignar recursos y es con frecuencia un proceso doloroso y costoso, porque generalmente no es fácil ni barato cambiar hábitos arraigados. Extraído de:

<http://www.eumed.net/diccionario/definicion.php?dic=3&def=156>.

De audiencia a usuarios	La imagen del telespectador pasivo frente a la pantalla se desplaza hacia el usuario activo, que navega en la red hipertextual y produce contenidos.
De medios a contenidos	Los medios se definen ahora a partir del reconocimiento de su autoridad en materia de contenidos y no desde sus condiciones técnicas de producción.
De monomedia a multimedia	Diferentes formatos y lenguajes hasta ahora autónomos confluyen en un mismo soporte.
De periodicidad a tiempo real	Los medios tradicionales estaban anclados a ritmos y restricciones temporales, mientras que los medios digitales deben actualizarse en tiempo real. Esto da lugar a nuevas formas de escritura y lectura.
De escasez a abundancia	El incremento exponencial de la información a disposición de los usuarios hace difícil su gestión, generando situaciones de intoxicación o infocontaminación. Para paliar esta sobreabundancia informativa se han generado recursos que aceleran la búsqueda y localización de la información.
De intermediación a desintermediación	Al descentralizarse la comunicación, las figuras intermedias estudiadas por los teóricos que gestionaban los flujos informativos tienden a desaparecer.
De distribución a acceso	Del modelo punto-multipunto se pasa al paradigma de la red, que permite el acceso (multipunto-punto) o el intercambio entre usuarios (multipunto-multipunto).
De unidireccionalidad a interactividad	El usuario puede elegir entre diferentes contenidos, manipularlos, reproducirlos, retransmitirlos y regular su tiempo de consumo.
De lineal a hipertexto	De la linealidad temporal del texto tradicional a la no linealidad espacial de las redes textuales.
De información a conocimiento	En el ecosistema de la comunicación digital aparecen nuevas formas colectivas de generación de saberes. La tecnología favorece este proceso, el resto lo pone la inteligencia y la creatividad de los usuarios.

Tabla 4. Los diez paradigmas de la eComunicación de Orihuela (2003). Fuente: Scolari 2008: 77.

Y, al estar hablando de comunicación, y con la intención de ir estrechando el camino que nos lleve de lo teórico a lo práctico de nuestra investigación, creemos necesario mencionar a Martín Cáceres y Cuenca López y sus trabajos que relacionan comunicación y educación, y que terminan enlazados con el patrimonio, ciencia que nos ocupa en esta tesis.

Para ellos, el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación, y sin comunicación no se puede desarrollar el proceso educativo (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015; Cuenca López, 2014; Martín Cáceres, 2012; Cuenca López y Martín Cáceres, 2009a; Cuenca López y Martín Cáceres, 2009b).

La comunicación del patrimonio cultural es, en palabras de Santos Rusillo (2008: 27), la gestión cultural y comunicativa que media entre los recursos patrimoniales y la sociedad, y que pretende potenciar un uso responsable, provechoso, atractivo y efectivo que sea capaz de aunar la preservación de los bienes culturales con su disfrute integral por parte de la sociedad. Esta comunicación es global y se debe desarrollar a lo largo de cuatro etapas que describe gráficamente el autor:

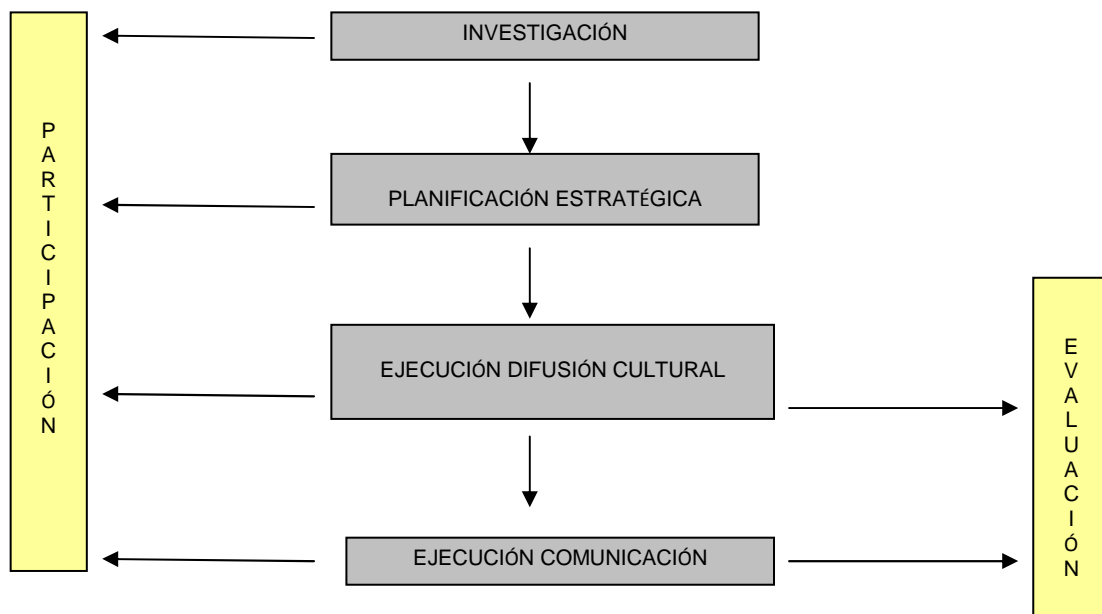


Figura 8. Las cuatro etapas del proceso de comunicación global según Mateos.

Elaboración propia a partir de Mateos, 2008: 28.

Martín Cáceres, dedicó su tesis doctoral *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*³⁴, a teorizar sobre la relación entre comunicación y educación: “la comunicación es el principal tipo de interacción y es un proceso que evoluciona con el tiempo (de los espacios naturales a los sociales) y que propicia el desarrollo de la cultura” (Martín Cáceres, 2012: 110). En ella, la autora realiza una compartimentación de la teoría de la comunicación y su transposición a la comunicación patrimonial³⁵:

	Teoría de la Comunicación	Comunicación patrimonial
Emisor	Iniciador del proceso y responsable del mensaje. Aquél del que procede el mensaje emitido de forma voluntaria o involuntaria a otro ser humano.	Instituciones culturales (museos, archivos, bibliotecas, espacios naturales...).
Receptor	Aquella persona o personas a las que va dirigido el mensaje.	El conjunto de la sociedad particularmente lo que podríamos denominar como público cultural.
Mensaje	Es el contenido o la información que se transmite y utiliza para expresar un propósito. Mensaje focalizado.	El elemento artístico, arqueológico, antropológico, natural... en relación a cómo se transmite.
Canal	Es la vía o el medio físico a través del cual fluye el mensaje (ondas sonoras del aire, papel escrito...).	Puede ser un espacio expositivo, el propio entorno para espacios naturales, experiencias antropológicas, monumentos, edificios,....
Código	Es la forma que toma la información, el idioma y lenguaje que utilizan tanto el emisor como el receptor. Implica la comprensión o descodificación del paquete de información que se transfiere.	Lenguaje oral, escrito, visual o plástico. Siempre codificado en función del tipo de receptor.
Contexto	Conjunto de elementos que rodean la transmisión del mensaje.	Relaciones espacio y tiempo, espacio donde se realiza el proceso de comunicación,

³⁴ Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. José María Cuenca López y defendida en la Universidad de Huelva.

³⁵ La clasificación realizada por la Dra. Martín Cáceres cuenta con una tercera columna dedicada a la acción comunicacional dentro del museo, de la cual hemos prescindido, centrándonos en las teorías de la comunicación y su relación con el patrimonio.

		enlazándolo con el propio espacio en el que surge el elemento patrimonial y con el espacio que ocupa en la realidad.
Feed Back	Conexión cooperativa entre emisor y receptor.	A partir de asociaciones y mecanismos de participación ciudadana.
Barreras o filtros	Los filtros o barreras se refieren a todo aquello que dificulta o impide la comunicación efectiva.	De conservación, administrativos y económicos, además falta de formación en didáctica.

Tabla 5. Teoría de la comunicación y comunicación patrimonial. Fuente: Martín Cáceres, 2012: 115.

Martín Cáceres, basándose en las teorías de la comunicación enunciadas por Martín Serrano (2007) otorga a la comunicación la capacidad de crear, mantener y difundir la cultura y sus valores, además del consabido intercambio de información (2012: 110), en línea con lo ya hablado anteriormente y que marcó el desarrollo de Internet (de la consumición de información a la producción y compartición).

La teoría de la comunicación desde la que se posiciona la autora (Martín Cáceres, 2012: 113) es aquella que parte del constructivismo social por tanto, otorga al individuo la capacidad de construir conocimiento a partir de la información obtenida.

Pero en este proceso no sólo el individuo (ya sea en calidad de emisor o de receptor) juega un papel esencial. También es importante el contexto. En una mirada al presente tecnológico, y tal y como indica Martín Cáceres (2012: 116), *“hay que tener en cuenta las características sociotecnológicas ya que no se puede, ni se debe, analizar un contexto sin atender a la realidad tecnológica que está haciendo que todo el proceso de comunicación se tambalee en torno a ella”*. Y aquí es donde entraría en juego nuestro contexto de estudio y análisis.

La comunicación y la educación se vincularían a través del concepto de *edukomunicación*, término aceptado por la UNESCO en 1979³⁶ y que han utilizado importantes pedagogos como Paulo Freire o Mario Kaplún. Y es que, tal y como también defienden Cuenca y Martín Cáceres, el hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo; un proceso educativo no se puede realizar de forma efectiva si

³⁶ Consultar: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016edukomunicacion.htm>.

antes no hay una buena estrategia comunicativa (Martín Cáceres, 2012: 119). Por tanto, comunicación y educación estarían irremediabilmente unidas en el mismo proceso.

Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje; la *educación* solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que todos los individuos (independientemente del rol que desempeñen)³⁷ enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores (Martínez-Salanova, 2015: 6).

En el caso de nuestra investigación, y a la vista de las ideas diseminadas, podríamos concluir que, es sumamente importante no sólo la educación patrimonial sino también la comunicación patrimonial y que todo ello se vincularía de manera interdisciplinar en el marco que deseamos investigar y construir.

2.2. La dimensión tecnológica en la educación patrimonial.

En la actualidad, hablar de comunicación del patrimonio, y por extensión de educación patrimonial, es hacerlo del papel determinante y de la influencia que tienen las Tecnologías de la Información, la Comunicación (Mateos, 2010: 115) y el Conocimiento (TICC). El autor (Mateos, 2010: 117), citando a Arturo Colorado (2003), afirma que, la correcta utilización de las tecnologías digitales son un inmejorable agente difusor, democratizador de los recursos patrimoniales, facilitador de la desacralización del patrimonio, mejorando el potencial comunicativo del mismo.

Como indica Mateos (2010: 116) las TIC *“juegan un papel importante, siempre que se entiendan como una herramienta a sumar a las ya utilizadas, las tradicionales”*, un complemento que enriquezca la experiencia del usuario con respecto al bien cultural; por tanto, deben formar parte de un proceso de planificación que las dote de significado y las considere idóneas para lograr la conexión patrimonio-individuo.

³⁷ La información entre paréntesis es una acotación nuestra.

Healy (2002: 482) afirma que las nuevas tecnologías están cambiando las condiciones en que se producen, se distribuyen y se consumen los bienes culturales, y el problema reside en saber cómo atraer, a través de éstas, a alguien hacia el bien cultural, cómo lo puede usar o experimentar, sin que se convierta en un obstáculo. Una de las vías para lograr la atracción que logre la simbiosis entre los individuos y los contenidos patrimoniales, mediados por las tecnologías, es la educación patrimonial.

Si la educación patrimonial es una disciplina emergente, la aplicación de la tecnología como recurso, como fórmula, como contexto de desenvolvimiento de aquélla, no lo es menos. Pasos tímidos, por lo menos en el ámbito nacional, son los dados hasta ahora, aunque cada vez más seguros. Aunque se teoriza cada vez más sobre la importancia de los usos tecnológicos y su aplicación en el patrimonio cultural, en lo referente a la educación patrimonial es una línea de estudio y de trabajo a explorar.

Como afirman Fontal, Marín y Pérez (2013: 109) *“Internet es, posiblemente, el lugar en el que mayor número de propuestas educativas en torno al patrimonio se generan, tanto desde instituciones públicas como privadas, permitiendo la implicación a colectivos muy diversos”*.

La aparición de las nuevas tecnologías y las herramientas digitales en sus múltiples formas y formatos está resignificando la educación y los escenarios donde se produce. Como dice Cabero (2004) la eficacia de aquéllas en cualquier terreno educativo dependerá *“más que de sus potencialidades instrumentales, de unas variables tales como el papel que jueguen las personas que intervienen en el sistema, la estructuración de los contenidos, los contextos de aplicación y la estructura organizativa que lo gobierne”*.

Siguiendo con Cabero (2004), el uso de las nuevas herramientas va a implicar la adquisición de nuevas habilidades para afrontar los nuevos aprendizajes que nos ofrecen.

Según Correa y Jiménez (2011: 256), “la presencia de las tecnologías digitales en museos y espacios de presentación del patrimonio cumple una triple función: comunicación, información y soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje”. En el epígrafe que nos ocupa nos vamos a encargar de desgranar esta última función: la forma en que la tecnología ayuda a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio, facilitando los procesos de educación patrimonial o patrimonialización.

Las tecnologías socio-digitales han proporcionado a los usuarios del patrimonio nuevas formas de relación con éste, ya sea a través de plataformas participativas (de las que hablaremos en tema aparte), o bien con el uso de dispositivos diferentes que brindan la posibilidad de ayudar al individuo a tener una experiencia más completa y enriquecedora en su aproximación al objeto patrimonial.

Si por algo se caracterizan estas tecnologías es por ofrecer un cambio en el rol del usuario, de pasivo a activo, fomentando la interacción, la colaboración y la participación. Pero esto siempre dependerá del lugar o institución que albergue el objeto patrimonial (en el caso en que esa pieza se encuentre en un espacio físico).

Siguiendo a Asensio, Correa et al. (2011: 41-42) existen cuatro niveles de desarrollo de las nuevas tecnologías en educación y que son perfectamente transferibles al uso que las instituciones culturales hacen de ellos:

- *Primer nivel:* ausencia de uso de NTICs.
- *Segundo nivel:* uso informativo.
- *Tercer nivel:* navegación inicial, reducida, partiendo de una práctica expositiva tradicional a través del uso de formatos de NTICs.
- *Cuarto nivel:* navegación avanzada con búsqueda de nuevos formatos, acciones, etc.

Estar en uno u otro nivel dependerá, en el caso de las instituciones culturales (museos, centros de interpretación, espacios de presentación del patrimonio, centros culturales...) de las políticas de gestión que desarrollen, independientemente del desarrollo innovador de la sociedad.

Colorado (2005), citado por Alzua-Sorzábal y Carreras (2009: 20), afirma que la implementación adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo del patrimonio cultural está provocando la creación de un nuevo fenómeno conocido como cultura digital, fenómeno que ya se puso de manifiesto con la aprobación en el año 2003, por parte de la UNESCO, de la *Carta para la preservación del patrimonio digital* (Vid. Capítulo 1). Según la organización internacional,

«el patrimonio digital está formado por los materiales informáticos de valor perdurable dignos de ser conservados para las generaciones futuras, y que proceden de comunidades, industrias, sectores y regiones diferentes. No todos los materiales digitales poseen valor perdurable, pero los que lo tienen exigen metodologías de conservación activas para mantener la continuidad del patrimonio digital»³⁸.

La cultura digital, como indica Sampedro (2007: 125) *“se identifica con un océano de comunicaciones en el que los individuos adquieren el papel de nexos activos que configuran una enorme e informe red nódular por la que la información se mueve de manera rápida, ágil y flexible. Esta estructura adquiere una forma completamente rizada y posee un carácter expansivo”*. Es decir, el conocimiento, la comunicación social y cultural ya no fluye de manera lineal, lenta y jerarquizada sino que se expande enormemente de manera horizontal, distribuyéndose en *estructuras rizomáticas*, mostrándose de manera poliédrica.

Pero más allá de analizar el patrimonio digital, lo que queremos es hacer hincapié en el hecho de que debemos aceptar los cambios producidos en los últimos años, y ser consecuentes con los avances que se nos presentan, tal y como indica Colorado (2005: 55) *“la aceptación crítica e innovadora de las TIC aplicadas a la difusión, al acceso público y comprensión del patrimonio cultural, como una potenciación del conocimiento, ya que está abriendo campos nuevos para la comunicación, la investigación y las aplicaciones profesionales”*.

³⁸ Extraído de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/preservation-of-documentary-heritage/digital-heritage/concept-of-digital-heritage/>.

Con la implementación de las TICs dentro del sector cultural se está cambiando la visión y la relación entre las personas, las instituciones, las ideas y los bienes culturales (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 24), favoreciendo la ruptura de la idea de acceso a la cultura que imperaba hasta hace poco tiempo. Esta implementación y expansión tecnológica-cultural redundan en al menos dos beneficios:

- Por un lado, se incrementa la producción y la participación gracias a la ampliación del número de destinatarios a los cuales llegar.
- Por otro lado, se expande el conocimiento constitutivo de estimular el crecimiento personal y social, así como repercutir en beneficios económicos de la comunidad (Alzua-Sorzábal y Carreras; 2009: 24).

Aplicado al patrimonio se ampliaría el acceso de personas, independientemente de sus características, a los bienes, así como su participación abierta, expandiéndose el conocimiento y disfrute, repercutiendo en los beneficios personales, sociales e institucionales.

La puesta en marcha de tecnologías en el ámbito de la cultura ha provocado, como no es de extrañar, un reajuste en los modos, pensamientos y esquemas básicos de las instituciones y los trabajadores, adaptándose a la denominada *comunicación tecnológicamente mediada* (Abad, Gil y Alzua-Sorzábal, 2009: 63). Se está experimentando y explorando los nuevos usos a la vez que se implementa, por eso el grado de fracaso puede ser alto.

Según Healy (2002: 478-479) los modos de producción, distribución y acceso a los bienes culturales digitales han generado cambios:

- Los contenidos pueden ser distribuidos por toda la Red de manera rápida y a un coste ínfimo.
- Con el contenido cultural creado, lo importante pasa a ser la manera de mostrárselo al usuario y cómo serán la forma de experimentar con él por parte de éste.

- Con la gran cantidad de información que ofrecen los medios tecnológicos, los usuarios pueden tener problemas a la hora de decidir y prestar atención a unos contenidos u a otros; por tanto, entra en juego la comunicación y la mediación que hagan los agentes culturales entre los contenidos y los usuarios.

Hasta aquí, parece que la red y la tecnología solo pueden traer parabienes. Efectivamente, son muchas las ventajas que nos ofrecen los nuevos medios, pero también algún inconveniente; y como veremos después, algunos autores han afirmado que la introducción de las TIC no supone una panacea (Carreras, 2008; Fontal, 2004; Asensio y Correa, 2011). En el siguiente cuadro se recogen algunas de las ventajas e inconvenientes que las iniciativas tecnológicas nos pueden deparar en su aplicación en el campo del patrimonio cultural:

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusión de la información y el conocimiento ▪ Actualización instantánea de la información ▪ Contribución a la pluralidad ▪ Facilidad de acceso universal a la cultura y al patrimonio histórico ▪ Conservación del patrimonio ▪ Acercamiento a las personas con discapacidad ▪ Promoción del turismo ▪ Nuevo espacio para la creación artística 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades técnicas para la digitalización ▪ Información menos rigurosa o voluntariamente falsa ▪ La inmensidad de información podría resultar inabordable ▪ Diferencia de oportunidades para acceder al progreso ▪ Conservación de la documentación (en formato) digital ▪ Propiedad intelectual ▪ Las lenguas y culturas minoritarias

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes de las aplicaciones tecnológicas. Fuente: Abad, Gil y Alzua-Sorzabal, 2009: 73.

En relación con lo que hablábamos antes sobre los autores que se muestran críticos, aunque esperanzados, sobre el uso de las tecnologías, podemos resaltar lo que afirma Fontal (2004) sobre el posible “efecto de falsa innovación” de éstas, sobre todo porque su uso se ve más como un fin en sí mismo, más que como un medio; esto tiene más que ver con la “falsa modernidad” que se impone por las ideas provenientes del marketing y la publicidad, más que con el rigor científico o patrimonial que se debería exigir.

La autora (Fontal, 2006: 181) afirma que *“Internet está fomentando una contracultura que provoca un estallido en millones de fragmentos culturales, convirtiéndose en el reino de la diferencia y la diversidad pero también de la tolerancia”*.

Por su parte, Asensio *et al.* (2011: 47) consideran indispensable que las ventajas ofrecidas por las nuevas tecnologías se vean sólo como potenciales, dependiendo de las que se usen y del diseño de actividades donde se implementen. También es absolutamente necesario que los espacios de presentación del patrimonio realicen estudios de buenas prácticas, en cuanto al uso y conveniencia de las mismas, por varias razones:

- El flujo de las innovaciones tecnológicas es imparable, con muy potentes intereses comerciales asociados.
- Las inversiones en tecnología son cada vez mayores y se debe saber en qué y cómo invertir, qué riesgos hay que tomar y cuáles son las decisiones equivocadas.
- El futuro de la educación, incluida la de los espacios patrimoniales, va a darse en contextos mixtos (virtuales y presenciales) y hay que saber integrarlos para mejorar las experiencias de aprendizaje.
- Se debe aprovechar el influjo renovador y transformador de la tecnología, y superar los enfoques tradicionalistas. Para ello tendremos que conocer las bases teóricas del aprendizaje nos pueden favorecer.

- Las tecnologías digitales permiten compaginar múltiples interpretaciones y nos brindan la posibilidad de realizar conexiones conceptuales significativas.
- Atender a las buenas prácticas llevadas a cabo nos permitirá definir el tipo de competencias tecnológicas que deberían desarrollar los profesionales del patrimonio (directivos y educadores, sobre todo) para definir mejor su formación y desarrollo profesional.
- Conocer las buenas prácticas además va a posibilitar el desarrollo de herramientas de planificación que aseguren la sostenibilidad y escalabilidad de las innovaciones en los contextos patrimoniales de aprendizaje (Asensio *et al.*, 2011: 47)

Obviamente, aunque seducidos por el influjo de las nuevas tecnologías, hay que ir con cuidado y establecer códigos de buenas prácticas, o visualizar aquellas que ya se estén dando en el campo del patrimonio. Muchas veces se tiende a hacer un uso “*por qué sí*” de las mismas, fruto de las modas; esto puede conllevar que no haya una planificación, ni una evaluación que se ajuste a las necesidades reales de los ámbitos. La implantación de recursos tecnológicos conlleva un cuidado, un mantenimiento que, en muchas ocasiones, lleva al descuido y al olvido, la mayor de las veces por falta de recursos económicos para mantenerlas. Por ello, hay que promover una reflexión sobre las condiciones de uso en los diferentes contextos, así como identificar las diferentes posibilidades que nos brinda el uso de la tecnología (Asensio *et al.*, 2011: 47).

Y en lo referente a la educación patrimonial, evidentemente, hay que compaginar el desarrollo tecnológico con el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica y la apertura a los múltiples significados e interpretaciones (Asensio *et al.*, 2011: 47) que se nos ofrezcan. Como indican Asensio *et al.* (2011: 47) las buenas prácticas innovadoras en educación patrimonial que hagan uso de las tecnologías deben partir de un análisis de las características no sólo tecnológicas, sino también formativa y material.

Si aplicamos los recursos tecnológicos a la educación patrimonial, como elementos de la didáctica, deberían cumplir una función muy importante: “*facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje*” (Rico Cano, 2004).

Según Rico Cano (2004), las nuevas tecnologías son medios más que interesantes para introducir pedagogías alternativas y potenciar cambios en las estructuras educativas, fomentando una pedagogía constructiva y cooperativa. Además, existen una serie de características que llevan implícitas las TICs que son aprovechables a la hora de insertarlos en programas de educación patrimonial:

- La *multimedialidad*, que favorece secuencias flexibles y abiertas de contenidos y formatos, así como de contextos.
- La *interactividad*, como la capacidad de sostener una comunicación recíproca, con una acción y una respuesta.
- La *hipertextualidad*, como base sobre la que se sustenta la creación de conocimiento en Internet. Viene a materializarse en las múltiples ramificaciones que se pueden generar a raíz de un contenido (Rico Cano, 2004).

En relación con estas características fundamentales de los medios tecnológicos, Mancini (2008: 1-21) también se pronuncia:

- La hipertextualidad diseña una nueva forma de gestionar y organizar la información de una forma similar a como funciona la mente humana.
- Gracias a la interactividad podemos lograr una comunicación recíproca y participativa.
- Y la hipermedialidad y la multimedialidad permiten la asociación de muchos y diferentes tipos de información.

La tecnología aplicada, no sólo a la educación patrimonial, sino a todo proceso de aprendizaje en cualquier contexto o ámbito, facilita aprendizajes significativos, colaborativos e interdisciplinarios, favoreciendo una educación más integral.

2.3. Educación patrimonial con, desde, hacia las TIC.

La aplicación de los nuevos medios tecnológicos y digitales en el campo de la educación patrimonial debe facilitar los procesos comunicativos, interpretativos y de aprendizaje, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético, utilizando los medios no como fin, sino como medio.

El *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, la red se está convirtiendo en un medio y un contenido patrimonial en sí mismo. Los contenidos presentes en ella llegan a un espectro muy amplio de público, no hay barreras físicas, generacionales, ni temporales, y permite, en la mayoría de los casos, procesos comunicativos bidireccionales (IPCE, 2014: 3)³⁹.

En gran medida estos contenidos se han visto reforzados por la inclusión de las tecnologías de la información, la comunicación, el conocimiento y el empoderamiento, facilitando así aprendizajes variados adaptados a las personas y sus características.

Sin menospreciar a los programas y proyectos basados en líneas pedagógicas tradicionales, se tiene en consideración que, a día de hoy, los programas innovadores son aquellos que conllevan el uso de las tecnologías. Todo programa innovador debe partir de la base de que debe cubrir una necesidad o demanda antes no cubierta o un programa desfasado. Para que esto sea así, es necesario, como indica Álvarez (2014: 272) hacer una planificación cuidada, en base a una fundamentación y unos estudios de viabilidad previos, para garantizar el éxito de su utilización. Y cuando hablamos de TICs hay que ser especialmente cuidadoso para que la inserción de éstas no produzca un programa vacío de contenido, conceptual, procesual y actitudinalmente. Todo puede ser, ya que las tecnologías fácilmente fascinan y las posibilidades que ofrecen pueden quedarse frustradas en procesos complejos y poco significativos o ambas cosas a la vez.

La incorporación de las nuevas tecnologías a los ámbitos patrimoniales ha abierto una ventana con un horizonte infinito de posibilidades (Bellido, 2010: 151). Según la autora (Bellido, 2010: 153), la Red puede convertirse en un instrumento no

³⁹ Plan disponible en: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>.

sólo divulgativo sino, y especialmente, formativo, educativo, de primer nivel. Pero todo radicará en saber aprovechar las posibilidades técnicas que los nuevos lenguajes nos ofrecen.

Gómez Vílchez (2010) afirma que los nuevos medios e Internet están dando lugar a procesos de cambio a los que se deben sumar los museos (a lo que nosotros añadimos los espacios de patrimonio), aprovechando las oportunidades de las redes y la comunicación 2.0. La participación a través de los medios de comunicación sociales se ha convertido en una demanda de los usuarios, motivando que cada vez sean más los centros culturales que utilizan alguna herramienta de interacción social en su labor comunicativa.

Hemos de señalar que la mayor parte de los textos recabados para realizar esta investigación, ponen al museo como foco de atención en su relación con las nuevas tecnologías; en pocas ocasiones se habla de patrimonio como ente individual, y mucho menos de educación patrimonial. No es que desechemos al museo como contexto patrimonial; lo es, claramente; pero no sólo esta institución produce líneas patrimoniales. El patrimonio existe tanto dentro como fuera de las paredes de un museo. Por tanto, muchas de las ideas aquí recogidas se vincularán expresamente al patrimonio, más allá de que hagan única referencia al museo.

En el ámbito del patrimonio y la museología lo digital, lo tecnológico está muy presente desde hace unos años, ya sea a partir de planteamientos teóricos o de investigaciones sobre el tema, como en la práctica profesional. Las instituciones patrimoniales reconocen en "*lo digital*" uno de los retos más importantes de un futuro (López Benito, 2014b: 258) que ya está aquí.

Hemos pasado de las tecnologías analógicas en las que se difundía información única y exclusivamente, en donde la única herramienta digital que primaba era la página Web de la institución patrimonial, a las tecnologías de la interacción y sobre todo de la participación. Hasta hace unos años, más o menos cuando surgió la Web 2.0 (2004), la *curación de contenidos (content curators)* correspondía al profesional de la comunicación, en el caso que lo hubiera. Tras el surgimiento de la Web 2.0, en un contexto tan esencial y básico como un sitio web, puede participar hasta el propio usuario. Como afirman Correa y Jiménez (2011: 258)

«la Web 2.0 ha venido a revolucionar el panorama de la participación social, permitiendo y legitimando la construcción de contenidos por los usuarios; por este motivo, la tecnología es determinante en los procesos de transformar, significar y compartir el patrimonio cultural de los ciudadanos».

Aunque en este epígrafe surgirá el concepto Web 2.0, algo inevitable por su contemporaneidad y por sus marcadas diferencias con la Web 1.0, será en el Capítulo 3, dedicado a tratar el tema de las plataformas colaborativas y sociales, donde lo desarrollaremos más ampliamente. No obstante haremos aquí la diferenciación entre una y otra, y así después nos centraremos directamente en la Web 2.0.

La Web 1.0 sería aquella que opera bajo el modelo “*se mira pero no se toca*”, es decir, es estática. Un editor web o un equipo se encargaba de su construcción y actualización, y los usuarios sólo se limitan a leer el contenido de la misma (Lladó y Atenas, 2010: 338). Los museos, aunque los avances tecnológicos se lo ha permitido, no han cambiado mucho el entorno Web, siendo bastante estático.

Tenemos el caso de las webs de los museos dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se caracterizan por el poco dinamismo en el entorno y en los contenidos. Una de las causas de este hecho es que la gestión de los sitios web no corre de cuenta de los propios profesionales de comunicación de cada museo, sino que suelen pasar los contenidos al órgano competente del Ministerio, el cual gestiona su subida. Como ejemplo poco innovador podemos citar la web del Museo del Traje.

Pensamos que con la variedad de diseños que existen a día de hoy, de uso libre incluso, mantener un espacio así es anacrónico. A esta web, como a muchas otras se podría aplicar aquello que Rivero afirma: “*el ser una plataforma museística online como máquina expendedora de información unidireccional*” (2010a: 377) única y exclusivamente.

Capítulo 2. La educación patrimonial y las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento.



Imagen 16. Página web del Museo del Traje, Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico.

En cambio, con el surgimiento en 2004, de la Web 2.0 y el fenómeno de las comunidades de usuarios, se empieza a desarrollar nuevas formas de interactuar en la Red, ya sea con los museos como con otros espacios de presentación del patrimonio, comentando y creando contenido en sitios creados por otros usuarios (Lladó y Atenas, 2010: 338). En el siguiente cuadro se muestra un análisis esquemático pero esclarecedor de las diferencias entre la web 1.0 y la web 2.0 realizado por Joe Drumgoole:

Web 1.0	Web 2.0
Leer	Escribir
Compañías	Comunidades
HTML	XML
Sitios web	Blogs
Propiedad	Compartir

Tabla 7. Diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0 según Joe Drumgoole.

Fuente: Lladó y Atenas, 2010: 339.

Irremediablemente, cuando hablamos de museos online tenemos que mencionar la *cibermuseología* y la *cibermuseografía*, aunque sea muy brevemente.

En cuanto a la primera, según Rivero (2010a: 369) es la rama de la museología que estudia las acciones de tipo museístico en Internet; *“la función, utilización y potencialidad de Internet para realizar acciones museales, independientemente de que éstas se relacionen o no con un museo existente en el mundo físico”*. Siguiendo a la autora (Rivero, 2010a: 369), toda acción museal que tiene lugar en el ciberespacio sería objeto de estudio de esta disciplina.

Al leer y analizar las palabras Rivero nos surge la duda de si sería viable la invención de un término nuevo: *ciberpatrimonio*, que jugara el mismo papel que la anterior rama analizada, pero abriera el abanico a las manifestaciones patrimoniales, fueran estas las que fueran.

Y al igual que existe una ciencia museológica y una práctica museográfica, se podría diferenciar también en el caso de la Red. Por tanto, surge la *cibermuseografía*. Según Martínez Abellán y Carpena (2010: 1-6), se trataría de espacios virtuales o materiales online que puedan ampliar la experiencia de la visita ya sea en el propio museo o a través de la Web.

Tanto la cibermuseografía como las nuevas tendencias museográficas (en museos o espacios patrimoniales) deberían presentar *“elementos de intermediación para contextualizar y hacer comprensible el objeto de estudio, con vistas a hacerlo llegar a un amplio horizonte de destinatarios”* (Ibáñez y Correa, 2004).

Carpintero (2014: 179) enuncia brevemente una serie de medios tecnológicos y digitales que están a la orden del día en cuanto a uso en los espacios de presentación del patrimonio:

Páginas Web	Redes Sociales	RSS	
Códigos bidis (QR, NFC, RFID...)	Realidad aumentada	Realidad virtual	
Juegos interactivos	Apps móviles	Tours móviles	
Guías multimedia	PDA's	Tablets	PCs
Audioguías (y añadimos las signoguías)	Consolas	Pantallas táctiles	

Tabla 8. Medios tecnológicos utilizados en espacios de presentación del patrimonio.

Fuente: elaboración propia a partir de Carpintero, 2014: 179.

Todos estos recursos, con un buen estudio y planificación, pueden ser muy eficaces, dependiendo de los públicos, para llevar a cabo programas de educación patrimonial.

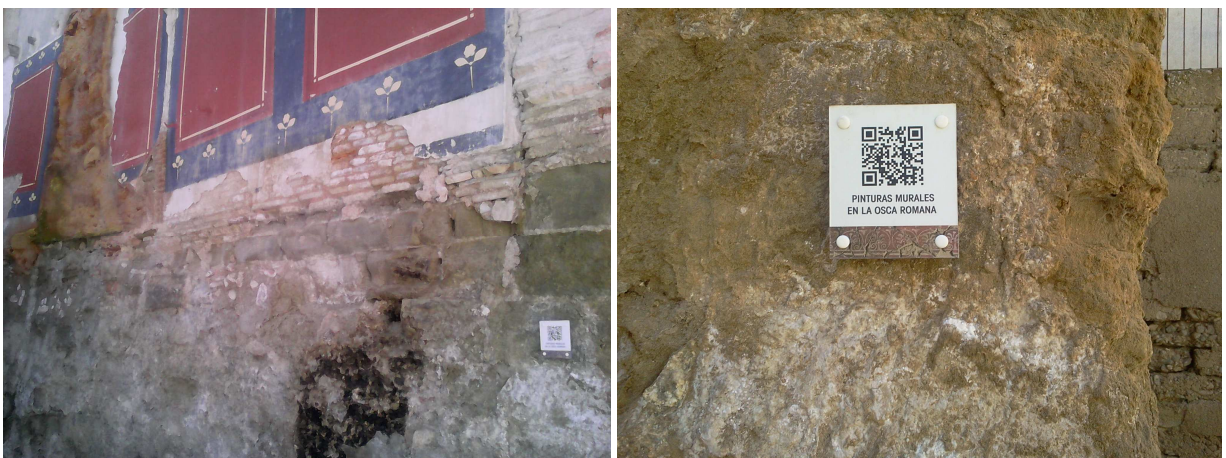


Imagen 17. Código bidi junto a las pinturas murales de Osca Romana (Huesca). Elaboración propia.

Las conexiones de las que hablábamos antes se lograrían poniendo en marcha procesos educativos incluso dentro de los espacios digitales, ya que estos son “contextos donde se produce la comunicación y por extensión, el aprendizaje” (Fontal, 2004).

La educación patrimonial y los recursos digitales seleccionan un modo de contemplar el patrimonio (Rico Cano, 2004), basado en la selección de contenidos, la interacción en y con el espacio, para construir conocimientos significativos. Como señalan Payà y Álvarez (2014: 548), las TIC elevan la calidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir:

- La superación de barreras de espacio y tiempo.
- Una mayor comunicación e interacción entre los agentes.
- La construcción distribuida de progresivas fuentes de información.
- La participación en el proceso de construcción colectiva de conocimiento.



Imagen 18. Pabellón de la navegación (Sevilla). Fuente: Imágenes extraídas de Internet.

López Benito (2014b: 260) afirma que el desarrollo tecnológico está abriendo las puertas para crear una comunicación diferente entre el museo de arte y sus visitantes (nosotros preferiríamos hablar del patrimonio y sus usuarios) porque los nuevos recursos que se pueden desarrollar con estas tecnologías no suponen una barrera física entre la obra y el espectador, y además puede ayudar a conectar con nuevos públicos, como los jóvenes, los adultos, o las personas con capacidades diferentes.

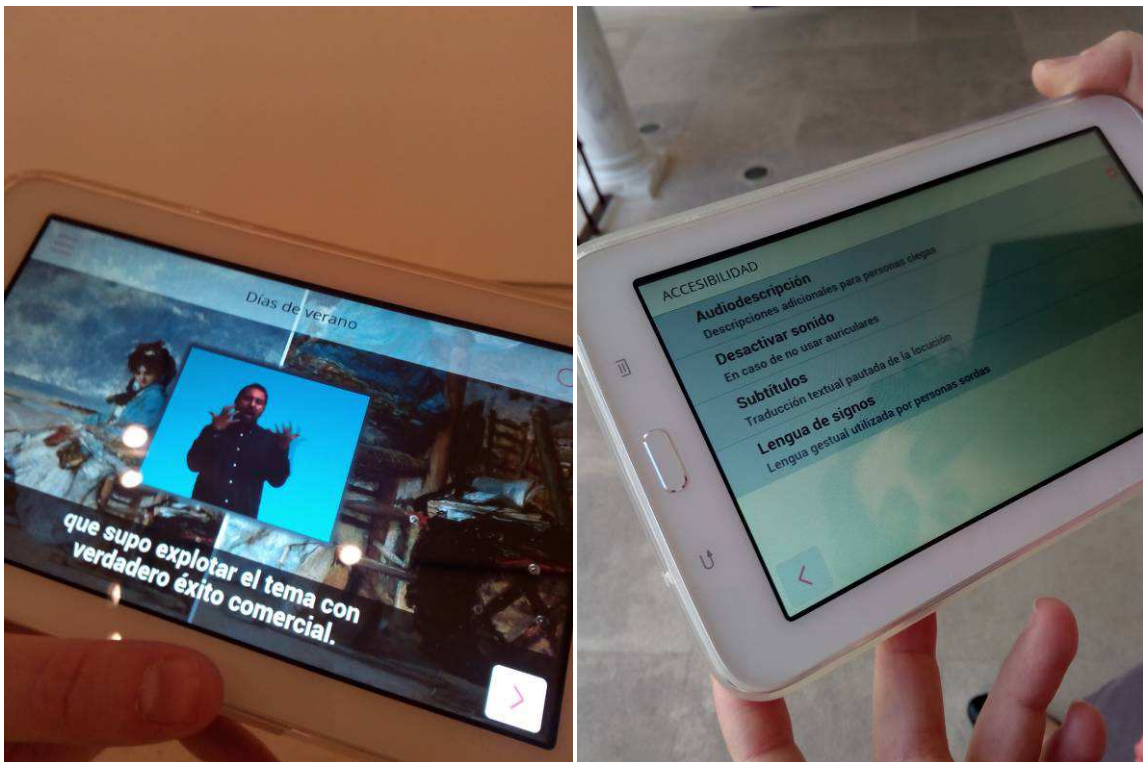


Imagen 19. Audioguía accesible con subtítulos y lengua de signos, Museo Carmen Thyssen (Málaga).

Elaboración propia.

Los nuevos recursos de la museografía del patrimonio nos ofrecen una gran cantidad de formas y formatos de interacción con el contenido. Estos nuevos recursos pueden favorecer aprendizajes, si se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar y planificar su disposición.



Imagen 20. Sistema de autoguiado a través de QR, Ámsterdam Museum. Elaboración propia.

De lo que no cabe duda es que, el público del siglo XXI ha cambiado en su interrelación con la cultura y demanda mucha más interacción y participación con el patrimonio que antes, para apropiarse de él, para entenderlo, para apreciarlo. Por tanto, es de lógica aceptar la evidencia de que los modelos tradicionales de comunicación del patrimonio han cambiado, han perdido la eficacia que tenían antes, debido probablemente en parte al influjo diario de las nuevas tecnologías y las plataformas sociales; así pues, genera la necesidad de establecer unos nuevos principios rectores que sirvan de base para el planteamiento de nuevos modelos de acción educativa en torno al patrimonio que vayan en consonancia con los avances digitales.

2.4. Criterios, enfoques y modelos de educación patrimonial.

Un modelo según Zapata-Ros (2015: 71) sirve para “*designar la concreción de una teoría*”, es decir, la adaptación de una teoría general a un contexto concreto. Por tanto, nuestro contexto es el patrimonio, independientemente de dónde se encuentre éste.

Tal y como defienden Cuenca, Martín Cáceres, Ibáñez y Fontal (2014) se hace necesario “*establecer unos criterios para el tratamiento del patrimonio como objeto social de conocimiento, de tal manera que la comunicación que de él se haga sea rigurosa, objetiva y coherente*”. Estos criterios son parte de la construcción de la educación patrimonial como disciplina que articula los procesos de enseñanza-aprendizaje y la difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones gestoras, en los diferentes ámbitos educativos.

En cuanto a los modelos de educación patrimonial seguiremos las líneas defendidas por Fontal, expuestas en su tesis *La educación patrimonial: definición de un Modelo Integral y diseño de sensibilización* (Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, julio de 2003) y defendidas en sucesivas publicaciones posteriores (2003; 2008).

El establecimiento de enfoques y criterios, así como de modelos descriptivos, ayuda a un mejor análisis, sistematización y evaluación de las intervenciones educativas que se hagan en torno al patrimonio.

La didáctica del patrimonio se diferencia de las demás ciencias patrimoniales (interpretación, comunicación, etc.) por el llamado *pensamiento didáctico*, es decir, el conjunto de interrogantes cuya respuesta y orden de prioridades genera un sistema o varios, dadas las múltiples posibilidades, que se materializarían en modelos de didáctica del patrimonio (Fontal, 2008: 92).

Fontal en 2003 presenta cinco modelos de educación patrimonial: *Modelo instrumental*, *Modelo mediacionista*, *Modelo historicista*, *Modelo simbólico-social* y, por último, el *Modelo Integral*.

El *modelo instrumental* es aquel en el que la educación se concibe como un instrumento que posibilita alcanzar determinados fines no educativos, adaptándose ésta a que los fines de gestión del patrimonio cultural puedan ser más eficaces (Fontal, 2003: 130). La Educación Patrimonial sería un medio, un instrumento, más que un fin en sí mismo.

El *modelo mediacionista* cambia la consideración de educación, convirtiéndola en autónoma y con objetivos específicos, por tanto, se justifica como necesario el establecimiento de recursos que medien entre el patrimonio y la sociedad; no obstante, cada parcela (enseñanza formal, no formal e informal) se muestran aisladas e independientes las unas de las otras (Fontal, 2003: 136).

El *modelo historicista* le da suma importancia a los contenidos conceptuales, hablándose más propiamente de transmisión de conocimientos que de procesos educativos. Tal y como indica Fontal, la secuencia educativa es escasa, superficial y obvia lo procedimental y actitudinal (2003: 142).

El *modelo simbólico-social* parte de la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar identidades (Fontal, 2003: 147). A través de las programaciones generadas bajo este modelo de intervención se establecen relaciones y evocaciones orientadas a asumir el patrimonio como valor identitario, no sólo a nivel individual, sino territorial y colectivo, social.

El *modelo integral* es el modelo planteado por Fontal como el más completo e idóneo para trabajar la educación patrimonial.

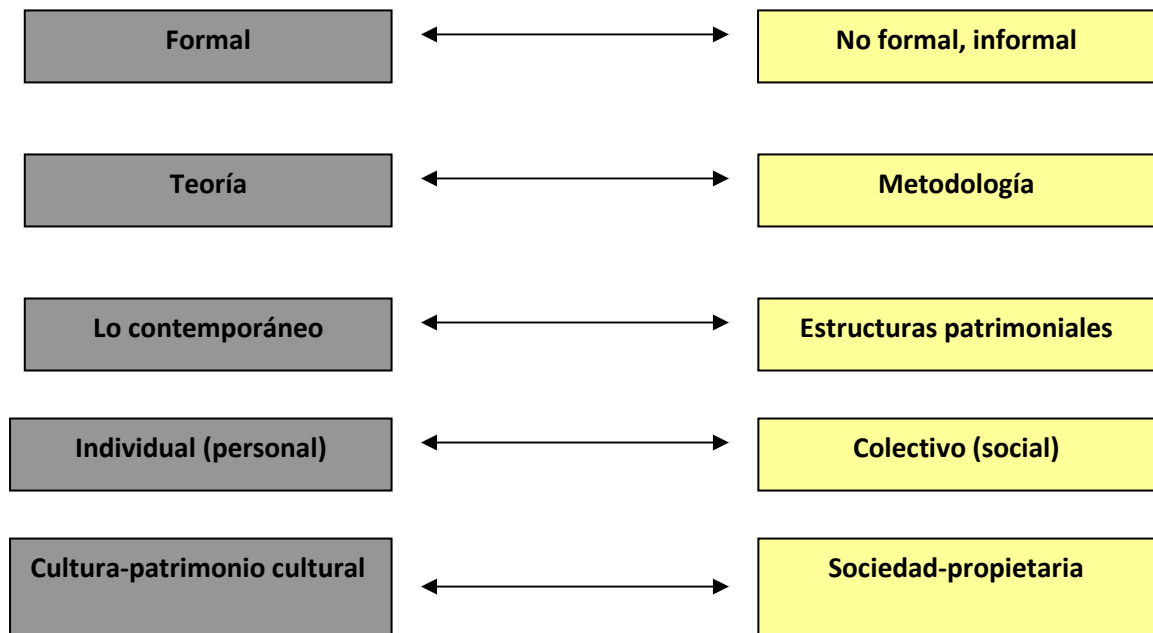


Figura 9. Inercias de integración del modelo integral. Fuente: Fontal, 2003: 161.

El modelo integral de Educación Patrimonial se caracteriza por:

- tener un enfoque íntegramente educativo para la comprensión y el tratamiento del patrimonio cultural;
- aproximarse desde lo emotivo y lo cognitivo a los procesos que se generan en torno al patrimonio;
- incluir el arte contemporáneo y por extensión la cultura contemporánea dentro del concepto de patrimonio cultural;
- ordenar los procesos de aprendizaje en torno al patrimonio cultural partiendo de una secuenciación del conocimiento en un orden significativo;
- desarrollar el concepto de “patrimonios” desde la dimensión personal a la colectiva, en círculos concéntricos (personal, familiar, local, nacional, universal) (Fontal, 2003: 159-160).

La propia Fontal, en 2008, hace una revisión de los modelos planteados en torno a la educación patrimonial (2003) y plantea la actualización de los cuatro modelos anteriores, manteniendo el modelo integral:

El *modelo objetual* en el que lo importante es el contenido o disciplina a enseñar, centrándonos en aspectos conceptuales y en elementos materiales (Fontal, 2008: 93). Estaríamos ante la revisión del *modelo historicista*.

El *modelo técnico*, centrado en el cómo, pero dependiente obviamente de qué se va a enseñar, para qué se enseña, dónde, cuándo y a quién (Fontal, 2008: 96). Sería una revisión del *modelo instrumental*.

El *modelo mediacionista*, que ya estaba presente en los planteamientos anteriores (Fontal, 2003), y que pone el énfasis en el educador, mediador e intérprete del patrimonio, y su relación con el educando o usuario. Es importante, el mediador y sus recursos más que el contenido, aunque este sea, obviamente, importante (Fontal, 2008: 97).

Finalmente, nos encontramos con el *modelo personalista*, que se acercaría al modelo *simbólico-social* porque pone al sujeto en primer plano: a quién tenemos delante, qué sabe, qué le gusta, con quién se relaciona, qué nivel de competencia cognitiva tiene... los contenidos se van ligando con los conocimientos previos de la persona, con sus inquietudes y sus necesidades emocionales o intelectuales; el sujeto que aprende, desde el patrimonio personal hasta todos aquellos patrimonios compartidos, pueden servir como eje ordenador (Fontal, 2008: 99).

	Modelos de Educación Patrimonial				
Fontal 2003	Instrumental	Historicista	Mediacionista	Simbólico-Social	Integral
Fontal 2008	Técnico	Objetual	Mediacionista	Personalista	Integral

Tabla 9. Modelos de educación patrimonial establecidos por Fontal. Elaboración propia partiendo de Fontal (2003; 2008).

En 2011, Fontal y Marín realizan un estudio y revisión de los ocho modelos expuestos por la primera, y enuncian ocho modelos más que surgen de la confluencia de las variables docente, discente, contenido y contexto. En la siguiente figura se puede observar dicha composición:

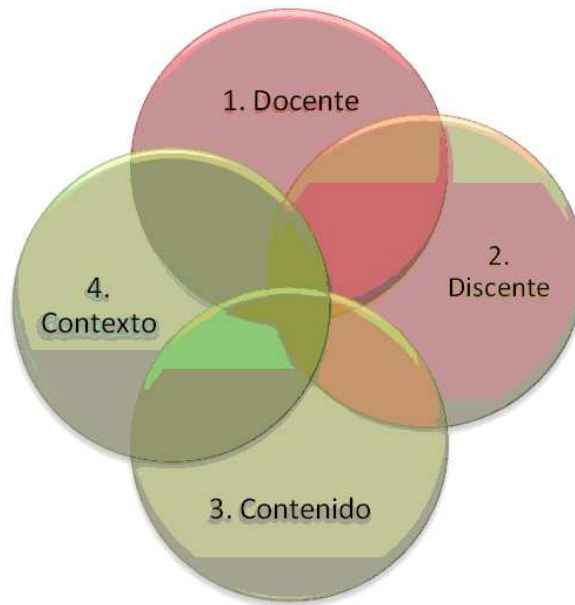


Imagen 21. Modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de variables.

Fuente: Fontal y Marín, 2011: 93.

A la vista de la imagen (vid. Imagen 21) y tomando como referencia a las autoras Fontal y Marín (2011: 91-96) podemos situar varios modelos de actuación:

1. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el docente.
2. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente.
3. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido.
4. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contexto.
5. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido y en el contexto.

6. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el docente y en el discente.
7. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente, el contenido y el contexto.
8. Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente y en el contenido.

Es posible que las denominaciones utilizadas se acerquen más a las conceptualizaciones propias del ámbito de la educación formal; no obstante, en nuestra disertación mantendremos el contenido (patrimonio), cambiando el concepto de docente por el de educador patrimonial y discente por usuario o aprendiz, así como el hecho de que nuestro contexto se acerque al ámbito del aprendizaje informal. Por todo lo demás, conservaremos las ideas de trasfondo.

Lo ideal sería que, partiendo del *modelo integral* propuesto por Fontal en 2003 se pudiera armar un modelo aplicable al contexto que estudiamos: las redes sociales. Nuestro modelo debería atender al menos a estas características:

- Participación comunitaria.
- Apropiación patrimonial.
- Diálogo social.
- Generación de contenidos culturales.
- Modelos horizontales de compartición del conocimiento.
- Defensa del proceso de aprendizaje significativo.
- Establecimiento de redes dentro del espacio *social media*, para consolidar procesos de intercambio enriquecedores.

Y se podría visualizar gráficamente con direcciones de ida y vuelta:

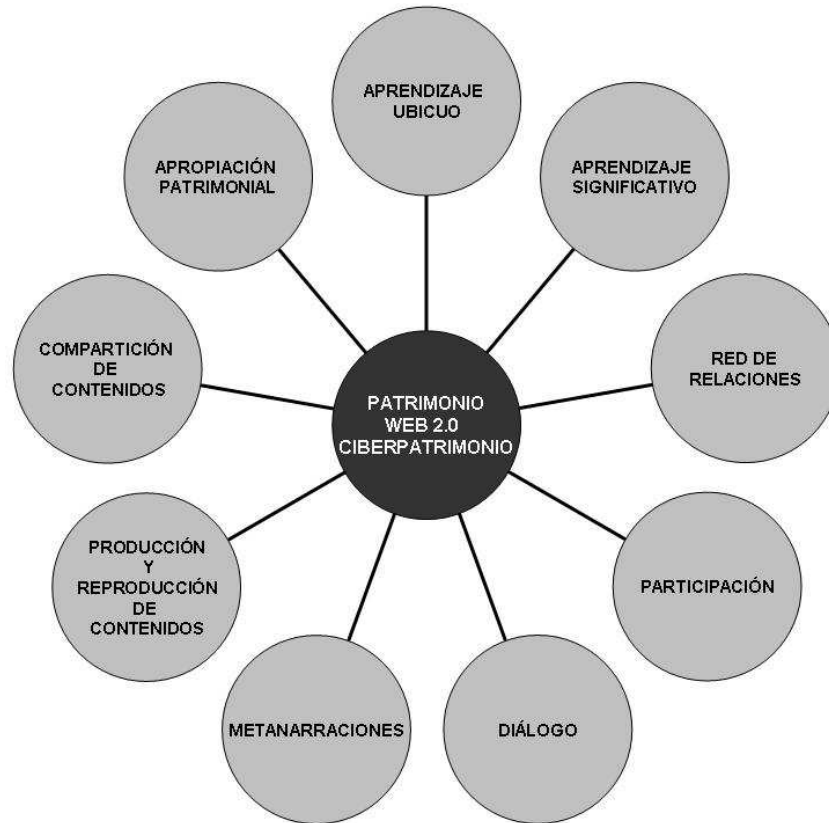


Figura 10. Líneas de acción de un modelo de educación patrimonial en la Web 2.0. Elaboración propia.

Hasta ahora, la Web 2.0 se había utilizado como contenedora y reproductora de contenidos, como espacio de diálogo y promotora/difusora de experiencias, muchas de ellas, seguramente se pudieran cobijar bajo el paraguas de la educación patrimonial, pero como ambos, ésta y las redes sociales, son dos campos relativamente nuevos, experimentales, no se han denominado como tal los programas. Además, es esencial, desde nuestro punto de vista, que para que existan unos programas de educación patrimonial como tal, estos deben de estar planificados previamente, con sus objetivos, sus contenidos, su metodología, sus competencias, y no escapa a ello el desarrollarse en el ámbito digital, pues éste también demanda de esa planificación, atendiendo a:

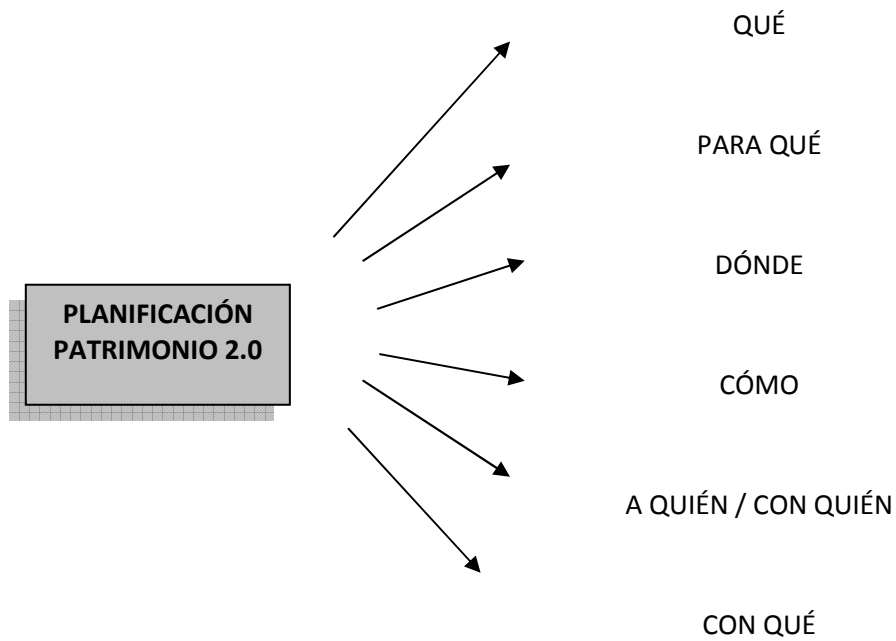


Figura 11. Planificación de un programa de educación patrimonial 2.0. Elaboración propia.

Al fin y al cabo, se trataría de usar las tecnologías, más específicamente las redes sociales, para crear y dar valor al patrimonio, como afirma Marco Ferrario en el Anuario AC/E (2015: 196), y construir el marco para el desarrollo de un espacio de aprendizaje futuro.

**CAPÍTULO 3. LA WEB 2.0: ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL
EN LAS REDES SOCIALES.**

«La catedral abandona su sitio para ser recibida en el estudio de un amante del arte; la obra coral que fue ejecutada en una sala o a cielo abierto puede ser escuchada en una habitación» Walter Benjamin (1935-1938: 43)⁴⁰.

«El pasmoso crecimiento de nuestros medios, la flexibilidad y precisión que estos alcanzan y las ideas y costumbres que introducen nos garantizan cambios próximos y muy hondos en la antigua industria de lo Bello» Paul Valéry (1928: 131)⁴¹.

Valéry y Benjamin fueron dos adelantados a su tiempo. Paul Valéry en *La conquista de la ubicuidad* (1928) hablaba, en relación con el arte, de las nuevas formas de ver la belleza; en aquella época surgían una serie de cambios sociales que ayudaban a la efervescencia de nuevas ideas. Por su parte, Benjamin vaticinaba en su ensayo *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica* en 1936 un cambio en la percepción y la experiencia del arte. El tiempo les ha dado la razón. Con el nacimiento de las nuevas tecnologías y las herramientas sociales surge una nueva forma de acceder a las obras de arte, al patrimonio universal de una manera fácil, rápida, cómoda y casi diaria; sin moverte de casa, caminando por la calle con tu *smartphone* en la mano consultando o *posteando* información en tu perfil social, navegando en el ordenador portátil en tu estudio, con la *tablet* en la biblioteca o en el lugar que desees.

3.1. La Web 2.0: espacio para un cambio en los procesos comunicativos y participativos.

Una nueva era caracterizada por el acceso libre y democrático, la participación, la virtualidad, la horizontalidad, la multidimensionalidad, y multimodalidad, la hibridación de contenidos, la interacción *online* y *offline* en centros culturales, museos y espacios de presentación del patrimonio. El usuario, como indican Celaya y Viñarás (2006: 12), se ha acostumbrado no sólo a recibir información de manera bancaria, sino que quieren participar en la construcción del proceso informativo, y las instituciones deben:

⁴⁰ Edición de 2003 a cargo de la Editorial Ítaca.

⁴¹ Valéry, P. La conquista de la ubicuidad. En Valéry, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.

«fomentar la conversación, la hipertextualidad, el intercambio de opiniones y enlaces, la comunicación participativa, la sindicación de contenidos deberían ser claves en el desarrollo de sus estrategias de comunicación cultural».

Hace más de dos décadas, Pierre Lévy (1992), referente teórico de las nuevas tecnologías y el ciberespacio, vaticinaba que las diferentes concatenaciones de medios, tecnologías intelectuales, lenguajes y métodos de trabajo disponibles en una época como la nuestra, condicionarían fundamentalmente el modo de pensar y funcionar de la sociedad. El teórico definía el ciberespacio como el lugar de la inteligencia colectiva, como una fuente alternativa de poder mediático (Lévy, 2004).

Manuel Castells (2008: 78-93) afirmaba que

«la irrupción de Internet, con la Web 2.0 y las redes sociales iban a sentar las bases estructurales y tecnológicas para que la comunicación fuera más horizontal y para la redistribución democrática de los poderes, partiendo de una redefinición del espacio público cada vez más globalizado».

Como afirman tanto Gozávez y Contreras (2014) como Fernández Pichel (2010), la nueva esfera pública y social se caracteriza por erigirse como espacio de comunicación, de interacción simbólica sujeta a sucesivas y continuas reformulaciones. Esta esfera pública no nace exactamente con la Web 1.0, germen de las nuevas tecnologías; ha tenido que evolucionar hacia la Web 2.0 para que surja un ecosistema digital que genere *“una nueva experiencia humana con relación a la cultura”* (Area, 2011).

La Web 2.0 es el espacio de la participación social, una participación a la que, la mayor parte de los usuarios se han debido adaptar e iniciar un aprendizaje no sólo en cuanto a lo digital, lo tecnológico, sino a ser conscientes del nuevo papel que juegan gracias a los nuevos contextos sociales. Tal y como indica Henry Jenkins (2008: 256):

«la gente está aprendiendo a participar en estas culturas del conocimiento al margen de cualquier entorno educativo formal. Buena parte del aprendizaje tiene lugar en los espacios de afinidad que surgen en la cultura popular. El nacimiento de estas culturas del conocimiento refleja en parte las exigencias que estos textos plantean a los consumidores (la complejidad del entretenimiento transmediático, por

ejemplo), pero también refleja las exigencias que los consumidores plantean a los medios (el ansia de complejidad, la necesidad de comunidad, el deseo de reescribir historias fundamentales».

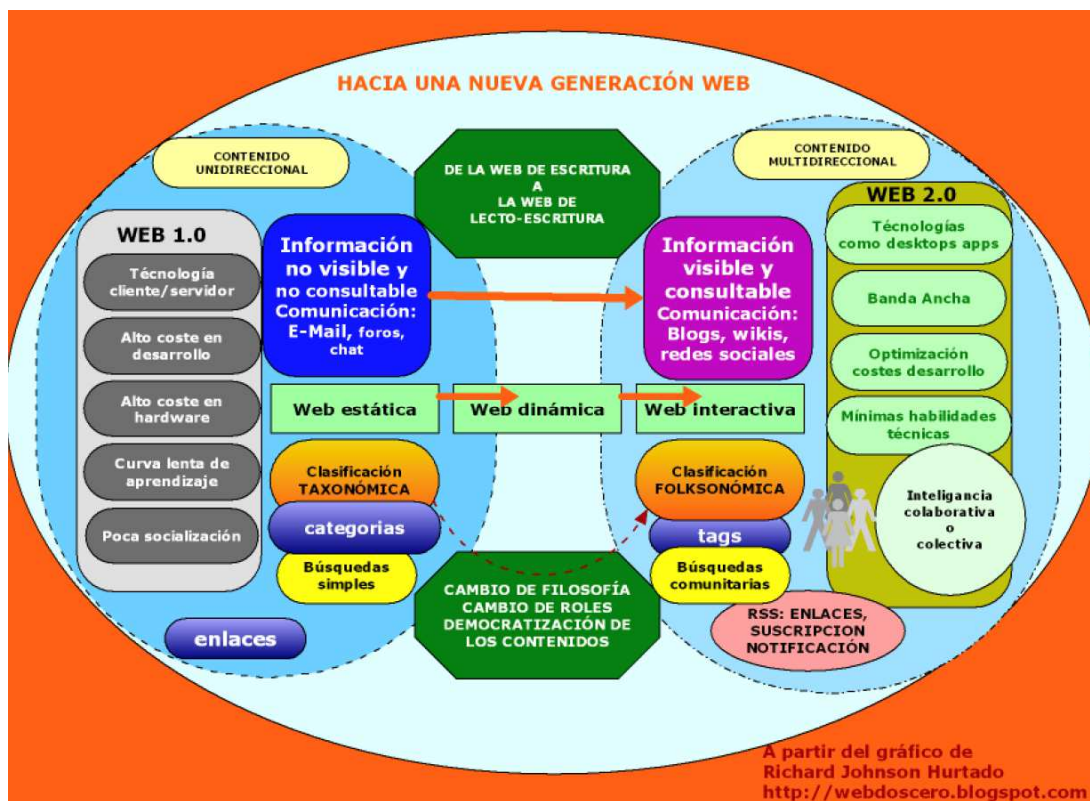


Imagen 22. Hacia una nueva generación Web. Cuadro comparativo entre la Web 1.0 y la Web 2.0.

Fuente: Comunicación Digital⁴².

Como indica Rivero (2010: 376) la Web 1.0 estaba constituida por “*páginas web con información estática (gráfica y textual) relacionadas entre sí a través de enlaces o hipertextos que permitían al usuario realizar un itinerario de consulta personalizado*”. Además, la autora menciona la existencia de la Web 1.5 como término intermedio entre una y otra. La Web 2.0 se define como aquella que permite la participación e interacción entre diversos usuarios. El autor del término, Tim O’Reilly, enfatiza que la diferencia evolutiva de tipologías de web radica en la participación de diferentes agentes en la creación de contenidos (Lladó y Atenas, 2010: 337-338). En palabras del

⁴² Comunicación Digital. Disponible en: <http://comunicaciondigital.es/web-social-definicion-y-caracteristicas/>.

propio O'Reilly⁴³ (2005) *la Web 2.0 es un sistema o sistemas que aprovechan la inteligencia colectiva*, en la línea de Pierre Lévy (2004).

El hecho de que lo importante sea la participación y la interacción, es lo que hace que surjan comunidades de usuarios que intercambian ideas en sitios específicos (blogs, wikis, redes sociales...). Son tecnologías que propician la descentralización y disparan la creatividad, el juego y la diversión individual y colectiva. Se podría incluso afirmar que no son sólo tecnología, sino más bien una actitud ante el mundo, ante la sociedad, o como afirma Díaz del Valle (2010: 15) *“con la web 2.0 no estamos hablando sólo de tecnología, sino de relaciones humanas”*.

Web 1.0 vs. Web 2.0 = la metáfora	
WEB 1.0	WEB 2.0
1. Solo-lectura	1. Lectura-escritura-colaboración
2. Inteligencia individual (solo-para-expertos)	2. Inteligencia colectiva (sabiduría de las multitudes)
3. Control	3. Libertad, autorregulación
4. Actitud pasiva	4. "Conversación", implicación
5. Tecnol. Propietarias	5. Estándares
6. Impersonal	6. Humana, personal, informal
7. Gestión de versiones	7. Beta Perpetuo
8. Te lo doy hecho	8. Hazlo tú mismo
9. Opacidad	9. Transparencia

Imagen 23. Comparativa entre los cambios producidos entre la Web 1.0 y la Web 2.0.

Fuente: Confederación de Empresarios de Andalucía⁴⁴.

“La web que se basaba en documentos ha evolucionado hacia la web de microcontenidos” (Lladó y Atenas, 2010: 344). Area Moreira (2011) dimensiona la Web 2.0 en cinco apartados:

⁴³ O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0 - Design Pat-terns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.

⁴⁴ Confederación de empresarios de Andalucía: *Cómo las aplicaciones de la Web 2.0 pueden potenciar la innovación empresarial*. Disponible en: <http://www.cea.es/HERRAMIENTAS/?tag=/que-es-la-web-20>.

- Un inmenso almacén de información (biblioteca universal).
- Un espacio o ágora de interacción humana (redes sociales).
- Un escenario de representación y expresión multimodal (la comunicación multimedia).
- Un puzzle de piezas fragmentadas interconectadas (la conexión hipertextual).
- Un ecosistema artificial para la experiencia cultural humana (los mundos virtuales).
- Un mercado global donde se puede adquirir y vender cualquier producto (el mercado global).



Imagen 24. La Web 2.0. Fuente: Manuel Ara Moreira, 2011.

Según este autor (Area Moreira, 2011) la Web 2.0 es:

- Una web colaborativa.
- Los usuarios se transforman en productores de contenido.
- Ofrece la posibilidad de publicar las informaciones y realizar cambios en los datos sin necesidad de conocimientos tecnológicos avanzados.

- Facilita las interacciones sociales.
- Facilita la publicación, la investigación y la consulta de contenidos web.
- Estandariza los lenguajes para una utilización de los códigos.
- Facilita la convergencia entre los medios de comunicación y los contenidos.
- Estimula y aprovecha la inteligencia colectiva.
- Los contenidos se organizan mediante *tags* o etiquetas para favorecer el acceso y el conocimiento.
- Ofrece la posibilidad de utilizar softwares gratuitos para el usuario.

Por todo esto, los espacios que nos brindan la Web 2.0 son idóneos para poner en marcha un modelo de educación que innove en los procesos de acceso, comunicación, conocimiento, comprensión, valoración, disfrute, transmisión, sensibilización, cuidado y aprendizaje en torno al patrimonio que haga suyas las características de los nuevos entornos.

En capítulos anteriores (Vid. Capítulo 2) hemos mencionado a Martín Cáceres (2012) y su trabajo doctoral en torno a la teoría de la comunicación y como incidía con los procesos comunicativos del patrimonio, desarrollados en los museos. En su momento presentamos la tabla que realiza la autora (Martín Cáceres, 2012: 115) obviando la parte correspondiente a la comunicación patrimonial centrada en el museo ya que no es el contexto de análisis de esta investigación. Pero volviendo a él y a su estudio, lo hemos adaptado a la comunicación patrimonial en redes sociales.

	Teoría de la comunicación	Comunicación patrimonial	Comunicación patrimonial centrada en las redes sociales
Emisor	Iniciador del proceso y responsable del mensaje. Aquél del que procede el mensaje emitido de forma voluntaria o involuntaria.	Instituciones culturales (museos, archivos, bibliotecas, espacios naturales...).	Prosumer/Emirec: todos los usuarios sean a título personal como institucional tienen voz en las redes como emisores.
Receptor	Aquella persona o personas a las que va dirigido el mensaje.	El conjunto de la sociedad particularmente lo que podríamos denominar como público cultural.	Prosumer/Emirec: todos los usuarios sean a título personal como institucional tienen voz en las redes como receptores.
Mensaje	Es el contenido o la información que se transmite y utiliza para expresar un propósito. Mensaje focalizado.	El elemento artístico, arqueológico, antropológico, natural... en relación a cómo se transmite.	Patrimonio en sus múltiples manifestaciones a través de conversaciones, comparticiones de experiencias en lugares patrimoniales, etc.
Canal	Es la vía o el medio físico a través del cual fluye el mensaje (ondas sonoras del aire, papel escrito...)	Puede ser un espacio expositivo, el propio entorno para espacios naturales, experiencias antropológicas, monumentos, edificios,....	La Red en sus múltiples plataformas sociales.
Código	Es la forma que toma la información, el idioma y lenguaje que utilizan tanto el emisor como el receptor. Implica la comprensión o decodificación del paquete de información del paquete de información que se transfiere.	Lenguaje oral, escrito, visual o plástico. Siempre codificado en función del tipo de receptor.	Lenguaje oral, escrito, visual, auditivo... Hipertextualidad. Un lenguaje próximo, espontáneo pero respetuoso, inmediato, abierto, transparente.
Contexto	Conjunto de elementos que rodean la transmisión del mensaje.	Relaciones espacio y tiempo, espacio donde se realiza el proceso de comunicación, enlazándolo con el propio espacio en el que surge el elemento patrimonial y con el espacio que ocupa en la realidad.	Patrimonio desterritorializado. No necesariamente se habla de patrimonio o de bienes patrimoniales teniéndolos cerca. Contextualización social y funcional. Hipermedialidad.

Feed Back	Conexión cooperativa entre emisor y receptor.	A partir de asociaciones y mecanismos de participación ciudadana.	Interrelación, interactividad y comunicación multidireccional.
Barreras o filtros	Los filtros o barreras se refieren a todo aquello que dificulta o impide la comunicación efectiva.	De conservación, administrativos y económicos, además falta de formación en didáctica.	Obstáculos relativos al acceso tecnológico, a hacer comprensible el valor de la voz de cada persona, crisis de reputación en social media.

Tabla 10. Teoría de la comunicación, transposición a la comunicación patrimonial y de ésta a las redes sociales.

Elaboración propia partiendo de Martín Cáceres, 2012: 115.

Como se puede observar el contexto cambia la forma de intervención con respecto al patrimonio, sobre todo en lo que a la importancia de los agentes intervinientes se refiere, así como en la aplicación de las características propias de los medios de comunicación social al contexto: interactividad, hipertextualidad y multi e hipermedialidad.

Queremos retomar en este punto un concepto del que ya hemos hablado con anterioridad y que es una de las piezas clave de la Web 2.0, su esencia: la interactividad. La recordamos aquí, antes de hablar de los agentes que intervienen en la educación patrimonial multimedia, ya que sin esos agentes no existiría. *“La interactividad es un proceso a través del cual los individuos actuamos, nos identificamos y reaccionamos en relación con los otros”* (Lladó y Atenas, 2010: 351-352). Se podría poner en paralelo con el proceso comunicativo. Isidro Moreno (2002: 32) habla de ella como *“la mimesis de esa rica interactividad que es el diálogo”*. Interacción y participación van de la mano en todo entorno digital 2.0. Y el propio Moreno hace una triple distinción⁴⁵:

- *Participación e interactividad selectiva*: cuando lo que se ofrece al usuario es únicamente escoger la información que más le interesa (Lladó y Atenas, 2010: 353). El receptor elige el orden y la duración de su intervención, pero no realiza ningún tipo de transformación o de construcción respecto a lo creado por el autor (Moreno, 2002: 96). Esta forma de relación sería más propia de las webs.
- *Participación e interactividad transformativa*: cuando el usuario puede modificar los contenidos definidos previamente (Lladó y Atenas, 2010: 353). El autor propone y el lectoautor dispone, la participación selectiva se amplía enriqueciéndose la narración (Moreno, 2002: 96). Se podría englobar dentro de los mismos, algún tipo de multimedia que precise la intervención del usuario para cambiar algo.

⁴⁵ Lladó y Arenas (2010) hablan de tipos de interacción refiriéndose a las tipologías establecidas por Moreno. En cambio éste habla de participación. Por este motivo hemos mantenido y unido las dos características, así como en la definición hemos tomado a ambos autores.

- *Participación e interactividad constructiva:* cuando el usuario puede crear contenido libremente de forma predefinida (Lladó y Atenas, 2010: 353). Se permite al usuario la transformación e incluso, la construcción de nuevas propuestas que no había previsto el autor original (Moreno, 2002). Este sería el caso de los blogs, wikis y redes sociales.

Participación e interacción, relación bidireccional y multidireccionalidad entre emisores y receptores lo que aportan es un cambio de mirada, un cambio en el proceso comunicativo. *“Con ellas, cualquier persona que quiera comunicar alguna cosa tiene la posibilidad y la facilidad de hacerlo”*. Instituciones, medios de comunicación, profesionales y usuarios están en un mismo plano para establecer un diálogo (Lladó y Atenas, 2010: 352).

La comunicación interactiva, según Anderson (2010: 146) es la única plataforma viable desde la que justificar la relevancia del patrimonio en un mundo cambiante como el actual.

3.2. Identificando los agentes implicados en la educación patrimonial.

Para concretar a qué nos referimos cuando hablamos de agentes, hemos optado por la conceptualización que realizan Castillo y Cabrerizo (2011), aunque se refiera al ámbito más concreto de la intervención socioeducativa, con todo y con ello, el patrimonio y su acción social y educativa se podría englobar dentro de la misma.

Los autores indican que los agentes *“son todos aquellos cuantos participan en un proyecto de intervención socioeducativa, ya sea de carácter institucional o personal”*. Además, aquéllos:

- atienden a distintas necesidades sociales y a diferentes tipos de personas o colectivos, haciendo que este hecho adquiriera un especial significado,
- desempeñan unas funciones de carácter social y educativo, esencialmente,

- y, desarrollan su actividad en el seno de un proyecto de intervención determinado (Castillo y Cabrerizo, 2011: 93-96).

La conceptualización de los autores se hace en el marco de la evaluación de la intervención, e indican que los agentes y su trabajo debe ser sujeto de evaluación continua para valorar el grado de desempeño profesional. Algo, con lo que obviamente, estamos de acuerdo.

Castillo y Cabrerizo clasifican los tipos de agentes basándose en la clasificación llevada a cabo por Merino (2002):

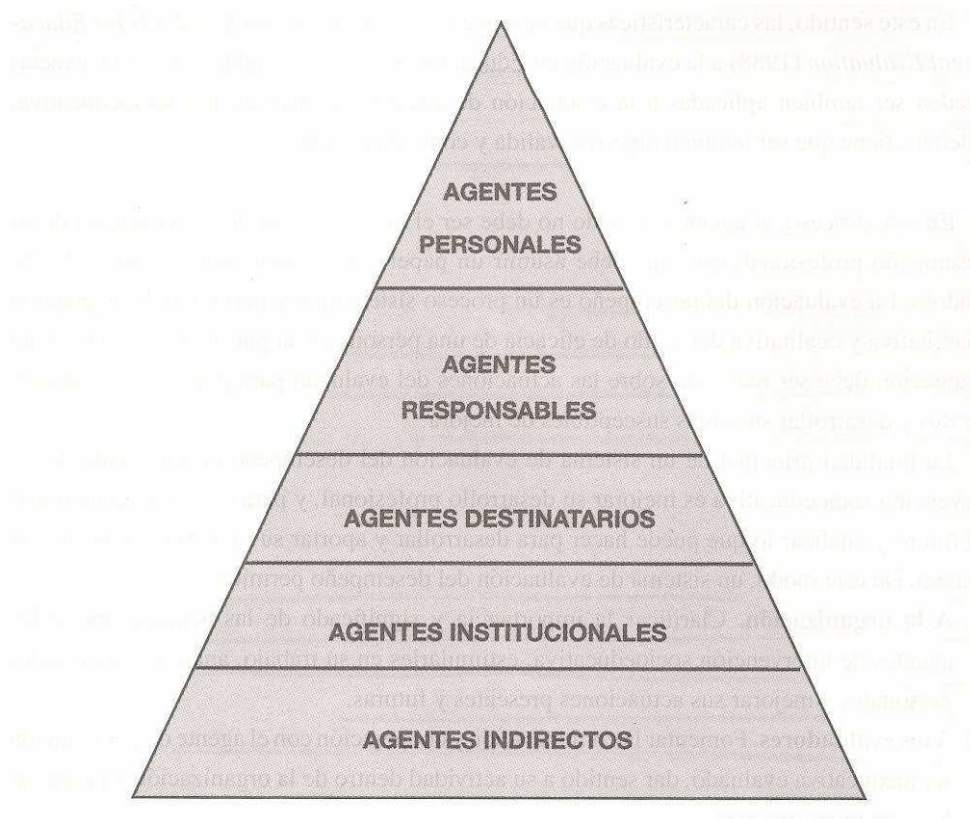


Imagen 25. Agentes de intervención socioeducativa, según Merino (2002).

Fuente: Castillo y Cabrerizo, 2011: 96.

En la pirámide nos encontramos a:

- los agentes personales (aquellas personas que intervienen en la planificación del proyecto; los técnicos que se responsabilizan de la elaboración de un proyecto),
- los agentes responsables (los que llevan a cabo directamente los proyectos), agentes destinatarios (los beneficiarios de los proyectos),
- los agentes institucionales (las organizaciones que participan en los proyectos política, social o económicamente)
- y, por último, los agentes indirectos (los que les afectan de manera indirecta sin estar el proyecto dirigidos a ellos (Castillo y Cabrerizo, 2011: 96-97).

En algunas ocasiones, los agentes personales y los agentes responsables se pueden solapar, sobre todo si son los mismos los que diseñan y ejecutan el proyecto o la acción socioeducativa.

No vemos inconveniente en extrapolar los agentes intervinientes al ámbito de la educación patrimonial, pues tan sólo es una denominación genérica, que se concretaría de la siguiente forma:

- *agentes personales*: técnicos o entendidos que se responsabilizan de la elaboración del proyecto. Entre ellos estarían los educadores y/o coordinadores de educación, los comunicadores y los intérpretes de patrimonio, los gestores culturales.
- *agentes responsables*: aquellos que los ejecutan, por tanto, en la mayoría de las ocasiones, serán los mismos que hemos citado más arriba (por eso el posible solapamiento) a los que habría que añadir personal en prácticas, becarios o voluntariado. Aunque resulte incongruente, es una práctica normalizada, aunque en ningún caso deseable, dejar a este tipo de personal en formación como responsable de algunas ejecuciones.

- *agentes destinatarios:* en este caso no cambia mucho la asignación y estaríamos hablando de los públicos o usuarios de los proyectos o productos socioculturales y educativos finales (público infantil y juvenil, familiar, adulto, personas con capacidades diferentes, etc.).
- *agentes institucionales:* claramente en esta etiqueta se encontrarían todas aquellas organizaciones que auspicien o den cobijo de alguna manera a programas de comunicación y educación patrimonial, siendo materializado su apoyo de muy diversas formas (aunque lo más común es a través del soporte legislativo o económico). Este tipo de agentes no tienen porque participar en el diseño del programa, ni mucho menos en su ejecución final.
- *agentes indirectos:* aquí habría que profundizar, con toda seguridad, en cada programa y su destino final para ver que personas o grupos se ven implicados de manera colateral.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, al que ya nos hemos referido en repetidas ocasiones, se compone de tres programas en tres disciplinas diferentes pero complementarias: la investigación e innovación en la didáctica del patrimonio, la formación de educadores y gestores de bienes culturales y la difusión de las propuestas educativas (IPCE, 2014: 92). De estos tres ejes articulares, extraemos el que tiene que ver con la formación de los agentes:

«Este programa se ocupa de la formación de educadores en patrimonio cultural (concepto, características, sistemas de protección y conservación, etc.), de gestores de bienes culturales en educación (modelos educativos, didáctica del patrimonio, teorías del aprendizaje...), de otros agentes culturales en distintos aspectos educativos y relativos a patrimonio, así como su adecuación a las modificaciones que en estos ámbitos se producen es uno de los pilares fundamentales del Plan Nacional. Se trata de involucrar, mediante propuestas y estrategias formativas específicas, a los distintos agentes implicados en la gestión del patrimonio, aportando aquellos conocimientos que necesitan para abordar la dimensión educativa de dicha gestión y, al mismo tiempo, aquellas herramientas formativas que les sitúen en condiciones de colaborar estrechamente con todos los demás agentes implicados en la gestión educativa del patrimonio» (IPCE, 2014: 93).

El Plan Nacional de Educación Y Patrimonio (IPCE, 2013) habla de la formación de los agentes intervinientes:

- *Formación de educadores*, entre los que se encuentran los docentes. La formación de todos ellos será multiámbito, es decir, para el desempeño de estrategias pedagógicas en educación formal, no formal e informal (IPCE, 2013: 26-28). En este sentido, la importancia de la formación de educadores, tanto en el ámbito formal como informal, es fundamental como atestigua Álvarez (2010) siendo necesario prestarle especial atención.
- *Formación de gestores culturales*, como aquellos planificadores de las políticas culturales para que éstas partan o tengan en cuenta al menos los componentes educativos (IPCE, 2013: 28-30).
- *Formación de otros agentes vinculados al Patrimonio Cultural*, entre los que podemos encontrarnos a los profesionales del sector turístico, los profesionales de los medios de comunicación, el personal de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, Comunidades Autónomas y Entes Locales (IPCE, 2013: 30-33).

Aquí podríamos incluir a los *intérpretes del patrimonio*. Según Freeman Tilden (2006: 29), los intérpretes han existido desde las primeras manifestaciones culturales de la humanidad: *“todo gran maestro ha sido un intérprete”*. Al intérprete se le suele pedir que domine la retórica y la exposición de ideas, adaptadas a cualquier situación, así como que, a través de su discurso, ejercite la memoria de los usuarios (Tilden, 2006).

También podríamos hablar de los mediadores o encargados de la difusión cultural y/o del patrimonio. Según Martín Guglielmino (1993), citado por Mateos (2012b),

«la difusión no es en sí ni el patrimonio ni la necesidad del ciudadano; sino que sería la gestión cultural mediadora entre dicho patrimonio y la sociedad; implicando un proceso complejo que abarca documentar, valorar, interpretar, manipular, producir y divulgar un modelo comprensible y asimilable de un objeto en su relación con su pasado histórico y su medio presente».

- *Formación de investigadores en educación patrimonial*, que son los especialistas en la investigación en educación patrimonial que requiere, como primer paso, su formación en las líneas prioritarias de investigación, así como el dominio de la metodología y técnicas de análisis (IPCE, 2013: 33).

Agentes personales, responsables, institucionales forman parte de este engranaje. Los agentes destinatarios, evidentemente serán aquellos a los que vayan dirigidos los programas diseñados, analizados y evaluados con anterioridad: el público.

Mateos Rusillo recoge una conceptualización del público procedente de Sivan (1996): *“el público no somos nosotros, no se trata de un grupo de entendidos en la materia, y nuestro deber es ilustrar al gran público; contextualizar los fragmentos, en el espacio, tiempo y cuadro humano; introducir al visitante en los secretos del pasado de tal manera que los fascine y emocione”* (2012b). Por un lado estaría el público general, no conocedor o no entendido en la disciplina de referencia, y por otro lado, el público erudito, todo lo contrario.

Ese visitante no erudito, prosigue Mateos (2012b), tomando como referencia a Gianna Moscardo, experta en psicología del turismo, es un tipo de visitante totalmente moldeable. La psicóloga afirma que se puede conseguir convertir un visitante inconsciente, no motivado inicialmente, en un visitante consciente. Para conseguir esto, se pondría en marcha su *modelo mindfulness* que parte de dos tipos de factores: los controlables (o comunicativos) y los no controlables (intereses y expectativas del propio visitante). Los primeros inciden directamente en los segundos, consiguiendo un estado cognitivo en el público que tiene como consecuencia directa una mayor comprensión y aprendizaje, que reporta finalmente una mayor satisfacción (Mateos, 2012b).

Este moldeamiento no es posible en las plataformas sociales, no por no ser usable, sino porque la verticalidad que impera en el modelo “mindfulness” chocaría frontalmente con la esencia de los contextos donde nos movemos; además de que se caracterizan por su libertad, democracia y flexibilidad.

Un elemento en sintonía con este pensamiento es como afirma García Canclini (1999: 19-22) la de señalar la desigualdad estructural de las distintas personas (él las denomina clases sociales) en la formación y apropiación del patrimonio; y exhorta a crear las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que todos puedan compartir el patrimonio y encontrarlo significativo. Esto, a día de hoy, sería posible conseguirlo gracias a la intervención socioeducativa a través del empoderamiento que aportan las redes sociales.

Nuestro ámbito de aplicación, estudio, análisis y evaluación son las plataformas sociales. Y nos preguntamos qué ocurre en ellas con respecto a los agentes y si éstos juegan el mismo papel partiendo de las anteriores clasificaciones expuestas.

En un acto educocomunicativo, como sería el caso del patrimonio, se precisa, como afirman McLaren y Kincheloe (2008), *“una transformación dialéctica que afecte a todos los actores”*, siendo necesario desarrollar sistemas autogestionarios del conocimiento (Aparici y Silva, 2012: 52). Y como el conocimiento no reside única y exclusivamente en las personas expertas, porque como afirma Aubert (2008) *“no existen personas expertas que posean todo el conocimiento social y cultural necesario para realizar propuestas eficaces para todas las personas”*. Todos y todas podemos aportar argumentos desde nuestras diferentes experiencias y recursos culturales. Por tanto, y en paralelo a lo anterior, cabe reseñar que estamos ante un proceso en el cual la idea de experto se diluye, frente a la idea de que toda persona es válida para aportar su experiencia y recursos culturales (Gillate, Madariaga y Vicent, 2014). Es uno de los beneficios que ha traído la sociedad de la información y el conocimiento distribuido.

En referencia a los nuevos medios, Aparici y Silva (2012: 51) afirman que gracias a ellos se *“ponen en práctica modelos comunicativos que permiten que cada ciudadano pueda ser, potencialmente un medio de comunicación. Este ecosistema comunicativo permite pensar en una sociedad de comunicadores donde todos alimentan con sus creaciones y participaciones los saberes individuales y colectivos”*.

Por tanto, los nuevos medios han revertido las funciones de los agentes, dando bastante importancia a ese “agente destinatario” del que hablábamos al principio del epígrafe y que era sujeto de la programación. Ese sujeto, ciertamente pasivo, ha virado a un papel muy representativo, se podría incluso afirmar, que en igualdad de condiciones.

Nancy Proctor, experta en museos, comunicación móvil y directora de *Mobile Strategy and initiatives across* de la Smithsonian Institution de Washington, ha acuñado el término de “*ciudadanos conservadores*”, es decir, los usuarios, en el caso concreto que utiliza Proctor, los visitantes de museos, son generadores de contenidos, llegando a ser utilizados por estas instituciones (2011: 335). Tal vez quepa alguna crítica al término propuesto por la autora por poderse minusvalorar el papel del experto conservador o del especialista, pero como bien afirma ella misma (Proctor, 2011: 342) “*los reconocidos expertos incrementarán su valor por el filtrado, la validación y la conexión a las redes de conocimiento*” de las fuentes e información que proliferan en la Red.

Otro término que se da a los usuarios en el nuevo contexto digital es el de “*webactores*” enunciado por Pisani y Piotet (2009), definiéndolos como individuos con la capacidad de producir, actuar y modificar la Web.

Dos ejemplos de instituciones culturales que exhortan al usuario/visitante a compartir su experiencia dentro del contexto de las plataformas de comunicación social son el Museo Berardo de Lisboa y el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).



Imagen 26. Invitación a compartir la visita museal en redes. Museu Berardo, Lisboa. Elaboración propia.



Imagen 27. La clave es compartir, MACBA, Barcelona. Fuente: Perfil de Instagram del MACBA, Barcelona.

Pese a estos cambios, sigue habiendo agentes culturales y generadores de contenidos que, en numerosas ocasiones aplican las tecnologías disponibles a las prácticas tradicionales, sin prestar suficiente atención a los modos en que los usuarios esperan interactuar con el sistema o a los factores cognitivos, funcionales y estéticos relacionados, a pesar de que uno de los principales objetivos de la implementación tecnológica con contenidos culturales es la mejora de la experiencia del usuario. Este olvido, provocado o no, obvia el poder de los usuarios que *“juegan un papel muy importante en la configuración de las tecnologías y su uso, así como en la consolidación y pervivencia de unas tecnologías frente a otras”* (Alzua-Sorzábal y Carreras, 2009: 62-64).

Fruto de estas transformaciones digitales y de la eclosión de los nuevos entornos y espacios, surgen dos nuevas figuras profesionales: el *community manager* y el *content curators*.

El *community managers*⁴⁶ según Javier Leiva-Aguilera, *“es un gestor de comunidades en línea, ya sean éstas específicas (una red social especializada, por ejemplo) o globales (todo el conjunto de plataformas sociales que sean de interés para los objetivos corporativos)”*. El community manager (CM) adopta una posición intermedia entre la institución y los usuarios, haciendo saber qué ofrece la institución, así como ser su *“cara vista”* en los nuevos medios. Siguiendo con Leiva-Aguilera, el CM sería una especie de *mediador digital* (Sanz Martos, 2012)⁴⁷. Cada vez más instituciones culturales, como por ejemplo los museos, dan a conocer a su community manager, en un ejercicio de transparencia, por ser, a día de hoy, los que dan la cara y hacer más humanas las redes.

⁴⁶ Es un concepto que en el artículo del cual se ha extraído hace hincapié en su relación en el medio empresarial, es un perfil no sólo consolidado en los medios sociales, sino considerado como imprescindible a día de hoy.

⁴⁷ Sanz Martos, S. (2012). En ocasiones veo community managers. En *Revista de los Estudios de Ciencia de la Información y de la Comunicación*. UOC. Consultar en <http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero07/articles/Article-Sandra-Sanz.html>.

Por su parte, el *content curator*⁴⁸ (*curador de contenidos o intermediario de conocimiento*) es, según Dolors Reig “*un profesional, interno o externo, especialmente implicado con el conocimiento, y que asesora sobre la información más relevante en el sector*”. Se trataría de un “*intermediario crítico del conocimiento*”: busca, agrupa y comparte de forma continua lo más relevante en su ámbito de especialización, manteniendo la relevancia de la información que fluye libre o apoyada en herramientas concretas para la creación de entornos informacionales (Sanz Martos, 2012)⁴⁹.

Estos dos nuevos perfiles se están convirtiendo en figuras imprescindibles dentro de los medios sociales, y desde nuestra perspectiva, tienen mucho que ver con perfiles ya existentes, como son los comunicadores y los educadores.

Por tanto, y ante este nuevo panorama de usuarios convertidos en agentes, por así decirlo, que nos brinda la Web 2.0, se abre un modelo y una práctica diferente a la estandarizada en el que cada persona puede ser potencialmente un medio de comunicación (Aparici y Silva, 2012: 56), en nuestro caso, un medio de comunicación del patrimonio. Vuelve a surgir aquí el modelo comunicativo “prosumer”.

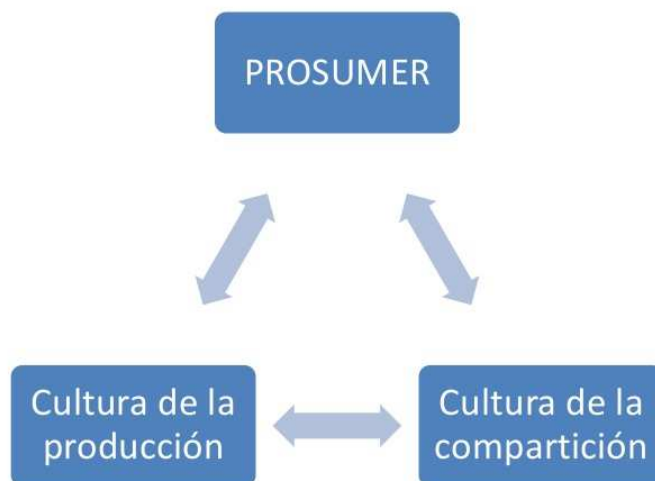


Imagen 28. Prosumer. Fuente: Internet

⁴⁸ Aunque es un concepto con cierta relevancia en el mundo empresarial, cada vez más se oye de la existencia de content curators en el sector cultural, incluso hay cursos de formación específica para este perfil.

⁴⁹ Sanz Martos, S. (2012). ¿Por qué lo llaman 'content curator' cuando quieren decir documentalista? En *Revista de los Estudios de Ciencia de la Información y de la Comunicación*. UOC. Consultar en <http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero10/articles/Article-Sandra-Sanz.html>.

Dado que los medios de producción y distribución cultural están más disponibles que nunca, se hacen menos nítidas las fronteras entre creadores y audiencias/usuarios, y es por eso que aparece la noción de “prosumidor”. *“La cultura del intercambio entre pares horizontaliza la producción cultural y vemos emerger comunidades creativas en Internet que implican dos roles: el productor y el consumidor cultural”* (Fossatti y Gemetto, 2011: 26) roles o papeles que muchas veces se entremezclan.

Los nuevos usuarios/consumidores se convierten en editores, productores y autores en las nuevas plataformas de la Web 2.0. En el ecosistema digital comunicativo y educativo, el sujeto puede crear y co-crear contenidos y controlar los procesos de interacción a través de herramientas de información e interfaces de gestión (Aparici y Silva, 2012: 54).

Este hecho nos hace cuestionarnos, no con cierta preocupación, la ruptura o la desaparición de ciertos perfiles profesionales, que ya nos habíamos planteado con Proctor (2011): es posible que la labor del educador patrimonial o del comunicador se vea afectada si es el sujeto independiente el que produce la mediación con el objeto, haciendo uso de las nuevas formas de interacción (herramientas digitales, interacción en redes con otros usuarios...); por el contrario, no se puede descartar la necesidad de que exista la figura de un educador patrimonial dentro del contexto del aprendizaje virtual en redes sociales. Y tal vez el papel del educador dentro de estos nuevos espacios sea, como indica Adell (2007: 323-333) *“la de desarrollar las capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento en la sociedad de la información”*.

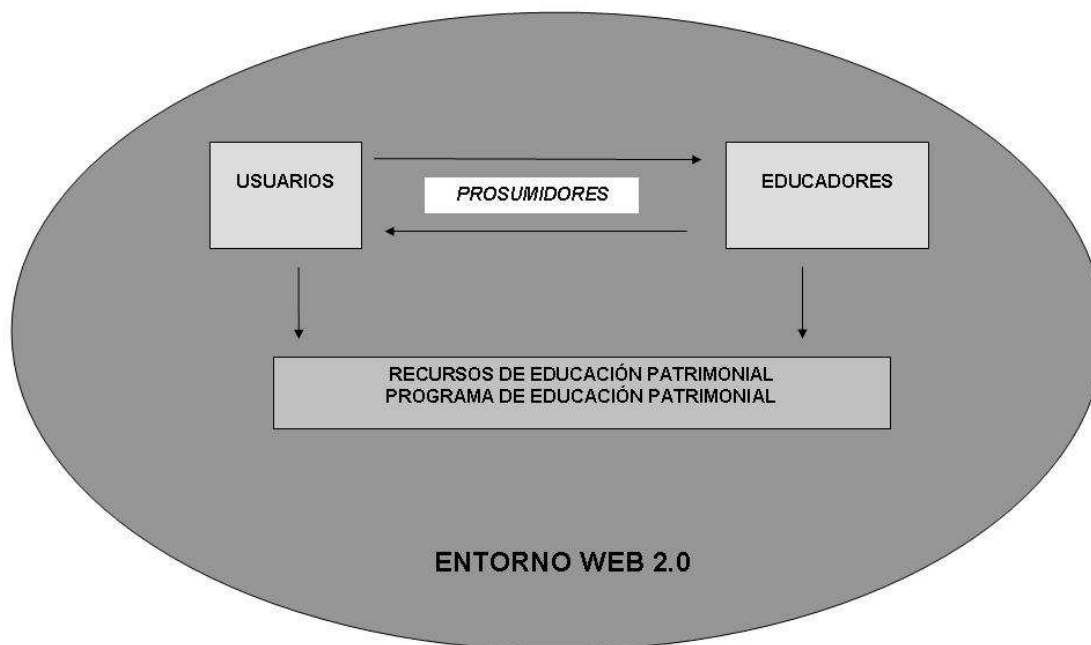


Figura 12. Interrelación entre los usuarios y los educadores en un entorno 2.0. Elaboración propia.

Tomaremos en consideración lo que afirman Aparici y Silva (2012: 57) de que se presupone el nacimiento de un educador democrático y plural⁵⁰. El educador *“tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modelo de pensamiento, de rediseñar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, reinventar su profesión”*.

3.3. Los aprendizajes específicos a través de los medios de comunicación social.

«Solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Solo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos» Mario Kaplún (1998: 51).

⁵⁰ Ellos hablan de docente/profesor por enmarcar la acción pedagógica dentro del contexto formal.

Pedagogos, sociólogos, docentes, educadores... están de acuerdo con que el proceso de aprendizaje debe ser proactivo y favorecer la participación de los educandos si lo que se pretende conseguir es una construcción del conocimiento de manera más significativa y afianzada. Esta idea no sólo se debería cumplir en los escenarios de educación formal, sino y más aún en todos los contextos de la vida, en una suerte de aprendizaje continuo y desarrollador de la persona.

Y obviamente, dentro de esos espacios de la vida donde el aprendizaje debería fluir de manera participativa, se incluye allí donde haya patrimonio. Guillermo Miranda, antiguo Jefe del Área de Educación y Nuevos Medios en el Museo Carmen Thyssen Málaga, decía claramente: *“El museo participativo se define como un espacio donde los visitantes contribuyen a la institución con ideas y aportaciones, y donde se fomenta el diálogo y la socialización”*. Y continúa: *«es en el aprendizaje participativo y dialógico donde residen las claves que deben prevalecer sobre un público que no debe ser un mero consumidor pasivo, sino que debe ser parte activa de un espacio de encuentro social y de intercambio de conocimiento”* (Miranda, 2012: 32-34).

En el Capítulo 1 ya nos referimos, aunque de manera somera, a los procesos educativos y esbozamos la idea de la importancia del aprendizaje informal en relación con el patrimonio.

El aprendizaje según Zapata-Ros (2015: 73) es el *“proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación”*. Como indica el autor, el aprendizaje presenta una serie de características:

- Permite atribuir significado al conocimiento.
- Permite atribuir valor al conocimiento.
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos y complejos.
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal, mediante códigos complejos dotados de estructura.

El aprendizaje puede darse en diferentes contextos, relacionados con los procesos educativos (formal, no formal e informal). La Comisión Europea en 2001 realizó una subdivisión sobre los aprendizajes⁵¹:

Aprendizaje formal	Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.
Aprendizaje no formal	Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.
Aprendizaje informal	Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Tabla 11. Contextos del aprendizaje según la Comisión Europea.

Elaboración propia en base a Asenjo (2014: 76)

Nos detenemos en el término “aprendizaje informal” que es parte de nuestro marco conceptual. Lejos de ser un aprendizaje no estructurado (objetivos, contenidos, metodología...) y fortuito como afirma la Comisión Europea, el aprendizaje informal, en la mayoría de las ocasiones está sustentado por un programa o una planificación que pretende buscar una motivación en el individuo o en los grupos para aprender y adquirir nuevos conocimientos (Asensio y Pol, 2002).

⁵¹ Está enlazada con el contexto de enseñanza formal, con lo cual denomina alumno a la persona que participa en el proceso de aprendizaje.

La experiencia y el descubrimiento son fundamentales en los programas de aprendizaje informal. Además se trabaja sobre la base de problemas reales y, por tanto, no pueden dar lugar solo y exclusivamente a respuestas difusas. Como afirman Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo (2011: 68) *“los aprendices no tienen suficiente con absorber la información y luego soltarla, sino que deben crear algo nuevo con ella para lo que habrán tenido que implicarse cognitivamente y motivacionalmente. Se trata pues de un proceso de ida y vuelta, de recibir una información y responder con una nueva”*. Este proceso se caracterizaría por:

- a. Ser bidireccional.
- b. El intercambio de información es contingente.
- c. El participante siente que tiene el control de buena parte de la situación (Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo, 2011: 68).

Siguiendo con Asensio et al. (2011: 33) *“el aprendizaje informal no es una cuestión de entorno, sino más bien del contexto y sobre todo de los procesos implicados y coordinados en el proceso de aprendizaje”*. Depende de en qué medida el aprendizaje sea un proceso situado o contextualizado dentro de un enfoque del aprendizaje cada vez más holista que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales.

Todo desarrollo educativo debe plantear un problema o situación a resolver, que pueda resultar atractiva y motivacional para el individuo; de esta forma, éste establecerá una meta educativa. Ese componente motivacional actúa como *gancho* (término desarrollado por Csikszentmihalyi y Hermanson en 1995) para activar el interés y los conocimientos previos de la persona y los ponga en relación con el problema a resolver, en base a sus expectativas (Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo, 2011: 71). En la línea del aprendizaje motivado, Csikszentmihalyi y Hermanson (1995: 35-37) afirmaron que,

«la acción humana está motivada por una combinación de dos tipos de recompensas: extrínsecas e intrínsecas. La acción es extrínsecamente motivada cuando las recompensas esperadas vienen de fuera de la actividad [...]. Por otra parte, el deseo de aprender por sí mismo parece ser un motivo natural, integrada en el sistema nervioso central [...]. El aprendizaje implica el uso de las facultades sensoriales y emocionales, así como las intelectuales. Para participar de éstas se ha de procurar una *atención plena*. La atención es el estado de ánimo que resulta de dibujar nuevas distinciones, examinar información desde nuevas perspectivas, y ser sensible al contexto; en un estado creativo abierto, llevando al individuo a la búsqueda de diferentes informaciones. La información que se presenta como verdadera, sin perspectivas alternativas, desalienta la motivación para explorar y aprender más. En resumen, el aprendizaje motivado intrínsecamente es un proceso abierto que implica incertidumbre y el descubrimiento de nuevas posibilidades».

Por tanto estamos ante dos conceptos esenciales dentro de cualquier proceso de aprendizaje informal: *la motivación y la situación o contexto*. Abordamos ambos a continuación.

En cuanto al primer concepto, el aprendizaje informal se presenta como un aprendizaje doblemente motivado:

- por un lado, una de las características que se le atribuye como esenciales es la motivación intrínseca presente en el individuo que aprende. La importancia de este tipo de motivación vinculante en los espacios de presentación del patrimonio la desarrolla como idea Ibáñez (2006), en su tesis doctoral⁵².
- por otro, el llamado aprendizaje informal es generado (o motivado) mediante un programa de enseñanza que sirve de guía al individuo en el proceso de aprendizaje y en la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo, 2011: 50-51).

⁵² Ibáñez, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Tesis Doctoral dirigida por Jose Miguel Correa Gorospe y defendida en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Por tanto, estaríamos ante una motivación intrínseca, de dentro para afuera, y otra extrínseca, de fuera para adentro. “La motivación intrínseca es aquella que impulsa el aprendizaje entre las personas que desean aprender, mientras que la motivación extrínseca se da cuando las personas sienten que deben aprender” (Vicent, 2013: 110) o que tienen un incentivo para aprender.

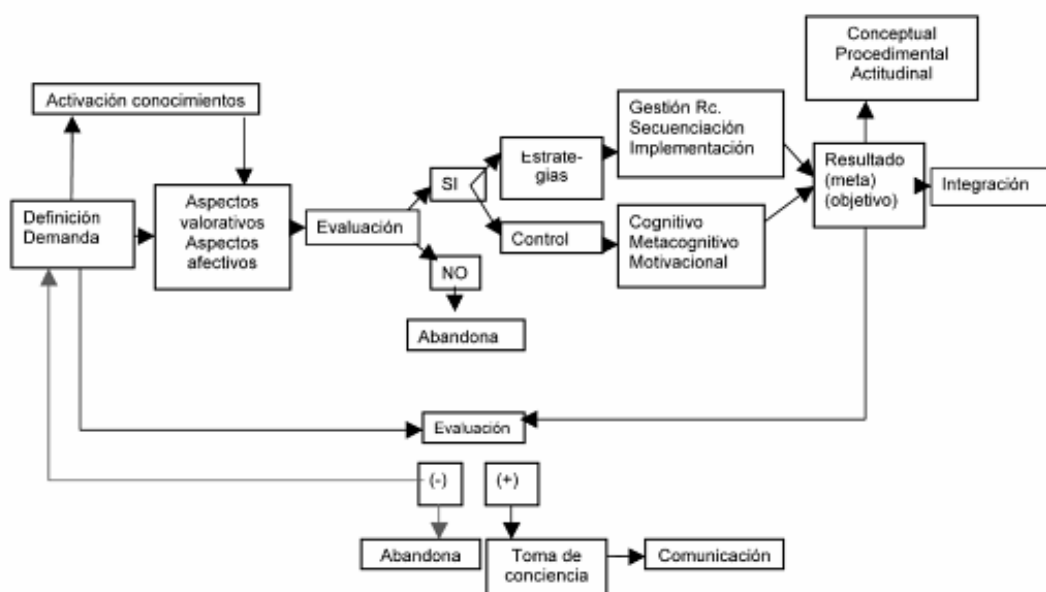


Figura 13. Modelo de aprendizaje motivado. Fuente: Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo (2011: 71).

Sobre el aprendizaje motivado Asenjo (2014: 94-95) comenta en su tesis⁵³ que puede desarrollarse en distintos contextos de aprendizaje, no sólo en aquellos en los que está presente el patrimonio, y en diferentes situaciones, manteniéndose las diferencias en cuanto a procesamiento cognitivo de la información procedimental, actitudinal y conceptual, independientemente de que estemos inmersos en un contexto formal o informal; y la diferencia radicaré más en la efectividad de las estrategias utilizadas. La autora establece tres fases de desarrollo de este tipo de aprendizaje:

⁵³ Asenjo, M^a E. (2014). *Aprendizaje informal y Nuevas Tecnologías: Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición de patrimonio*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Mikel Asensio Brouard y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.

Fase 1: el establecimiento de los motivos, es decir, se definen las necesidades y demandas que permitan, según las expectativas, alcanzar un objetivo que reestablezca el equilibrio al satisfacer dichas demandas.

Fase 2: la interacción con el medio por parte del individuo para satisfacer sus necesidades facilitando su aprendizaje contextualizado.

Fase 3: la evaluación realizada por el individuo. Ésta se hace a modo de comparativa entre las necesidades iniciales y los resultados obtenidos durante el proceso. La retroalimentación conseguida ayudará a determinar las necesidades de aprendizaje futuras (Asenjo, 2014: 95-97).

Tanto el patrimonio como las nuevas tecnologías 2.0 son ejemplos claros de contextos proclives al desarrollo de procesos de aprendizaje motivado.

Por un lado, el patrimonio y los espacios donde se presenta, son escenarios flexibles, creativos y abiertos a la introducción de innovaciones no sólo tecnológicas, sino de formatos que permiten la comunicación e interacción de contenidos y personas, independientemente del espacio y el tiempo (Asenjo, 2014: 108).

Y por su parte, las nuevas tecnologías 2.0, presentan potencialidades y características para responder de manera coherente a los procesos planificados de aprendizaje motivado, por resultar llamativas y atractivas para los usuarios. No obstante, y coincidiendo con Asenjo (2014), estas herramientas *per se* no facilitan este tipo de aprendizaje, sino que es necesario realizar un estudio de las oportunidades que nos brindan, así como adaptarlas, de manera planificada, a las necesidades, expectativas y estilos cognitivos, teniendo en cuenta sus potencialidades. Hay que verlas como estrategias, como medios para, no como una finalidad en sí misma. Como afirma Mateos (2010: 116) las TIC son sólo el medio para conseguir un fin, en nuestro caso el acercamiento y comunicación del patrimonio; es decir, éstas *“sólo deberían aplicarse si efectivamente son el mejor medio para conseguir un objetivo, no por el mero hecho de estar de moda, por ser espectaculares o banalidades de ese tipo”*.

En lo que respecta al *aprendizaje situado o contextualizado*, tiene que ver con la interacción entre el individuo y el medio, el entorno donde se produce el aprendizaje.

El concepto de aprendizaje situado (*situated learning*) se debe a Jean Lave y Etienne Wenger (1991) e indica el carácter contextualizado del aprendizaje donde la persona participa en una comunidad de práctica, dentro de un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtienen los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. Por tanto, esta tipología de aprendizaje estaría muy vinculada con las “*comunidades de aprendizaje*”.

Dentro de la concepción de comunidad de aprendizaje existen dos factores que la determinan, independientemente de las formas que pueda adoptar, tal y como afirma Álvarez (2007: 123):

- el término comunidad es determinante y, por extensión, el de aprendizaje. Pese a ello hay una desvinculación de los aspectos más pedagógicos, salvo si ésta tiene lugar en el ámbito escolar.
- adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, poniendo en el centro el aprendizaje y la cultura en un sentido amplio.

La autora afirma (Álvarez, 2007: 124) que la comunidad de aprendizaje mantiene una visión holística, compleja y activa, sirviendo de nudo para la comunidad cultural y la sociedad educativa. La propuesta que hace Álvarez se sitúa en el campo concreto de los museos como contextos de educación no formal y generadores de conocimiento hacia sí mismos y hacia la comunidad (Álvarez, 2007: 110):

«El museo no sólo es emisor sino receptor. Su público no sólo es receptor sino emisor de conocimiento artístico. Seleccionando e interactuando con los contenidos del museo crea contenido propio, interpreta y reinterpreta en relación con su propia experiencia y en relación con la vida».

Estas características que reseña la autora se pueden extrapolar al patrimonio y su presencia y acción en los contextos informales digitales. El público que interactúa con el patrimonio, en redes sociales, no sólo es receptor sino también emisor (prosumer y emirec), difundiendo, interpretando y reinterpretándolo partiendo de su experiencia y su relación vital con él.

Estaríamos ante un aprendizaje claramente relacional, muy acorde con las tecnologías sociales 2.0; de hecho, afirmaríamos que escenarios como Facebook, Twitter, y otras plataformas sociales, se erigen en comunidades de aprendizaje cultural en torno al patrimonio.

El aprendizaje situado “*parte de la base de que todo aprendizaje es un proceso de participación social que ocurre en un contexto determinado y que se desarrolla a partir de situaciones de interacción social en las que se da la producción de significados*” (Vicent, 2013: 108). Compartir significados en torno al patrimonio se vincularía con conceptos que trataremos en el epígrafe posterior (Vid. 3.3. *El concepto de vínculo y los mecanismos de patrimonialización a través de las redes sociales*).

Con el aprendizaje situado, se deja de entender éste como una mera transmisión unidimensional de conocimientos para concebirse como un proceso de aumento de experiencias⁵⁴. Según se recoge en la plataforma Práctica Reflexiva (2014), el aprendizaje situado, al desarrollarse en un contexto social, requiere de la pertenencia al mismo; por ello sus bases se cimientan sobre tres elementos esenciales en toda comunidad práctica:

- El desarrollo de la pertenencia comprende no sólo la adquisición de las competencias especializadas necesarias, sino también la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo.
- El concepto de *aprendizaje situado* entiende el aprendizaje como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica. Por tanto, la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de

⁵⁴ Práctica Reflexiva (2014). *Rasgos del aprendizaje situado*. Disponible en: <http://www.practicareflexiva.pro/2014/02/rasgos-del-aprendizaje-situado/>.

práctica y experiencia son más importantes que cualquier otro elemento presente en la educación más formal (aula, materiales...).

- El proceso de *aprendizaje situado* se produce donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con significatividad. A través de la propia aportación se produce en las personas un proceso de construcción de la identidad y se accede a un conocimiento basado en la experiencia y en la resolución de problemas en escenarios reales.

Un aprendizaje dentro de un entorno de compartición ayudará a construir una experiencia, en nuestro caso en torno al patrimonio, mucho más significativa.

El aprendizaje situado, contextualizado, relacionado con museos y patrimonio tiene en John Falk y Lynn Dierking (2000) como máximos exponentes. El modelo ecológico propuesto por estos autores, y que se adapta al universo museal (se podría extrapolar a cualquier contexto patrimonial), establece el aprendizaje como un proceso durante el que se produce un diálogo entre los factores personales, el conocimiento y las experiencias previas, las motivaciones y actitudes del individuo, la mediación y el entorno social, que se extiende en el tiempo, y que va cambiando en función de las relaciones interactivas entre el contexto personal, el contexto físico y el contexto sociocultural.

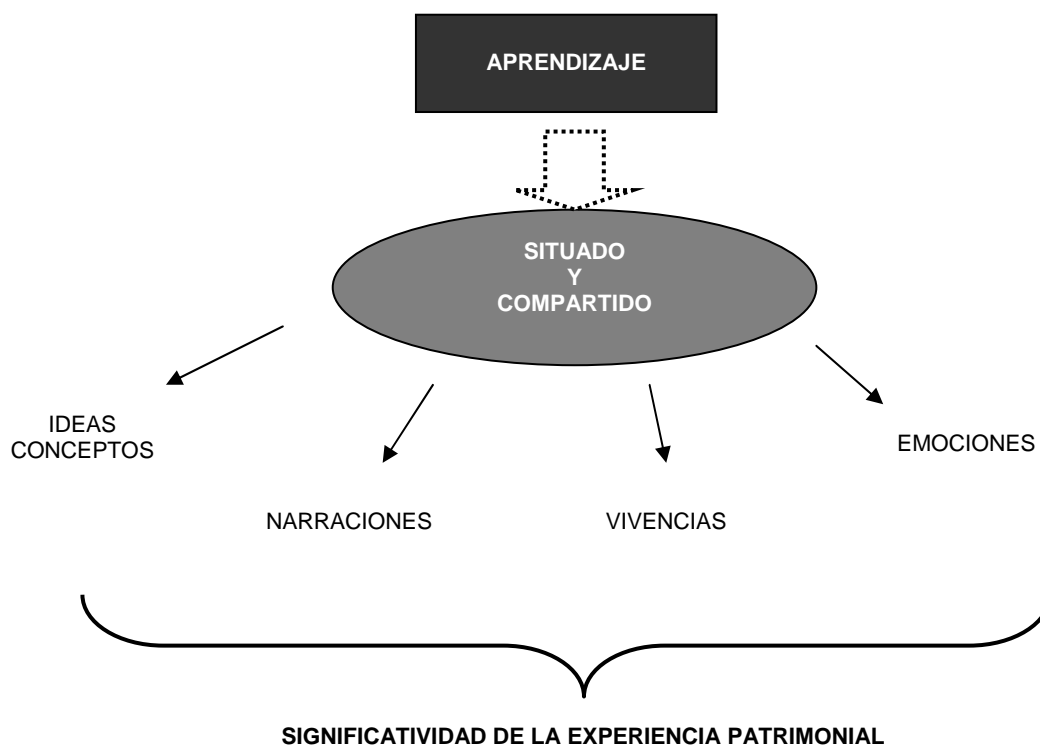


Figura 14. Aprendizaje situado en torno al patrimonio. Elaboración propia.

Las tendencias que acabamos de enunciar, *motivado* y *situado*, ligadas al aprendizaje informal entroncan con algunas de las grandes teorías más importantes sobre la construcción del conocimiento, que no nos gustaría obviar. En el siguiente cuadro se puede observar diferentes tipos de aprendizajes o de procesos que lo favorecen, y donde estarían insertadas ambas:

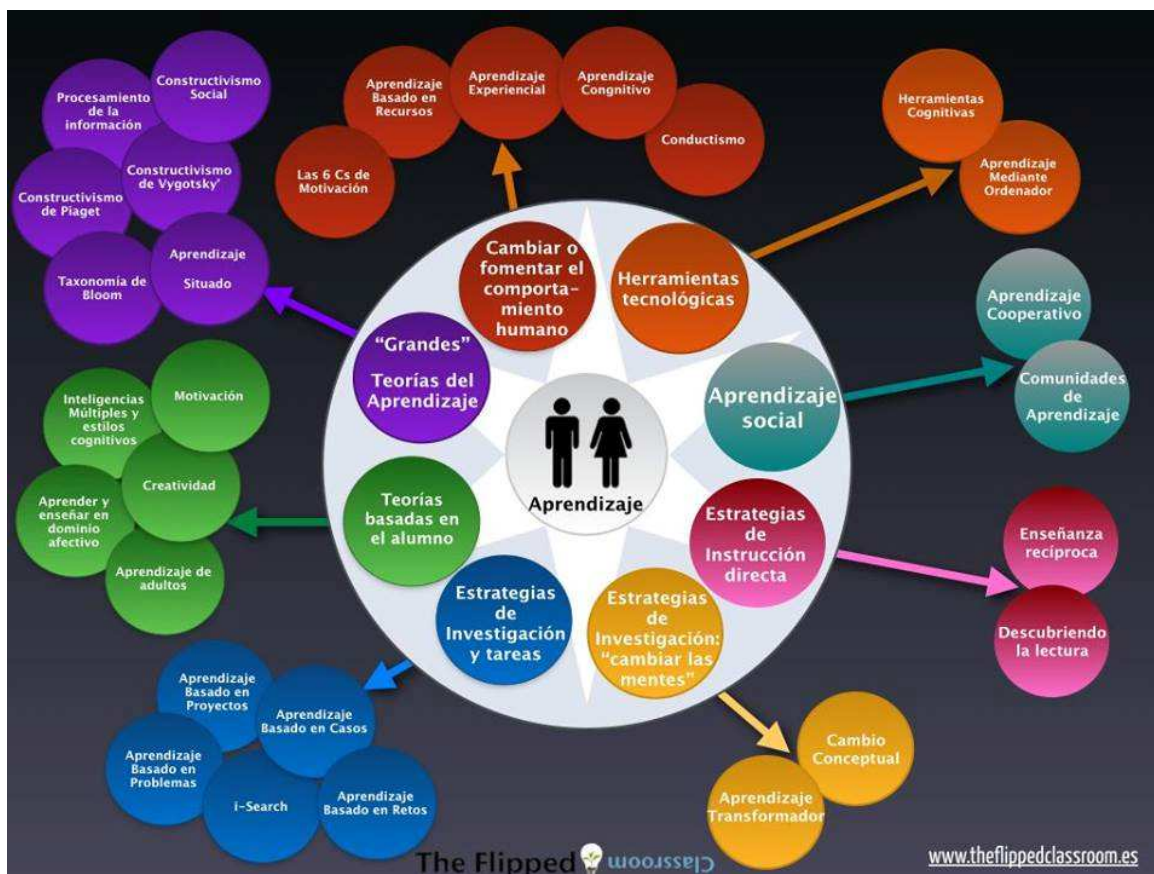


Imagen 29. Los diferentes tipos de aprendizajes. Fuente: AulaPlaneta⁵⁵.

El aprendizaje motivado se encuentra incluido dentro de las teorías basadas en el alumno (usuario); por su parte, el aprendizaje situado se engloba dentro de las grandes teorías del aprendizaje, junto con el constructivismo del que entresacaremos las ideas y modelos más representativos.

En lo relativo al aprendizaje como construcción del significado que viene definido por la corriente cognitivista del aprendizaje, *“el individuo busca construir significado de los contenidos que le llegan”*, teniendo total control sobre su aprendizaje de una manera autónoma y autorregulada (Zapata-Ros, 2015: 75). Como indica este autor (Zapata-Ros, 2015), se trata de un aprendizaje activo que, en gran medida, se construye a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas implícitas para atribuir significado. Estaríamos en la órbita de la teoría del aprendizaje significativo (1963-1968) enunciada por David Ausubel, uno de los teóricos más importantes del constructivismo.

⁵⁵ Perfil en Facebook de Aula Planeta: <https://www.facebook.com/aulaPlaneta>.

Para Ausubel el nuevo contenido a aprender por el individuo se ensambla en una estructura cognitiva previa, incorporando, de esta manera lo aprendido al conocimiento ya poseído, transformándolo en nuevo conocimiento, favoreciendo el incremento de la capacidad para aplicarlo a nuevas situaciones (Zapata-Ros, 2015: 75-76).

Dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje podemos destacar a dos teóricos más: Robert Gagné y Lev Vigotsky.

Gagné afirma que *el aprendizaje tiene una naturaleza social e interactiva*, produciéndose a partir de la interacción de la persona con su entorno, y a su vez, poniendo énfasis en los procesos interiores de elaboración del conocimiento, se produciría el desarrollo del individuo al cambiar las capacidades (Zapata-Ros, 2015: 76). El aprendizaje social e interactivo entroncaría con los presupuestos de los escenarios sociales en los cuales nos movemos, las redes 2.0, pues favorecen la interacción entre las personas en un entorno socializado, por tanto, el aprendizaje tiene efecto en este.

El otro gran teórico del constructivismo es Vigotsky. La aportación del psicólogo ruso se sitúa en la importancia del *“factor social como desencadenante del desarrollo psicológico”* del individuo. Para él *“los aspectos culturales, como manifestación de lo social, son determinantes en el desarrollo cognitivo de la persona, dando gran importancia a los factores externos como determinantes del aprendizaje”* (Zapata-Ros, 2015: 77).

Además, Vigotsky enuncia en 1931 el concepto de *“zona de desarrollo próximo”*, una de las mayores contribuciones a la psicología del desarrollo. Bajo dicha noción se sitúa la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver, de manera independiente, un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la ayuda o colaboración de otra persona más capaz. Normalmente, esta teoría se aplica en procesos educativos y como tal se podría aplicar a nuestra investigación, sólo que esta zona de desarrollo se vería ampliada como afirma Dolors Reig (2012), por el amplio territorio que abarca la Red:

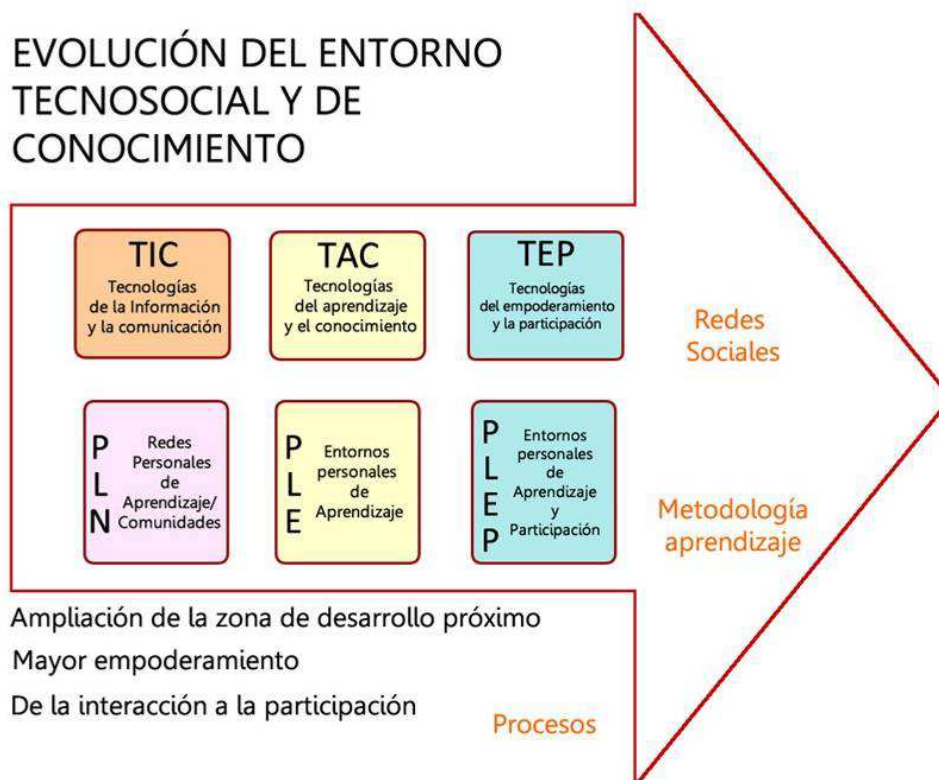


Imagen 30. Evolución del entorno tecnosocial y del conocimiento en redes sociales según Dolors Reig (2012). Fuente: El Caparazón⁵⁶.

Las tres teorías enunciadas hasta aquí se verían materializadas en este esquema y engarzadas con la evolución de las tecnologías (TIC, TAC y TEP) que ya mencionamos con anterioridad (vid. Capítulo 2) en donde encontramos varios elementos fundamentales para el aprendizaje:

- la persona como eje del proceso
- los entornos que rodean al individuo
- las interacciones sociales creando comunidades
- la actividad participativa

⁵⁶ El blog de Dolors Reig, El caparazón está disponible en <http://www.dreig.eu/caparazon>.

Hasta ahora, hemos abordado una serie de teorías que entroncándolas con nuestro objeto de estudio, el patrimonio y las nuevas tecnologías 2.0, nos han servido para crear un marco teórico del aprendizaje informal. Pero la tecnología puede ser usada o no dentro de estas teorías, es decir, éstas no nacieron al hilo de los nuevos medios.

Por eso, creemos necesario abordar varios conceptos si ligados a la interactividad digital y que podrían ayudarnos a completar una estructura teórica para nuestro modelo de actuación. Se trata del Modelo basado en el Aprendizaje Interactivo de Tapscott (2010), la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2005), el Conectivismo de Siemens (2004) y el Aprendizaje Ubicuo de Nicholas Burbules (2009). Todos ellos bajo el paraguas del aprendizaje informal.

Aparici y Silva (2012: 52) presentan el *modelo basado en el aprendizaje interactivo*, enunciado por Don Tapscott (2010), que intenta romper con el modelo de aprendizaje de masas que veía al educando como un mero receptor de información, una educación bancaria y estática, propia de la primera era de las nuevas tecnologías, cuando aún la participación, la co-creación, la hiperconectividad y el intercambio no se habían desarrollado. El modelo se explicitaría de la siguiente forma:

Aprendizaje de masas	Aprendizaje interactivo
Centrado en el profesor	Centrado en el estudiante
Estandarizado, masivo	Personalizado
Instrucción: aprender sobre algo	Descubrimiento: aprender a ser
Aprendizaje individualista	Aprendizaje colaborativo

Tabla 12. Modelo de aprendizaje de masas vs. Modelo de aprendizaje interactivo, según Tapscott (2010: 163). Fuente: Aparici y Silva, 2012: 52.

Este viraje se debe, evidentemente, a la transformación de los formatos digitales y la evolución de las TICs. Las diferentes innovaciones que han sufrido éstas han ido permitiendo mayores grados de colaboración y participación. Estas tecnologías han pasado de ser esencialmente transmisivas, como era el caso de las tecnologías analógicas, a ser colaborativas, como las que, actualmente, se agrupan dentro de las 2.0. También se debe a *“la creación de nuevos contextos de uso, de contenidos y temáticas de interés y aprendizaje, así como un proceso de comunicación más centrado en la colaboración y el grupo”* (Correa y Jiménez, 2011: 257). Estas nuevas plataformas tecnológicas sustentadas por pilares como la narratividad, la re-elaboración de contenidos, la socialización, la contextualización, entre otros muchos, favorecen las situaciones informales de aprendizaje (Ibáñez, Vicent y Asensio, 2012: 14).

Por otra parte encontramos la *Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia* desarrollada ampliamente por R. E. Mayer. Esta teoría se define como aquella que recurre a una combinación de canales diferentes de comunicación y a una diversidad de tipologías de información, presentada de manera secuenciada, ya sea estática o dinámica (Rivero, 2010b).

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia reconoce en la interactividad uno de los principios avanzados que permiten producir aprendizajes significativos. Esta teoría se basa en el reconocimiento de varios tipos de almacenaje en la memoria (sensorial, de trabajo y de largo plazo) en los que se va procesando información de diferente naturaleza (textual, gráfica, audiovisual, etc.) de manera simultánea por canales de recepción separados (auditivo y visual). Cada canal puede procesar solo una pequeña cantidad de material a la vez. Cuando se presentan demasiados elementos a la memoria de trabajo se puede sobrepasar la capacidad de procesamiento, por lo que algunos elementos pueden quedar sin procesar y, en consecuencia, no generar un conocimiento ordenado e integrado. La construcción de este conocimiento integrado pasa necesariamente por varias fases o procesos cognitivos:

- selección de palabras y de imágenes
- ordenación de palabras y de imágenes

- integración a través de la conexión entre lo textual y lo gráfico, produciéndose, finalmente, el aprendizaje integrado (Rivero, 2010a: 379-380).

Para Mayer (2005) el aprendizaje multimedia es aquel en el que un sujeto logra la construcción de representaciones mentales ante una presentación multimedia, logrando alcanzar el conocimiento (Latapie, 2007). La teoría de Mayer se ha pretendido vincular, de alguna manera, a la *teoría del aprendizaje significativo* (1963-1968) de Ausubel, porque para el autor hay dos propósitos principales en todo aprendizaje: recordar y entender, y dominando éstas, construir el conocimiento.

Otra de las teorías que queremos abordar y que está íntimamente vinculada con lo tecnológico es la del conectivismo. El *conectivismo* es una teoría del aprendizaje para la era digital promovida por George Siemens y Stephen Downes. Con ella se trata de explicar el aprendizaje complejo en un mundo social digital en rápida evolución.

Según el propio Siemens, el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización (2004). Para él, el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos, con elementos centrales cambiantes, que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (en el interior de una organización o una base de datos), y está enfocado a conectar conjuntos de información especializada, y aquellas conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2004).

El conectivismo se sustenta bajo una serie de principios:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (Siemens, 2004).

Lo que más choca de estos principios y de las teorías de Siemens es la afirmación de que “el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos” ya que choca con todas las formulaciones teóricas sobre el aprendizaje, las cuales defienden que el conocimiento lo construye el individuo/aprendiz a lo largo de un proceso. Y aquí viene otra de las nociones polémicas del autor: considera el aprendizaje como un producto y no un proceso (Zapata-Ros, 2015: 95). Esto tendría que ver con su afirmación: *“las teorías del aprendizaje se ocupan del proceso de aprendizaje en sí mismo, no del valor de lo que está siendo aprendido”* (Zapata-Ros, 2015: 89).

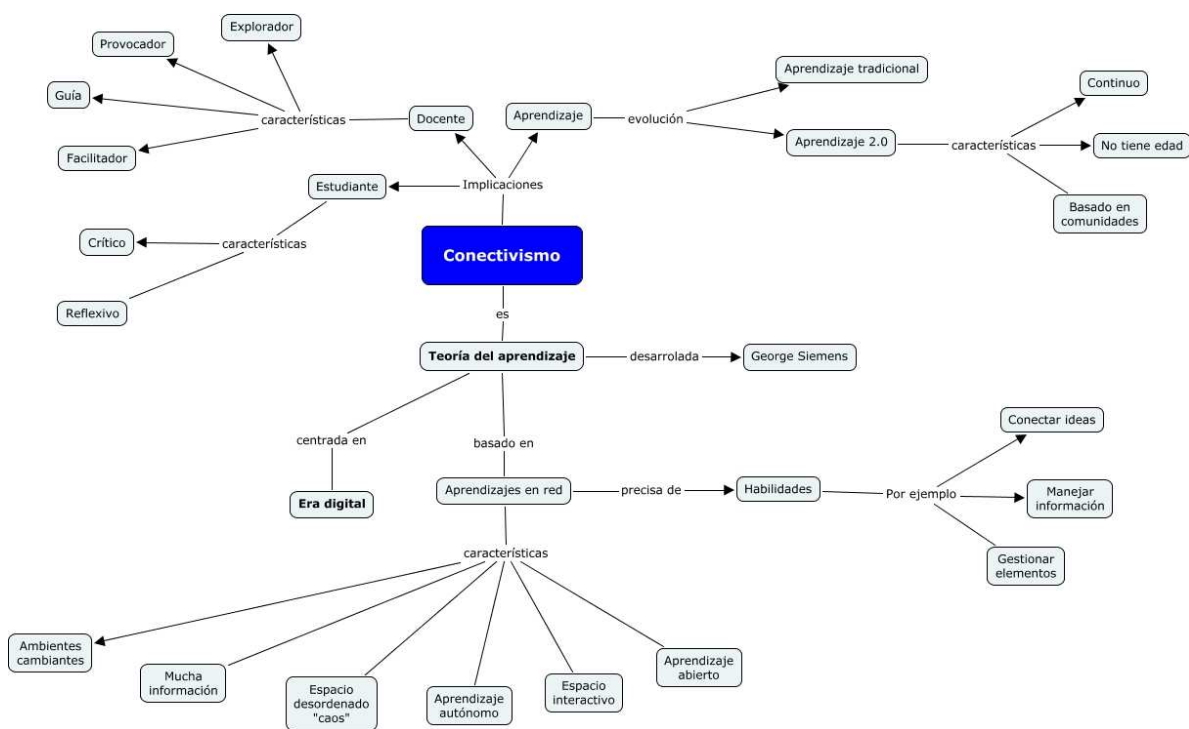


Imagen 31. Mapa conceptual del Conectivismo. Fuente: mc142.uib.es.

Pero, por otro lado, y tal como afirma Zapata-Ros, adoptamos “*principios como el aprendizaje es un proceso de creación de vínculos entre los elementos de información y que el aprendizaje podría residir en dispositivos no humanos*” nos llevaría a pensar claramente en la Web 2.0, las redes sociales, la búsqueda en Google u otro navegador, la visualización de vídeos de YouTube (2015), y así con todas las plataformas de nueva generación. Por así decirlo, Siemens vendría a afirmar que toda esa información, independientemente de los vínculos que establezcamos con ella o con otras personas o contenidos, estaría fuera de nuestro control y creatividad (Zapata-Ros, 2015: 95). Esto vendría a colisionar con lo que hemos defendido en epígrafes anteriores de la producción y co-creación de contenidos.

Aunque en cierta contradicción con la idea de que el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos, para el conectivismo el punto de partida es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado (Siemens, 2004). No podemos dejar de ver en estas proposiciones de Siemens un enlace con las redes ya que el conocimiento lo generan las personas y las instituciones, y ambos se van retroalimentando con sus interconexiones continuas.

La teoría del conectivismo como una teoría del aprendizaje para y en la era digital de Siemens plantea una fórmula fundada en la inclusión de la tecnología y el establecimiento de conexiones como actividades de aprendizaje. Para él ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora nuestras competencias derivan de la construcción de conexiones (Zapata-Ros, 2015: 90).



Imagen 32. Conectivismo. Fuente: Planeta Telefónica⁵⁷.

⁵⁷ Planeta Telefónica <http://planetatelefonica.com.ar/learningisplay/tag/conectivismo/>.

Por último, vamos a abordar el concepto de *aprendizaje ubicuo* de gran importancia para el contexto en el cual se mueve la presente investigación.

Leida Torres (2015) afirma que el aprendizaje ubicuo es algo característico del ser humano, ya que éste aprende *en todo lugar y en todo momento*, evoluciona y se adapta gracias al aprendizaje⁵⁸.

El concepto de aprendizaje ubicuo se lo debemos a Nicholas Burbules (2009). Como el propio Burbules dice (2012: 4)

«el aprendizaje ubicuo es la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes. La brecha entre el aprendizaje formal e informal desaparecerá. A menudo este aprendizaje será “ajustado al tiempo”, anclado a las necesidades de una cuestión, un problema o una situación inmediata. Con él, el control de cuándo, dónde, cómo y por qué uno está aprendiendo estará en mayor medida en manos de los alumnos, y el enfoque motivacional de aprendizaje se reorientará desde el “aprendo ahora, (quizá) lo usaré más adelante”, hacia a las necesidades y propósitos que el estudiante tenga en el momento».

Para Burbules el aprendizaje se llega a dar en cualquier momento y en cualquier lugar (ya no sólo se produce en la escuela), y, en relación con todo lo hablado sobre el aprendizaje formal e informal, afirma que la relación entre el aprendizaje formal e informal se orienta a establecer un aprendizaje colaborativo, más social en la que está implícita una motivación tanto intrínseca como extrínseca (Torres, 2015).

El concepto de aprendizaje ubicuo nace asociado a un aprendizaje apoyado en la tecnología móvil (smartphone, PDA, tablets...). Sin embargo, si atendemos a la RAE, ésta define *“la ubicuidad referida a las personas que todo lo quieren presenciar y que viven en continuo movimiento, parecería lógico pensar que el aprendizaje ubicuo puede ser trasladado a otro tipo de contextos que, no necesariamente, deban estar ligados a la tecnología móvil”* (Vicent, 2013: 122). Creemos que las redes sociales se podrían incluir dentro de estos contextos porque éstas son aplicaciones a las que se puede

⁵⁸ Torres, L. (2015). Abriendo camino...aprendizaje ubicuo. En Red Iberoamericana de Comunicación y Divulgación Científica. Consultar: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Abriendo-camino-aprendizaje-ubicuo>.

acceder desde múltiples sitios, sin necesidad de que se haga a través de un dispositivo móvil únicamente.

El aprendizaje ubicuo, al centrarse en los procesos de aprendizaje, busca el aprendizaje de un contenido concreto a través de un proceso cognitivo determinado que se desarrolle en el lugar más apropiado y en el momento más indicado, apoyándose en los procesos de contextualización de los contenidos y de las acciones a través del aprendizaje situado para desembocar en procesos de aprendizaje informal o motivados (Vicent, 2013; Pol, 2012).

Según Zapata-Ros (2012), la novedad, en el caso de Internet, las redes sociales y la tecnología ubicua, consiste en que el aprendizaje puede ser percibido tanto o más como una necesidad ahora por cuestiones de comunicación, como lo que ya era por cuestiones de contenidos, o la necesidad propia de disponer de ellos. Ahora es una necesidad de carácter social.

Zapata-Ros establece su propia definición de lo que sería aprendizaje ubicuo y, a diferencia del autor original (Burbules) pone el énfasis en los dispositivos. Para él sería *“continuar la acción educativa y los procesos de aprendizaje a través de teléfonos inteligentes y tablets”* (2012).

Navegaríamos entre dos posibles conceptos: aprendizaje móvil y aprendizaje ubicuo. Parece más indicado ubicuo. Ya que en él hay una carga más fuerte sobre las posibilidades de acceder e interoperar con recursos y personas en todos los sitios que en el caso de móvil que hace más fuerza en los dispositivos “móviles” (Zapata-Ros, 2012).



Imagen 33. Visitante fotografiando un cuadro de la exposición El Greco y Rusiñol, Museo Carmen Thyssen (Málaga). Fuente: Captura de pantalla del perfil en Instagram del Museo.

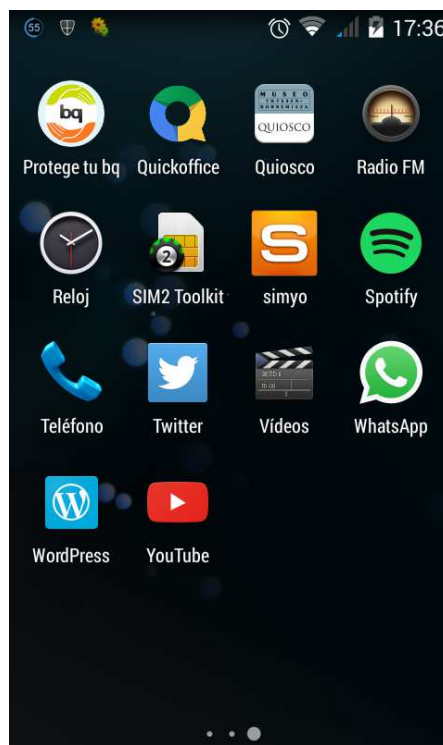


Imagen 34. Dispositivo móvil con diferentes aplicaciones de la Web 2.0. Fuente: Captura de pantalla de pantalla de móvil personal.

Con el aprendizaje ubicuo, el aprendizaje tiene lugar en un contexto social y el significado o contenido de los nuevos conceptos no necesariamente se llevará a cabo desde lo individual. Esta modalidad colaborativa constituye una nueva forma de generar esquemas cognitivos. La tecnología ubicua parte de una necesidad de comunicación, que direcciona una necesidad de carácter social en la que el aspecto pedagógico pone su énfasis en la rápida comunicación y el acceso a los recursos (Torres, 2015).

Como resultado de la correlación de teorías y modelos de aprendizaje constructivistas enunciados, que englobarían la actuación que pretendemos en torno al patrimonio, buscando la significatividad de los procesos generados desde, con y en él, hemos construido una imagen gráfica de la confluencia de los mismos:

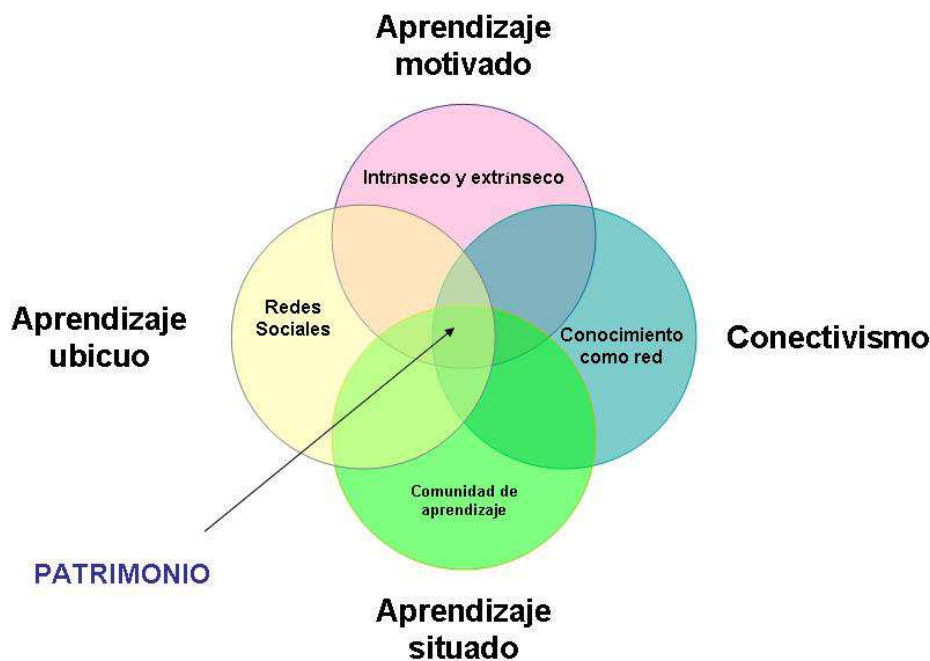


Figura 15. Confluencia de los modelos y teorías del aprendizaje informal estudiados.

Elaboración propia.

3.4. El concepto de vínculo y los mecanismos de patrimonialización a través las redes sociales.

*“-Hasta ahora-“dijo antes de pasar su puerta giratoria
(Mensaje dejado en la puerta del Café Comercial tras conocer su cierre)*

¿Cómo nos vinculamos con el patrimonio? ¿Con el arte? ¿Con la cultura? ¿Ponemos en marcha algún tipo de mecanismo que nos haga decir “esto es mío”, es de mi propiedad? Esos procesos de apropiación, de identificación con un lugar, con un objeto, con una pieza artística, siempre los hemos tenido desarrollados de una u otra forma, interiorizados. La diferencia ahora es que, con la existencia de las redes sociales los solemos hacer públicos, además de encontrar que compartimos ideas y

sentimientos con otras personas. Queremos hacer partícipes al resto del mundo, a nuestros amigos, a nuestros contactos, de un sentimiento, de una emoción, de algo con lo que nos identificamos.



Imagen 35. Perfil en Facebook mostrando una pequeña colección de rosarios e identificando su pertenencia a los recuerdos infantiles.

García Canclini (1999: 16) se pregunta “¿podría cambiarse el uso o remodelarse un edificio de valor histórico por las necesidades actuales?” Nosotros queremos rehacer o completar esta cuestión con una afirmación para aproximarla algo más a nuestro contexto de estudio: es posible cambiar el uso que se le da al patrimonio por las necesidades o circunstancias actuales, y esto ha venido provocado por la entrada de las plataformas sociales en nuestras vidas. El rol que juega ahora el agente, o los agentes sobre el patrimonio ha forzado la aparición de nuevos usos sociales del patrimonio cultural, construyendo nuevos procesos de apropiación

Según García Canclini (1999: 16) “repensar el patrimonio exige deshacer la red de conceptos en que se halla envuelto. Los términos con que se acostumbra a asociarlo delimitan un perfil, un territorio, en el cual tiene sentido su uso”. Esos conceptos, que no quiere decir que haya que desecharlos, serían los que conceptúan el patrimonio como histórico-artístico, conceptos, muchas veces, excesivamente académicos que se escapan al público no *docto*, no entendido. En la actualidad el público, con interés por

el patrimonio, por la cultura, reclama discursos más cercanos, narrativas más envolventes, más significativas y cotidianas, que sirven de gancho para acercar a los públicos a un patrimonio multifacético. Acceder a través de conceptos como la identidad a través de objetos y espacios, la memoria que nos devuelve recuerdos y experiencias vividas, la emoción suscitada... son mecanismos atribuidores de significado que nos enganchan para conocer más allá de esa primera impresión.

En palabras de Llorens Prats (1998: 63-76)

«la activación patrimonial está vinculada a una valoración del patrimonio que es posible por la capacidad que tiene la representación simbólica patrimonial para expresar sintéticamente y con una elevada carga emocional una relación entre ideas y valores en virtud de la facultad de todo símbolo para convertir las ideas y creencias en emociones, de condensarlas e intensificarlas».

Para darle valor al patrimonio creemos que hay que atribuirle significado y entre los significados que se le puede inferir al patrimonio, para hacerle más próximo a las personas estaría la identidad, la propiedad y pertenencia, la memoria y la emoción. Estos procesos conllevarían a una apropiación personal y social del patrimonio, a darle valor, a establecer vínculos de identidad, pertenencia, propiedad, tanto cognitivos como emotivos.

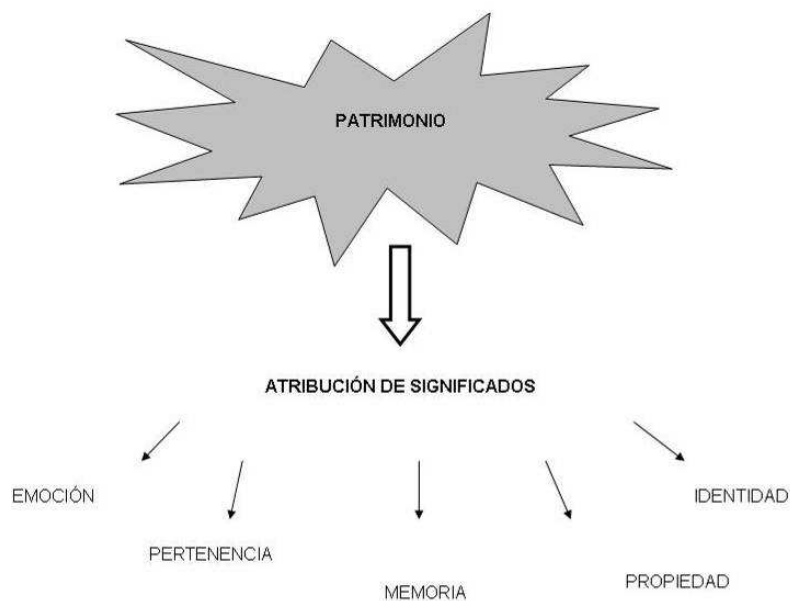


Figura 16. Atribución de significados al patrimonio. Elaboración propia.

El sociólogo Zigmund Bauman se pregunta sobre la naturaleza del vínculo que reúne a los individuos, formando lo que la tradición sociológica llama “sociedad”, el espacio interrelacional del mundo contemporáneo. A su pregunta responde con el concepto “*espuma*”, que es una forma de *describir las cosas que suceden ahora*, el estado actual de las cosas que viene marcado por el pluralismo de las invenciones del mundo, por la multiplicidad de microrrelatos que interactúan de modo agitado, así como para reformular una interpretación antropológico-filosófica del individualismo moderno (Vázquez Rocca, 2008).

Las relaciones, los vínculos creados dentro de la nueva sociedad y de las micro-sociedades que se pueden generar en las plataformas 2.0, Bauman (2003) las caracteriza como artificiales, líquidas, frágiles. Tal vez una categorización un tanto pesimista que, aunque totalmente válida, choca con algunos de los presupuestos que defendemos como la vinculación social, puesta de manifiesto García Canclini, en la afirmación de que “*el patrimonio es un lugar de complicidad social*” (1999: 17).

Como hemos mencionado la comunidad y las microsociedades, creemos retomar aquí la sociología comprensiva que abordamos con anterioridad (vid. Capítulo 1) pero no desde los presupuestos de Weber sino de uno de los sociólogos que continúa con su legado: Michel Maffesoli, el cual trata el tema de la conformación de las comunidades y tribus, conceptos que se pueden vincular con las actuales redes sociales.

Michel Maffesoli es uno de los más importantes pensadores posmodernos de la contemporaneidad; concibe la sociología comprensiva de Weber como un método centrado en la noción de experiencia empática (Arriaga, 2012: 234).

Si tomamos las ideas de Maffesoli sobre la configuración de las tribus y su pensamiento formista podríamos erigir una teoría o estado de la cuestión sobre las redes sociales; según él, *“las sociedades actuales se conformarían sobre una abigarrada y fragmentaria gama de comunidades sociales articuladas en torno a sentimientos y experiencias conjuntas que descansarían sobre una particular forma de socialidad”* (Carretero, 2003; 201).

En vista a estas ideas, se podría considerar Internet y las plataformas sociales como lugares simbólicos o emblemáticos donde se produzca esa fecunda sinergia existente entre espacio y socialidad de la que habla Maffesoli en algunos de sus escritos (1999; 2007). Los medios de comunicación social serían, por tanto, las nuevas expresiones societales, unos microespacios en los cuales el hombre moderno busca reconquistar su libertad (Carretero, 2009). Esa libertad se materializa en el empoderamiento y las *micronarrativas* que se han generado como dinámicas más usuales de las redes sociales.

El estudio e interpretación de la cotidianidad de los hechos sociales que demanda Maffesoli tiene su correlato en los nuevos sistemas de comunicación y relación. Maffesoli, a través de sus pensamientos, pone el acento en la comprensión de las significaciones de los hechos sociales, más que en la formulación de explicaciones ajustadas al modelo característico de la ciencia natural, estableciendo una sociología o una ciencia de la vida cotidiana que chocaría con la ciencia moderna (Carretero, 2009).

Uno de los puntos más controvertidos dentro de la teoría maffesoliana es la de la identidad del sujeto que la modernidad había encumbrado. Para Maffesoli, el surgimiento de las nuevas formas de socialidad conllevaría la disolución de la identidad. Esto es un hecho controvertido ya que, en cierto modo, las redes sociales transvierten al sujeto que se posiciona tras un perfil identitario, real o no, para formar parte de una comunidad ¿cuánto de identidad veraz con tal de formar parte de una comunidad permanecería intacta? ¿Somos nosotros mismos en redes sociales o nos creamos una pseudoidentidad? ¿Mostramos todo de nosotros? ¿Cuánto de nuestra identidad forma parte de esta comunidad? ¿Rompe la postmodernidad nuestra identidad en beneficio de lo comunitario o societario? La importancia en una cultura proxémica en la que se otorga prioridad a lo comunitario sobre lo individual y a las pequeñas historias vividas frente a la gran historia; y a través de ella se alcanzaría un reconocimiento y una identificación comunitaria (Carretero, 2003: 206).

Para Maffesoli lo importante del individuo es su relacionalidad, su relación con el grupo, con el espacio, algo no analizable, obviamente, desde perspectivas racionales, sino más bien subjetivas. Como bien afirma, el espacio obliga a ampliar la comprensión, a ver que dentro de él se da un proceso de interacción (Arriaga, 2012: 206). Y el sociólogo francés enlaza estas ideas con el campo de la cibercultura y el desarrollo tecnológico; afirma que la técnica pone en relación a los individuos, frente a la racionalización que los aísla; los foros de discusión, los blogs, los sitios comunitarios, etc., son espacios que nos permiten ponernos en contacto con los otros (Maffesoli, 1985; Arriaga, 2012).

Para Enrique Carretero (2003) la perspectiva sociológica maffesoliana sería aquella que permitiese mostrar la relevancia de distintas formas de coparticipación comunitaria movidas por una actitud sentimental (Cassián, Escobar, Espinoza, García, Holzknacht y Jiménez, 2006: 3). Y en esta vida en comunidad y sociedad se abre el espacio a las cosas sensibles, emocionales, frívolas, incluso, presentes en lo cotidiano; y que permite que se cuenten historias, no "*La Historia*" (Cassián *et. al*, 2006: 13).

La construcción de la realidad en la que vivimos tiene una dimensión cultural con una doble vertiente:

- Por un lado, está la enarbolación de la cultura como conjunto de símbolos que, en algunos casos, son representativos de “nosotros” y de “los otros”.
- Por otro lado, nos encontramos una práctica más o menos inconsciente de darnos significado a nosotros mismos y a todo lo que nos envuelve.

En este último caso, la vertiente manifiesta de lo cultural está directamente relacionada con la construcción de identidades (Moncusi, 2005: 96).

Junto con la construcción de identidades, el patrimonio, desde la vertiente de atribución de significados que defendemos, se articula en torno a otros elementos como la idea de propiedad y pertenencia, la emoción y la memoria.

3.4.1. Identidad.

Fontal (2003: 39) afirma que *“es importante acercarse a los bienes obrados por el hombre y procurar identificarse con ellos desde un plano cognitivo y emocional, abriendo la propia sensibilidad a la relación con el exterior”*. Para la autora, esta empatía ante el patrimonio es una de las opciones de relación que el observador puede establecer con el patrimonio, frente a otra de corte más racionalista y cuantitativa que obvia toda identificación derivación simbólica o emocional (Fontal, 2003; Ballart, 1997).

La idea de patrimonio viene asociada a procesos de identidad producidos sobre una selección cultural, pudiendo ser estos individuales, colectivos y/o sociales (Fontal, 2003: 41).

Como indica Massó (2006: 91), *“la identidad humana es un fenómeno complejo, elaborada teóricamente de un lado y refrendado o reflejado en las más variadas experiencias culturales, de otro”*. Según la autora (Massó, 2006: 91) podríamos hablar de dos tipos de identidades:

- Una individual, personal, por la que cada persona se definiría de modo autónomo.
- Y otra, la identidad colectiva.

Cada identidad individual formaría también parte de una identidad común, y ésta sería la suma de muchas y diversas. Por tanto, *“las fronteras entre lo que se puede llamar identidad individual e identidad colectiva son porosas, flotantes, ambiguas”*, pero de necesaria demarcación (Massó, 2006: 91). Estas características se pueden extrapolar también al océano de identidades individuales que se crean en las nuevas plataformas interconectadas formando una colectividad, una comunidad. Como indica Silva (2010: 103), la socialidad de las nuevas comunidades virtuales suele tener una enorme relevancia en la identidad global del individuo. Frente a esta idea cabe preguntarnos si nuestra identidad en redes es nuestra verdadera identidad y si nos mostramos tal y cómo somos o creamos una imagen, incluso una marca (el denominado *branding*⁵⁹) nuestra.

Como afirma Massó (2006: 94) *“la autoimagen de las personas se genera forzosamente en un espacio colectivo y en virtud de un conjunto de asunciones y creencias colectivas, en lo sincrónico y en lo diacrónico”*.

⁵⁹ El branding es hacer y construir una marca mediante la administración estratégica del conjunto de activos vinculados en forma directa o indirecta al nombre y lo simbólico que identifican a la marca influyendo en el valor de la marca. Según el experto en estrategia y branding personal Andrés Ortega se trata de identificar y comunicar las características que nos hacen sobresalir, ser relevantes, diferentes y visibles en un entorno homogéneo, competitivo y cambiante.



Imagen 36. Perfil en Twitter:
Museo enfurecido.



Imagen 37. Perfil en Twitter:
Joaquín Sorolla.

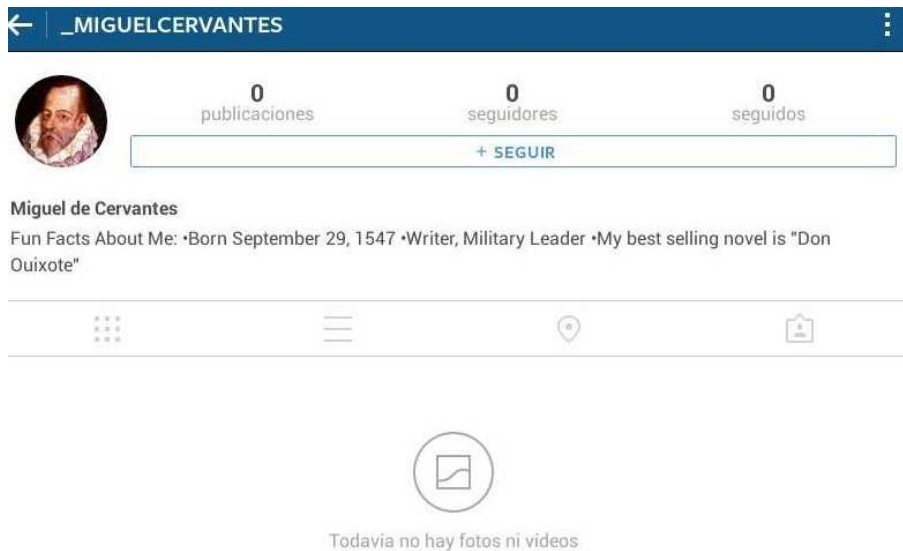


Imagen 38. Perfil en Instagram: Miguel de Cervantes.

Carmen Gómez Redondo (2012: 22) se refiere a la identidad como “*un todo multimatérico, donde los límites no se presentan tan solo actitudinales, sino afectivos, relacionales, apropiacionales*”. Algo así como “*un microcosmos de ideas, afectos, actitudes, creencias, valores, categorías, recuerdos, objetos...*”. Y el individuo crearía su identidad en ese microcosmos, algo así como cuando en las redes sociales se crean los perfiles propios, simulados, de entidad o de grupo. Según Gómez Redondo (2012: 23), a este proceso se le denominaría “*identización*”, remitiendo casi a una construcción arquitectónica o un bocetaje en donde proceso y producto se solapan en el espacio y el tiempo, ya que el proceso de creación de identidad está en continuo cambio.

El patrimonio y la identidad estarían íntimamente ligados, son piezas de un puzzle que se completan para formar un significado conjunto. El patrimonio según Gómez Redondo (2014: 16-17) se configuraría como parte vinculante y vinculada a la identidad de varias formas:

- *El patrimonio como seña lindante*, las señas son establecidas de manera estanca e individual.
- *El patrimonio como seña vinculada*, el objeto patrimonial se interpreta y dota de significados polisémicos que le ayudan a establecer relaciones con otras señas de identidad.
- *El patrimonio como contexto identitario*, generando identidades donde las manifestaciones culturales tienen un gran poder simbólico.
- *El patrimonio como encuentro interidentitario*, aludiendo a más significados que sí mismo, siendo “arrecife” de identidades.
- *El patrimonio como vínculo identitario entre personas*, generando una red protectora del patrimonio.
- *El patrimonio como parte de la autodefinición personal*, vinculado al sentido de propiedad.

Massó (2006: 90) defiende la idea de considerar la potenciación de las identidades culturales a través del patrimonio inmaterial (ella indica el inmaterial, pero para nosotros sería también a través del material), reconociendo aquéllas como una forma de patrimonio inmaterial.

A través de la educación patrimonial se *“debe pretender la configuración de las identidades individual y social, así como la conservación y valoración de los bienes patrimoniales en la medida en que éstos son parte de nuestros referentes identitarios; cuidarlos y conservarlos es hacer lo propio con nosotros mismos como individuos y miembros de un grupo”* (Marín, 2013a: 120-121).

3.4.2. Propiedad y pertenencia.

Como indica Fontal (2003), de los diversos ámbitos y enfoques desde los que el patrimonio configura la identidad expuestos con anterioridad (Gómez Redondo, 2014), puede sustraerse dos categorías: la propiedad y la pertenencia.

Sobre la propiedad, Fontal (2003) habla de dos tipos, la real y la simbólica. La primera se definiría en base a relaciones de individuos con objetos. Por otra parte la propiedad simbólica haría referencia a la vinculación entre individuo y objeto mediante la generación de significados de propiedad (Gómez Redondo, 2014).

Por su parte, la pertenencia, aunque íntimamente ligada a la propiedad, va un paso más allá. Gómez Redondo (2014: 18) dice que *“la pertenencia dibuja un nuevo ámbito de propiedad relativo a un conjunto, deja de ser dialógica para posicionarse en relación a una otredad involucrada. Esta relación simbólica precisa de un catalizador que permita concebirlo dentro de lo relacional”*; ese catalizador puede ser la emoción y los afectos.

Un buen ejemplo en redes que aúna propiedad y pertenencia, al igual que identidad, es la el perfil de Patrimonio de Montefrío⁶⁰. Montefrío es una pequeña localidad granadina que hace una encomiable labor en redes como forma de pervivencia del patrimonio sobre todo inmaterial (costumbres, valores...) y

⁶⁰ Otros proyectos similares que podríamos mencionar son: *La meua València* <https://lameuavalencia.wordpress.com/> y *Secretos de Madrid* <http://www.secretosdemadrid.es/>.

etnográfico. Además de tener página web (<http://patrimoniodemontefrio.org/>) está presente en plataformas 2.0 como Facebook, Twitter, YouTube e Instagram.



Imagen 39. Página web del proyecto Patrimonio de Montefrío.

3.4.3. Emoción.

La emoción o las emociones son procesos cerebrales esenciales del hombre; nos mueven o empujan a conseguir o evitar algo, de una forma flexible. Para el neurocientífico Francisco Mora, las emociones constituyen un lenguaje de comunicación básico. La manifestación de las emociones,

«permite la creación de lazos (familia, amistad) que pueden tener claras consecuencias de éxito, tanto de supervivencia biológica como social. Y, finalmente, los sentimientos. Con la aparición de los sentimientos el rango y versatilidad de las funciones de la emoción aumentan de un modo considerable. Con los sentimientos, el hombre se torna consciente de sus emociones» (Mora, 2007: 39).

Los elementos que nos emocionan comienzan a llamarse “nuestro patrimonio” porque es así como se sienten; se ha producido un primer vínculo de apropiación simbólica a través de la emoción (Fontal y Valle, 2007: 362-363).

Esa primera vinculación emocional de la que hablan Fontal y Valle (2007) es la chispa que muy probablemente encienda la motivación por el patrimonio porque, tal y como dice Vicent (2013: 112), el patrimonio tiene la capacidad de emocionar, resultando altamente motivador lo que ayudaría a la generación de un proceso de aprendizaje. Estaríamos, entonces, ante uno de los pilares de la neurociencia actual: sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria (Mora, 2013)⁶¹.

Esto enlazaría con el aprendizaje motivado del que hemos hablado en el anterior epígrafe (Vid. 3.2), y en este caso se trataría del intrínseco por venir la emoción desde dentro del individuo. Para que esa reacción emocional se produzca, lo ideal sería el contacto directo entre la persona y el objeto o elemento patrimonial (Vicent, 2013), pero para que se desarrolle de una manera efectiva, será necesario que los mecanismos educativos, interpretativos o comunicadores sean acordes al proceso.

Si este proceso resulta efectivo, es más que probable que la persona, en el caso de ser usuario de plataformas 2.0 lo comparta, porque como indica Marco Ferreiro (2015: 194), las redes sociales se han constituido como *“un vasto territorio en el que compartir las emociones”*.

Francisco Mora afirma que sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria. Y la memoria es el sedimento de nuestro patrimonio.

⁶¹ López Rejas, J. (2013). Francisco Mora: “aprender y memorizar moldea nuestro cerebro”. En *El Cultural*. Entrevista al neurocientífico Francisco Mora con motivo de la publicación de su libro *Neuroeducación*. Disponible en: <http://www.elcultural.com/revista/ciencia/Francisco-Mora/32693>.



Imagen 40. Perfil en Facebook donde se ha compartido una experiencia emocional a través del arte.

3.4.4. Memoria.

Cuando hablamos de patrimonio como memoria nos referimos a un concepto de patrimonio cuyo valor reside en lo personal, en el ser humano que se apropia de él por recibirlo como herencia (Fontal, 2003), como memoria, como interacción de diferentes elementos, materiales e inmateriales (Sánchez Ferri, 2008), que traen a la mente de la persona un recuerdo.

Como afirman Martínez Garate y Astibia Aierra (2001), el patrimonio se configura como “un archivo, un elemento básico de referencia histórica (memoria histórica) y autoestima social. El patrimonio es información. Pero se trata de un archivo especial, configurado en forma de red o sistema de elementos –elementos patrimoniales- en continua interacción” (Sánchez Ferri, 2008).



Imagen 41. Perfil en Instagram con mensajes de recuerdos en la puerta del Café Comercial. Fuente: Fotografía tomada y subida a redes (Instagram) por el fotógrafo David Delgado Ruiz.

Como afirma Gómez Redondo (2012: 33) “los individuos articulan su memoria en base a la pertenencia a través de estructuras sociales como el espacio, tiempo y lenguaje, cuya sujeción reside en lo tangible”. Un proceso de lo tangible a lo intangible para crear un vínculo de identidad patrimonial.

La autora (Gómez Redondo, 2012: 33), recuperando a Anthony Giddens (1995), nos habla del valor relacional que se genera durante el proceso de *traer a la memoria los recuerdos*; aquél, se establece en base a la relación entre el individuo y su entorno a lo largo del tiempo y los sucesos que se incorporan a su historia de vida.

Estos cinco elementos –identidad, propiedad, pertenencia, emoción y memoria- son fundamentales para generar procesos de apropiación y de patrimonialización a partir de un elemento cultural, así como para la comprensión y el respeto hacia la diversidad, germen en la construcción de poli-identidades. Es importante mediar en esos procesos que operan sobre el patrimonio y ocuparse de la actitud y los valores que, con relación a los “patrimonios”, se produzcan en los sujetos (Fontal, 2003: 41).

Esa mediación, a través de la educación patrimonial, debe *“ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos tangibles heredados de su cultura”* (Marín, 2013a: 120).

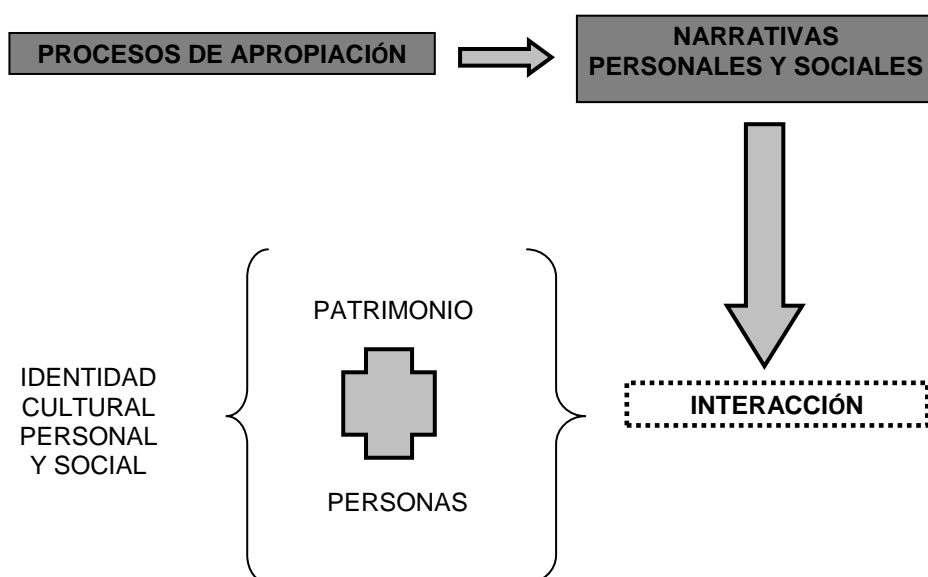


Figura 17. Procesos de apropiación del patrimonio. Elaboración propia.

3.5. Principales Redes Sociales y sus características.

«Plantad en medio de una plaza un poste coronado de flores, reunid al pueblo ahí y tendréis una fiesta. Haced todavía algo mejor: dad como espectáculo a los espectadores, convertirlos a ellos mismos en actores» Rousseau, Carta a d'Alembert (1758).

Doscientos años después de esta sentencia de Rousseau, las redes sociales se convierten en esa plaza pública. Los espectadores se convirtieron en actores, guionistas, escenógrafos y productores del espectáculo.

Mateos (2014: 4) refiriéndose a Antonio Battro (1999), y haciendo alusión a la cafetería de los museos en la cual, después de visitarla, comentas tus impresiones con los compañeros, habla de las redes sociales como un café virtual, como un lugar de acceso libre y universal en el que las personas interesadas por un museo se reúnen para informarse, charlar y discutir sin más barreras que las ganas de hacerlo. Una comunidad de la de verdad, de ida y vuelta.

En la línea de la plaza pública y el café virtual, también está la consideración que recoge Nancy Proctor (2011: 332), y descrita por Steven Zucker, sobre la transformación que han sufrido los museos a través de las redes de comunicación social: de acrópolis a ágora, de *sancta sanctorum* o templo de las musas a mercado de las ideas. Los nuevos medios ofrecen un *“espacio para la conversación, un foro para la participación cívica y el debate, y una oportunidad para los encuentros variados entre el público y el museo”*. Proctor (2011: 335) continúa diciendo que en el ágora no nos limitamos a escuchar al oráculo (que en nuestro caso sería el museo o los expertos o especialistas); ahora discutimos activamente sobre lo que vemos y experimentamos, y nos transformamos en maestros de los estudiantes; posiblemente la más poderosa forma de aprender.

Como afirma Martín Prada (2008: 68-69; 2012: 67), *“en la nueva red participativa, el poder se funde con la vida, se hace abstracto, no se ejerce ya sobre los individuos, sino que más bien éste circula por ellos con lo que parece lógico que los dispositivos del ejercicio de poder más eficaces estén basados en lógicas participativas, en festivos flujos de actividad social”*.

Según el autor (Martín Prada, 2008: 67; 2012: 30), con el nuevo desarrollo tecnológico se ha creado una necesidad (o deseo inherente) en la *“multitud conectada de formar parte de redes sociales, de compartir, de hacer públicos los intereses individuales, de dialogar, de comunicarse, de expresarse públicamente, de sentirse útil, de cooperar”*.

Durante el proceso de investigación sobre teoría sociológica (Vid. Capítulo 1) encontramos varios textos que hablaban sobre redes sociales enlazados con sociología. Lo más curioso de estos documentos es que hablaban de redes sociales, tal y como ahora las concebimos, cuando éstas aún no se habían creado. Sí había surgido la Web 1.0 pero aún no había nacido el concepto de Web 2.0 (Tim O’Reilly, 2004), que es el que a nosotros nos interesa.

Carlos Lozares (1996: 108) define las redes sociales *“como un conjunto bien delimitado de actores -individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.- vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales”*. Para este autor (Lozares, 1996: 120) existen una serie de fenómenos inherentes a las redes sociales y que serían objeto de análisis: los límites de las redes, los lazos establecidos y los comportamientos que se producen.

Dentro de la sociología moderna se ha generado un enfoque estructural (Ritzer, 1993: 447), la teoría de redes sociales, pero que en sí misma no es considerada como Sociología (Lozares, 1996: 122).

Barry Wellman es uno de los sociólogos pioneros en el estudio de las redes sociales. En 1983 afirmó que *“el modo más directo de estudiar una estructura social es analizar la pauta de los lazos que vinculan a sus miembros”* (Ritzer, 1993: 448). Incluso consideraba que el mundo no estaba compuesto por grupos, sino por redes. Para Wellman, la teoría de redes se basa en un conjunto de seis principios:

1. *Los vínculos entre los actores suelen ser simétricos tanto por lo que respecta al contenido como a la intensidad.*

2. *Los vínculos entre los individuos se deben analizar dentro del contexto de la estructura de las grandes redes.*

3. La estructuración de los vínculos sociales conduce a una diversidad de tipos de redes no aleatorias.

4. La existencia de conglomerados conduce al hecho de que puedan existir vínculos cruzados entre los conglomerados y entre los individuos.

5. Pueden existir vínculos asimétricos entre los elementos de un sistema, a resultas de lo cual los recursos escasos están diferentemente distribuidos.

6. La distribución desigual de los recursos escasos conduce tanto a la colaboración como a la competencia (Ritzer, 1993: 450).

Por tanto, la teoría de redes se centraría en la estructura social, es decir, “en el armazón de vínculos que liga a los miembros individuales y colectivos de la sociedad” (Ritzer, 1993: 562). Ese porqué de la ligazón de personas y grupos vendría a enlazarse con lo que Guillermo Miranda establecía como el principio de las redes sociales: “las redes no son sólo las personas, sino que éstas necesitan estar conectadas por un objeto compartido” (2012: 35). En el caso que ocupa a esta investigación ese objeto compartido es el patrimonio.

Las redes sociales pueden alcanzar ciertos objetivos de acuerdo con sus funciones primordiales, “las tres C”:

- *Comunicación*, nos ayudan a poner en común el conocimiento.
- *Comunidad*, nos ayudan a encontrar e integrar comunidades. Y añadiríamos que también nos ayudan a crear comunidades.
- *Cooperación*, nos ayudan a hacer cosas juntos (Correa y Jiménez, 2011: 258).



Imagen 42. Grupo cerrado en Facebook: “Reuniones de Twitter de Gestión Cultural”.



Imagen 43. Grupo público en Facebook: “Amigos del Románico del Norte”.

Para Carlos Scolari (2008: 14) la conformación de redes donde circule el fluido vital de la sociedad de la información, es un fenómeno de dimensiones históricas comparable a la Revolución Industrial o la invención de la imprenta. Por su parte, no sin cierto aroma poético, García Canclini (2007) señala que *“la comunicación dialógica a través de las redes virtuales cambian los modos de relacionarse, de reunirse, de amar y saberse amado o acaso imaginarlo”*.

Frente a este entusiasmo surgen voces en contra, obviamente. Muchos autores señalan que uno de los problemas de la web social (redes, blogs, mundos virtuales, etc.) es la distracción y el no disponer de guías de uso que ayuden a una mejor introducción en estos entornos (Zapata-Ros, 2015: 85)⁶².

Por su parte, Martín Prada (2008: 71; 2012: 40-41) menciona los peligros de la cada vez mayor hegemonía de lo “amateur” de la multitud conectada que produce, juzga y evalúa contenidos, *“considerando el modelo cultural y estético de la Web 2.0 como el de la olocracia o gobierno de la muchedumbre”*.

En el epígrafe anterior hemos mencionado a Zygmunt Bauman y su consideración de la fragilidad y artificialidad de las nuevas comunidades surgidas. Bauman (2014) critica duramente las redes sociales, y más en concreto Facebook. Estas son algunas de las afirmaciones que ha realizado:

“El fundador de Facebook, Mark Zuckerberg, ha ganado 50,000,000 \$ con su empresa, centrándose en nuestro miedo a la soledad. Eso es Facebook.

*Nunca en la historia humana hubo tanta comunicación como hoy, pero esta comunicación no desemboca en el diálogo, que es el desafío cultural más importante de nuestro tiempo. Nadie realmente habla. En Facebook jamás puede suceder que alguien se sienta rechazado o excluido. Siempre, 24 horas al día, los 7 días de la semana, habrá alguien dispuesto a recibir un mensaje o a responderlo.*⁶³

Otro detractor de las redes sociales es Umberto Eco que afirmó hace que éstas dan voz a *una legión de idiotas* y alerta de la *invasión de los necios* que está facilitando las nuevas tecnologías. En la entrevista realizada para el Diario ABC afirma que:

⁶² Miguel Zapata-Ros vincula esta distracción al mundo educativo y a cómo el alumno no cuenta con unos documentos instruccionales adecuados que le conduzcan en las actividades encomendadas por los docentes, para alcanzar los objetivos deseados.

⁶³ Entrevista realizada al sociólogo Zygmunt Bauman en el diario digital italiano *Libreriano*. Disponible en: <http://www.libreriamo.it/a/8032/zygmunt-bauman-internet-favorisce-le-conversazioni-eppure-nessuno-dialoga-veramente.aspx>.

“las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban sólo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos eran silenciados rápidamente y ahora tienen el mismo derecho a hablar que un premio Nobel. Es la invasión de los necios. Las redes sociales son peligrosas porque no permiten reconocer quién está hablando”⁶⁴.

Por último, Nicholas Negroponte, el ideólogo del proyecto un ordenador por niño, en una entrevista concedida al diario El País en el año 2010⁶⁵ afirmó que Twitter iba a durar poco, *por ser una moda pasajera y ser un espacio donde se perdía mucho el tiempo*, mostrándose mucho más a favor de Facebook. Curiosamente, dos años más tarde, el mismo diario le entrevistó⁶⁶, y tuvo que cambiar su versión sobre la influencia de Twitter y reconocer la importancia que había adquirido en ese lapso de tiempo. En aquella entrevista afirmó que:

“las redes sociales en sí se están convirtiendo en lo que es el ADN de las sociedades, especialmente entre los jóvenes”.

A pesar de estas voces críticas (Bauman, Eco, Negroponte...), a nadie se le escapa que, hoy en día, sea prácticamente obligatorio contar con una presencia estable en la *Red de Redes* (Internet y cada vez más, las redes sociales), ya que se ha convertido en uno de los canales más utilizados para buscar y obtener información, desplazando incluso a alguno de los tradicionales medios de masas (Mateos, 2008: 45; 2010: 124). Para Mateos (2010: 124),

«la casa virtual de un equipamiento o atractivo patrimonial se convierte muchas veces en el primer contacto físico con el usuario, una verdadera tarjeta de visita que puede ofrecer una buena imagen institucional si está bien diseñada y posee una arquitectura bien construida».

⁶⁴ Entrevista realizada en 2015. Disponible en: <http://www.abc.es/cultura/20150616/abci-umberto-redes-sociales-201506161259.html>.

⁶⁵ Entrevista a Nicholas Negroponte en el diario El País (4 de noviembre de 2010). Disponible en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2010/11/04/actualidad/1288864868_850215.html.

⁶⁶ Entrevista a Nicholas Negroponte en el diario El País (enero de 2012). Disponible en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/01/13/actualidad/1326448864_850215.html.

Y como afirma Martín Prada (2012: 25-26), en nuestras sociedades, el “estar conectado casi de forma permanente y ser usuario de plataformas y redes sociales está dejando de ser una opción para convertirse en un estado necesario, en una condición para la no exclusión”.

La primera red social en Internet fue SixDegrees.com⁶⁷. Surgió en 1997 y cesó su funcionamiento en el 2001. Ésta estaba basada en la teoría de los seis grados de separación, formulada por el escritor húngaro Frigyes Karinthy (1929). Esta teoría afirma que cualquier persona del planeta está conectada con cualquier otra, a través de una cadena de conocidos con no más de cinco eslabones o puntos de unión⁶⁸.

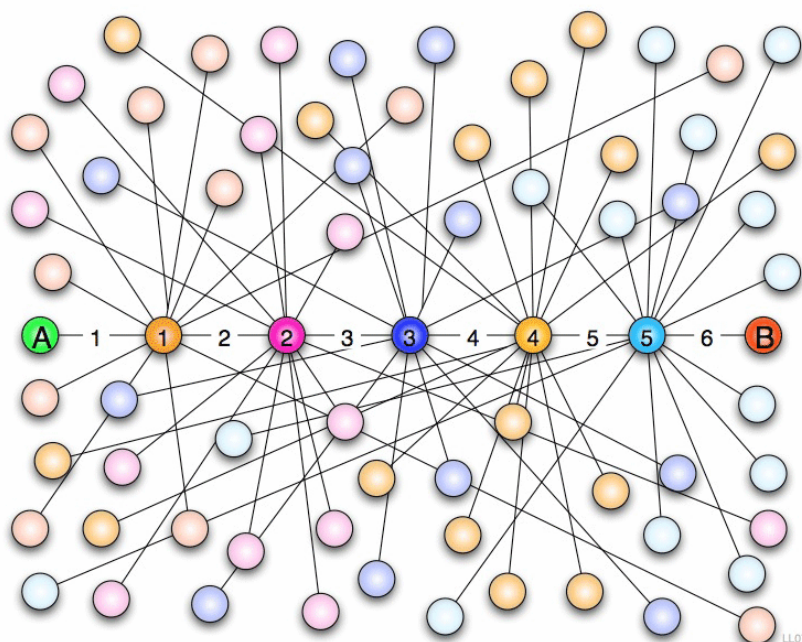


Imagen 44. Six degrees of separation. Laurens van Lieshout. Fuente: Wikimedia Commons.

⁶⁷ Se puede consultar una breve historia de las redes sociales en la página web *Hipertextual*. Disponible en: <http://hipertextual.com/archivo/2012/08/breve-historia-de-las-redes-sociales/>.

⁶⁸ Se puede saber más sobre esta teoría en *Errores históricos*. Disponible en: <http://www.erroreshistoricos.com/curiosidades-historicas/888-la-teoria-de-los-seis-grados-de-separacion.html>.

La idea de esta primigenia red social era “establecer contactos entre amigos y familiares y que estos pudieran a la vez agregar a más personas. La figura de SixDegrees.com fue reemplazada por otros sistemas más complejos que permitían una interacción no lineal sino circular de los nodos, como Facebook y LinkedIn” (Lladó y Atenas, 2010: 340).

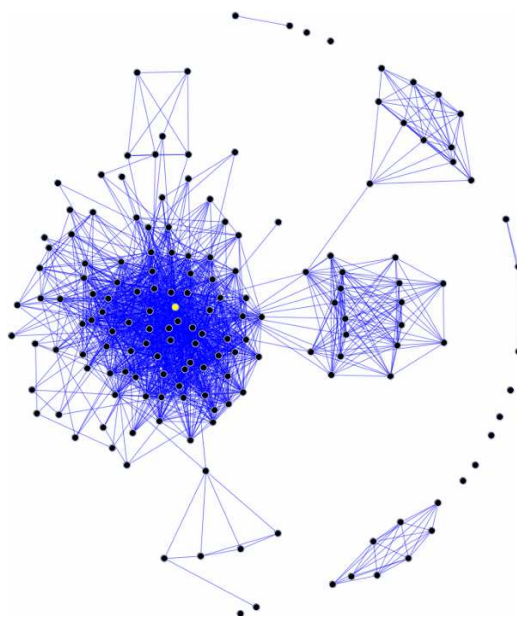


Imagen 45. A social network diagram, Darwin Peacock. Fuente: Wikimedia Commons.

El crecimiento exponencial de la red de redes desde su surgimiento por su estructura abierta, la convierte en un organismo vivo, dinámico y en permanente evolución (Scolari, 2008). Como afirma Castellano (2010) “*las plataformas sociales se convierten en un nuevo escaparate dinámico en el que establecer vínculos*”, ver, conocer, dejarse ver, estar, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con el contexto y con quienes están en él. Sería la materialización del concepto de “tercer entorno” enunciado por Javier Echeverría en 1999: “*un nuevo espacio social en construcción, básicamente artificial y posibilitado por una serie de tecnologías que modifican las relaciones sociales y culturales que se dan y daban en los entornos primero y segundo*”⁶⁹.

⁶⁹ El tercer entorno. Disponible en: <http://www.uv.es/~econinfo/consumpro/3e.htm>.

En la actualidad, contamos con una amplitud de opciones de redes sociales que va en aumento. Además, van introduciendo mejoras en beneficio de la usabilidad y la accesibilidad de los usuarios. Las redes sociales son herramientas que promocionan la creación y mantenimiento de comunidades, de círculos de personas, en línea. Se pueden dividir en redes generalistas y en específicas, pero todas tienen algunos elementos comunes en cuanto a funcionamiento:

- Fichas personales.
- Administrador de contactos.
- Creación de comunidades, foros o chats.
- Bitácoras y *scrapbooks* a modo de diarios.
- Folksonomía o etiquetado.



Imagen 46. Folksonomía o etiquetado. Fuente: Imagen extraída de Internet.

Las *redes sociales generalistas* son aquellas que no se centran en ninguna temática en concreto para la creación de sus comunidades en línea. Facebook, Twitter, LinkedIn son las más utilizadas y conocidas.

Por su parte, las *redes sociales específicas* son aquellas en las que la comunidad de construye en base a unos intereses o temática específica. Podemos encontrarnos multitud de plataformas dedicadas a un tema concreto: ciencia, cine, arte, música...

Como red social específica queremos mencionar *Pictify* una red social para amantes del arte. Fue creada por la Galería Saatchi de Londres, y en ella todo el mundo al que le guste el arte puede compartir sus obras favoritas con los demás; los usuarios pueden crear su propia colección particular y mostrarla en público. También está abierta a instituciones (galerías de arte, museos, etc.) y artistas⁷⁰.

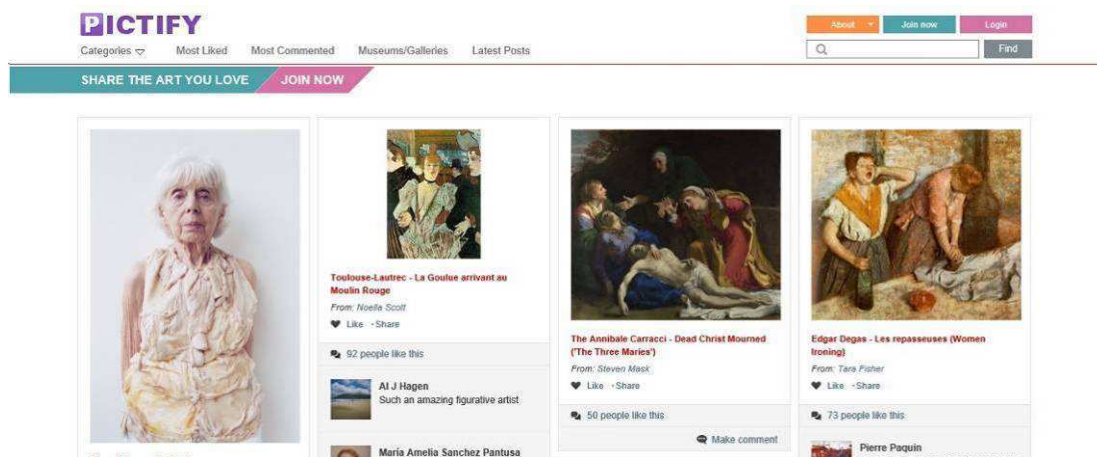


Imagen 47. Red social *Pictify* de la Galería Saatchi.

Entre las plataformas sociales generalistas nos encontramos:

Facebook (www.facebook.com), es la red más extendida y la que tiene más usuarios (más de 500 millones). Según se creador, Mark Zuckerberg, nació para dar a la gente el poder de compartir y hacer del mundo un lugar más abierto y conectado. En ella tenemos la posibilidad de crear perfiles personales, páginas, grupos de contactos...

Facebook es uno de los contextos de estudio sobre la existencia de programas de educación patrimonial en entornos *sociodigitales* de la presente tesis.

Tuenti (www.tuenti.com), es una red similar a Facebook pero de carácter más juvenil.

⁷⁰ Información extraída de *DosDoce.com Comunicación Cultural*. Disponible en: <http://www.comunicacion-cultural.com/2012/05/24/pictify/>.

No hay que olvidar que existe una edad mínima (14 años, en España) para registrarse en ciertas plataformas sociales⁷¹. De ahí que se hayan creado otras, bajo similares formatos, pero adaptadas a públicos infantiles y juveniles.

Twitter (www.twitter.com), es una plataforma de *microbloggin* enfocada a compartir con los demás información. Según Conxa Rodá (Directora de Estrategia y Comunicación del Museo Nacional de Arte de Catalunya), en la actualidad, Twitter es un flujo de conocimiento constante, y hay que saber seleccionar bien a quien seguir y qué leer (2012: 14).

Twitter será el otro de los contextos de estudio de nuestra tesis sobre la existencia de programas de educación patrimonial en entornos *sociodigitales*.

Linkedin (www.es.linkedin.com/), es una red con un marcado enfoque profesional. Está orientada para conectar con profesionales del sector, buscar ofertas o publicarlas (en el caso de ser institución), participar de grupos de debates especializados en temas profesionales. Y te permite tener en la Red una ficha profesional muy completa y actualizada continuamente abierta a consultas.

A parte de estas redes de referencia, contamos con los repositorios sociales, que suelen considerarse otro tipo de red social. Con ellos se pueden crear comunidades y compartir imágenes y fotos, vídeos o información y archivos de otro tipo. Algunos de los más utilizados y conocidos son:

Vimeo (vimeo.com) o *Youtube* (www.youtube.com) para compartir vídeos.

Flickr (www.flickr.com) es un espacio de fotografía e imágenes o *Pinterest* (<https://es.pinterest.com/>) un repositorio de imágenes.

Instagram (<https://instagram.com/>) donde se puede compartir tanto imágenes como vídeos (aunque de reducidas dimensiones).

Tumblr (<https://www.tumblr.com/>) es una plataforma de microblogging que permite a sus usuarios publicar textos, imágenes, vídeos, enlaces, citas y audio.

Slideshare (www.slideshare.net) para publicar presentaciones.

Goear (www.goear.com) sirve para subir música y archivos de audio.

Issue (issuu.com/) es un repositorio de publicaciones tipo revistas, trípticos, folletos...

⁷¹ Menores en Red. Disponible en: <http://www.menoresenred.com/la-edad-minima-en-las-redes-sociales/>.

Docstoc (www.docstoc.com) se trata de un repositorio de textos y documentos.

Delicious (<https://delicious.com>) se trata de un servicio de gestión de marcadores sociales en web por etiquetado (folksonomía).

Además de estas plataformas existe la posibilidad de crear un blog con diferentes gestores de contenidos; los más conocidos son WordPress y Blogger. De hecho cada vez más instituciones optan por realizar su página o sitio web a través de estas plataformas por presentar un fácil manejo y ser de bajo coste.

Estas son algunas de las redes y repositorios más comunes. En el estudio que realizó Mediamusea en el año 2010 sobre el uso de plataformas 2.0 por parte de instituciones museísticas, destacan el uso de Facebook, Twitter, blog, Youtube, Flickr y Delicious.

Todas estas plataformas y repositorios de información han ido surgiendo poco a poco, buscando un nicho que cubrir, adaptándose a las necesidades y demandas de la sociedad.

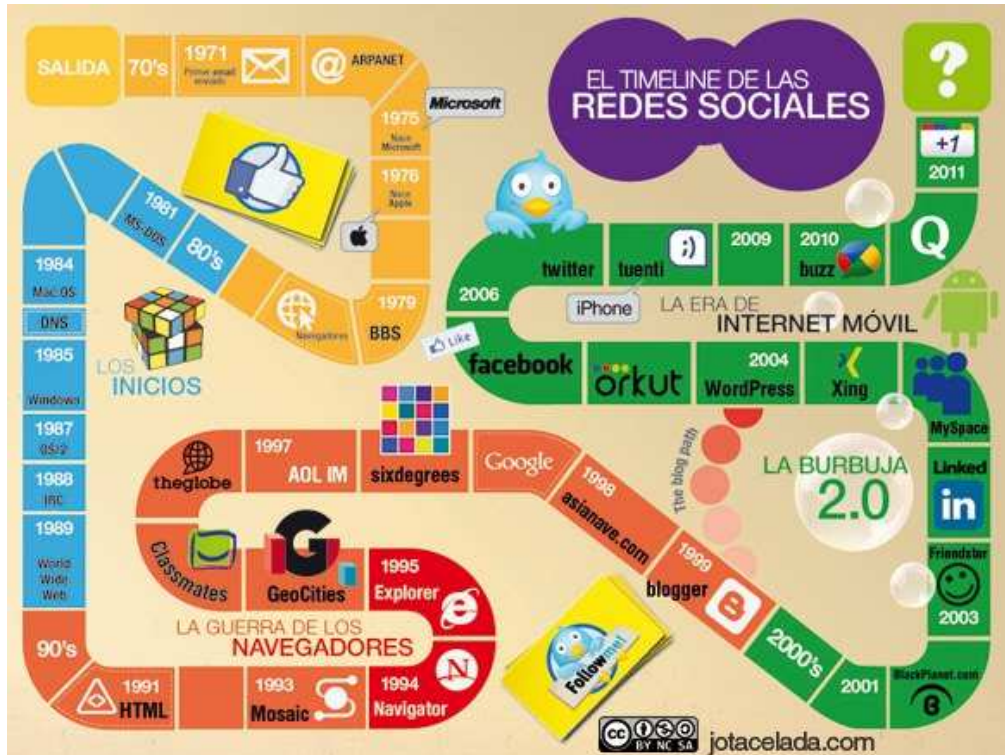


Imagen 48. Timeline del surgimiento de las redes sociales. Fuente: jotacelada.com.

Ante este amplio panorama de recursos, vemos las redes sociales como contenedores de conocimiento (fuentes de *crowdsourcing*), como posible formato de aprendizaje, como metodología de acción, como un dispositivo para provocar y estimular a las personas interesadas en conocer, comprender, valorar, disfrutar, difundir y sensibilizar en el cuidado del patrimonio, en toda su extensión. Porque en la *Red* se crean procesos de compartición muy parecidos a los procesos de patrimonialización.

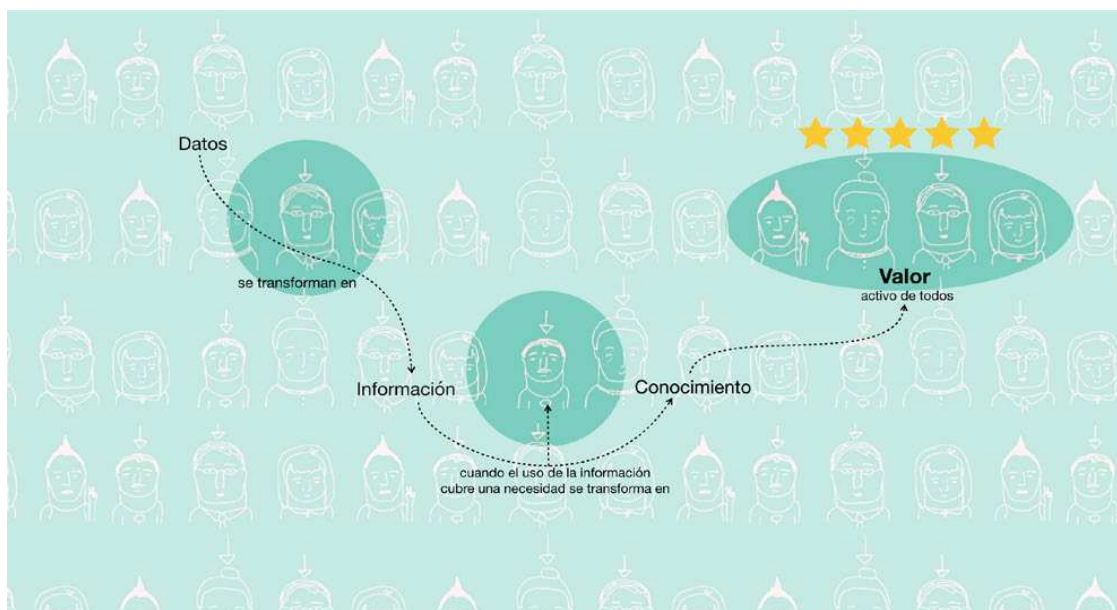


Imagen 49. El poder transgresor de compartir. Fuente: Quintanilla, 2015: 140.

Los medios de comunicación social se han erigido como potentes escenarios de compartición del conocimiento, de aprendizaje y coeducación, de empoderamiento de las personas y de transformación interior y exterior de las instituciones. Se han convertido en un bien a disposición de todos los que deseen y puedan acceder a ellos, potenciando las relaciones horizontales y democráticas. Unos lugares comunes en donde el flujo de las experiencias en torno a las ideas se convierte en elementos a patrimonializar; contextos donde la idea de procomún expuesta por Antonio Lafuente (2007)⁷² y recogida por Carlos Escaño (2012) adquiere pleno sentido,

⁷² Lafuente, A. (2007). ¿Qué es el procomún?, para MediaLab Prado. Disponible en: http://medialab-prado.es/article/video_que_es_el_procomun.

«El procomún es la nueva manera de expresar una idea muy antigua: que algunos bienes pertenecen a todos, y que forman una constelación de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada por el bien común. El procomún lo forman las cosas que heredamos y creamos conjuntamente y que esperamos legar a las generaciones futuras».

Las redes sociales son plataformas actuales, del presente, que dan cabida a pensamientos, experiencias y reflexiones en torno al patrimonio material e inmaterial del ayer y del hoy; pero que, con el tiempo se convertirán en bienes legados al futuro, en formas de comunicación y relación en beneficio del bien común.

Lafuente (2007) explica su idea de procomún basado en tres características:

- Es *ancho*, porque abarca una considerable diversidad de bienes naturales, culturales, sociales y corporales. Incluyendo dentro de los culturales los bienes generados en Internet.
- Es *plural*, porque son tan múltiples como los muchos modos de existencia que adoptan las comunidades.
- Es *elusivo*, porque siendo fundamental para la vida lo tenemos por un hecho dado, algo que sólo percibimos cuando está amenazado o en peligro de desaparición.

Estas tres características son perfectamente aplicables tanto al patrimonio (ancho, plural y elusivo) como a los espacios de comunicación social. Y tomando como referencia a Escaño (2012) inferimos que hay que fomentar la *“protección de aquello que nos hace progresar socialmente y nos legitima como individuos”*, tanto personal como socialmente, proveyendo y facilitando la construcción de relaciones colectivas horizontales.

Castells (2011) *“piensa que no somos los mismos desde que estamos en redes sociales”*. Ya no vamos a querer *“renunciar a opinar, comentar, debatir, compartir y crear contenidos”* (Rodá, 2012: 16). Y para esto deben de estar preparadas las instituciones culturales (museos, espacios de presentación del patrimonio...) que deben ser integradoras, y no desechadoras, del caudal social que se construye a diario y extender su acción fuera de sus muros (Sierra, 2012: 61).

Como afirma Ibáñez (2011: 6) con respecto a la utilización de las redes sociales en los museos, éstas se están convirtiendo en un canal multiplicador de sus acciones, incluso, al margen de la propia actividad del museo, es decir, del museo van a hablar los usuarios, los participantes en las redes sociales, quiera o no quiera la institución; y esto es extrapolable al resto de entornos donde se trabaje con el patrimonio cultural.

Esto no quiere decir que el museo o la institución patrimonial no pueda tener una identidad propia en redes sociales. Hay estrategias muy buenas. Presencias que deben aunar, según Rodá (2010: 25), proximidad, espontaneidad, inmediatez, apertura y transparencia.



Imagen 50. Museos que te invitan a formar parte de su familia.

Fuente: Captura de pantalla del perfil en Facebook del Museo Arqueológico de Cacabelos (León).



Imagen 51. Museos para habitar y dar vida. Fuente: Captura de pantalla del perfil en Instagram del Museo de Escultura (Valladolid).

Haciendo un uso estratégico de las redes sociales se puede generar una desterritorialización del patrimonio, abriéndole a diferentes espacios y situaciones, a la diversidad de ámbitos y de personas; porque lo importante ahora es la persona que hace uso de él, que lo valora y lo difunde, en forma de ideas, sensaciones, interpretaciones personales...

**CAPÍTULO 4. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN PATRIMONIAL INFORMAL.**

«Aprender a investigar supone aprender a aprender»

Vicent (2013: 117).

En el presente capítulo nos vamos a ocupar de las líneas de investigación abiertas en torno a la educación patrimonial en el ámbito informal. Atenderemos también a aquellas investigaciones abiertas, tanto en el ámbito universitario como en el de la práctica patrimonial (museos, espacios de presentación del patrimonio...), y señalaremos algunos referentes importantes, tanto a nivel internacional como nacional, que están utilizando las plataformas propias de la Web 2.0 para acceder, difundir y educar en el valor y la sensibilización hacia el patrimonio cultural.

Por otro lado, al estar investigando en el marco de la comunicación social es necesario atender a los agentes de pensamiento y prescriptores de opinión, ya que son focos importantes de acción en beneficio del patrimonio. Por ello, destacaremos la acción de algunos de ellos.

4.1. Tesis Doctorales.

Tal y como señala Marín (2014: 263), el número de tesis doctorales en España en torno a la educación y el patrimonio se ha visto incrementado en los últimos diez años. También cabe señalar, el efecto que han producido las nuevas tecnologías sobre las acciones educativas en torno al patrimonio y su enseñanza, pues desde la presentación de la tesis doctoral de la Dra. Rivero en el año 2009, hasta la firmada por la Dra. Asenjo en marzo de 2014, se han sucedido al menos siete investigaciones en este campo.

Hemos tomado la relación de investigaciones doctorales que realiza Marín (2014: 263-266) en su tesis doctoral⁷³ en torno a la educación patrimonial y la diversidad, actualizando la tabla con las nuevas aportaciones al ámbito del aprendizaje informal e incluyendo aquellas que tienen que ver con la aplicación de las nuevas

⁷³ Marín, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Tesis dirigida por la Dra. Olaia Fontal Merillas y defendida en la Universidad de Valladolid.

tecnologías, y que serán las que nos sirvan de enlace con el marco conceptual y empírico de nuestra investigación.

Señalamos también que, tomando la base de datos TESEO como referencia, hemos hecho búsquedas en torno a los conceptos “redes sociales y/o social media” y “patrimonio” no encontrando ningún resultado relacionado. Por tanto, concluimos que, a día de hoy, no se ha llevado a cabo ninguna investigación centrada en la relación de estos temas. Si hemos encontrado una coincidencia entre “educación” y “redes sociales”, a la cual nos referiremos posteriormente.

TÍTULO	AÑO	UNIVERSIDAD	AUTOR	DIRECTOR/ES
Didáctica del patrimonio arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell.	1995	Universidad de Valladolid	Joan Santacana Mestre	Isidoro González Gallego
El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.	2002	Universidad de Huelva	José María Cuenca López	Jesús Estepa y Consuelo Domínguez
La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.	2003	Universidad de Oviedo	Olaia Fontal	Roser Calaf
Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros.	2005	Universidad de Girona	Joan Vallés Villanueva	Roser Juanola y Muntzá Calbó
Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco.	2006	Universidad del País Vasco	Alex Ibáñez Etxeberría	José Miguel Correa Gorospe
Desarrollo de contenidos digitales en la difusión	2008	Universidad de Valencia	Sebastián Sánchez	Joseph Montesinos

audiovisual del patrimonio histórico-artístico valenciano.			Castillo	Martínez y Miquel Francés Doménech
Patrimonio musical en la educación secundaria obligatoria. Estudio de casos.	2009	Universidad de Oviedo	Lucía Cenal	Roser Calaf
Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación.	2009	Universidad de Oviedo	María Teresa Álvarez	Roser Calaf
La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes.	2009	Universidad de Málaga	Lidia Rico Cano	Rosa María Ávila y Rafael Sánchez-Lafuente
La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la historia en 1º ESO mediante Nuevas Tecnologías Básicas.	2009	Universidad de Barcelona	M ^a Pilar Rivero García	Cristòfol-A. Trepal i Carbonell
Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: problemática y estado de la cuestión.	2010	Universidad de Barcelona	Nayra Llonch	Joan Santacana
Metodologías de enseñanza y aprendizaje y factores de percepción del arte en la educación primaria.	2010	Universidad de Barcelona	María Feliu	Joan Santacana
Relación museo-territorio e implementación didáctica: museo de la escuela rural de Asturias.	2010	Universidad de Oviedo	Marta García Eguren	Roser Calaf
Arte y memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de tercera edad.	2010	Universidad de Valladolid	Raquel Olalla	Olaia Fontal
Sentido del proyecto afectivo.	2010	Universidad de Barcelona	Marcelo Falcón	Begoña Simón i Ortoll

Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización.	2011	Universidad de Barcelona	Laia Coma	Joan Santacana
Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje.	2011	Universidad Abierta de Cataluña	Janine Sprunker	Gloria Munilla Cabrillana
Educación, museos y comprensión del patrimonio etnográfico: El caso del museo etnográfico de Talavera de la Reina.	2011	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Jesús Ángel Megías	Domingo José Gallego
Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimoniales en España.	2011	Universidad de Barcelona	Carolina Martín Piñol	Joan Santacana
La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva.	2012	Universidad de Huelva	Miryam Martín Cáceres	José María Cuenca López
La educación patrimonial en Venezuela desde una visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico.	2012	Universidad de Sevilla	Zaida García Valecillo	Jose Carlos Escaño González
En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno.	2012	Universidad de Barcelona	Apolline Torregrosa Laborie	Fernando Hernández Hernández
La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte.	2013	Universidad de Sevilla	María del Carmen Tejera	Rosa María Ávila

Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós.	2013	Universidad de Girona	Ana Cebriá	Roser Juanola Terradellas
Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil.	2013	Universidad Autónoma de Madrid	Naiara Vicent Otaño	Mikel Asensio y Alex Ibáñez
Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización.	2013	Universidad de Valladolid	Carmen Gómez Redondo	Olaia Fontal
La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo.	2013	Universidad de Valladolid	Jorge García Fernández	Juan José Fernández Martín y Olaia Fontal Merillas
Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia.	2014	Universidad del País Vasco	Iratxe Gillate	José María Madariaga Orbe y Alex Ibáñez
La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria.	2014	Universidad de Huelva	Inmaculada López	José María Cuenca López
Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio.	2014	Universidad Autónoma de Madrid	Elena Asenjo Hernández	Mikel Asensio

Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles.	2014	Universidad de Barcelona	Victoria López Benito	Joan Santacana
Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo.	2014	Universidad de Valladolid	Sara Pérez López	Olaia Fontal Merillas y Carlos Morrión Mojica
Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización.	2014	Universidad de Valladolid	Sofía Marín Cepeda	Olaia Fontal Merillas
El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo.	2015	Universidad de Valladolid	Pablo Coca Jiménez	Olaia Fontal Merillas y José Sixto Oliver Parra

Tabla 13. Tesis defendidas en España en el ámbito de la educación patrimonial.

Fuente: reelaborado a partir de Marín Cepeda, 2014: 263-266.

Un total de 34 tesis doctorales que ahondan en torno a la educación patrimonial en distintos contextos y con diferentes usos. Podemos atender a la evolución en el interés sobre esta disciplina por el número creciente según pasan los años, concentrándose la mayor parte de ellas entre los años 2009 y 2014. En cinco años un total de 27 investigaciones sobre nuestra disciplina de referencia, muchas de las cuales abordan el tema de las nuevas tecnologías digitales.

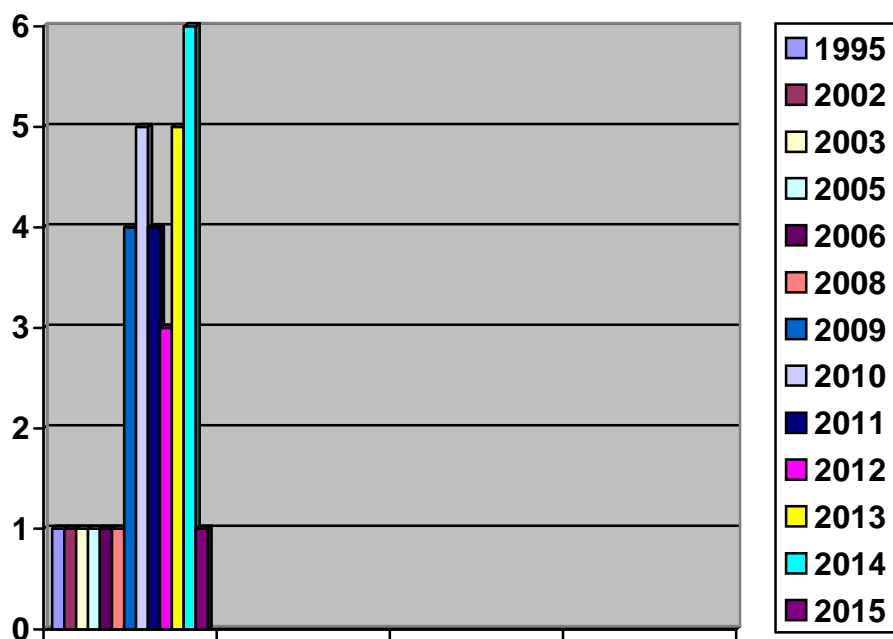


Gráfico 1. Avance cuantitativo de las tesis doctorales en torno a educación patrimonial en España.

Tras esta relación, procedemos a entresacar de la misma, así como a proponer otras tesis doctorales, que tienen estrecha relación con nuestra propuesta, vinculadas por temáticas, y realizaremos un análisis de los puntos de unión.

La primera tesis doctoral que aborda el tema de las nuevas tecnologías y su enlace con la educación patrimonial es la desarrollada por Rivero (2009) en la Universidad de Barcelona, dirigida por el Dr. Cristòfol Trepà Carbonell.

La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la historia en 1º de la ESO mediante nuevas tecnologías básicas.	
Autor/a	M ^a Pilar Rivero Gracia
Universidad	Universidad de Barcelona
Dirección	Cristòfol Trepà Carbonell
Año	2009
Base de datos	Teseo

<p>Resumen aportado por su autor/a</p>	<p>Se realiza un análisis experimental sobre la efectividad del aprendizaje multimedia en la clase de Historia basado en multimedia expositiva. Han participado 385 alumnos de 1º de ESO de 5 centros: 3 institutos públicos (en Huesca, Sant Adriá y Cornellá de Llobregat) y 2 colegios concertados (en Zaragoza y Badalona). El método de trabajo combina lo cuantitativo y lo cualitativo, incluyendo como herramientas de documentación cuestionarios y entrevistas individuales estructuradas y semiestructuradas a profesores y alumnos; y observación del trabajo de aula.</p> <p>Las conclusiones principales han sido: Los efectos positivos vinculados al principio de fragmentación del aprendizaje multimedia en cuanto a comprensión y retención se ven reducidos cuando esta fragmentación de la información no se presenta con un ritmo adecuado a las necesidades del alumnado. Los profesores se sienten más motivados para introducir en la dinámica habitual de sus clases herramientas multimedia. Algunos estudiantes han percibido este cambio de actitud y creen que con la multimedia expositiva la explicación ha sido más clara y ordenada. Además han considerado la experiencia positiva, valorado la utilización de la multimedia expositiva como elemento dinamizador de la metodología de enseñanza de la Historia. Los aspectos más positivos han sido la mejora de la comprensión, del interés, de la atención y de la retención (lo cual no siempre se refleja en una mejora de las calificaciones: algunos alumnos consideran que la retención de información conseguida en el aula resulta ya suficiente). Los elementos dinámicos, textuales o gráficos, han sido los más valorados para facilitar mejorar la comprensión del alumno. En especial, se destacan las presentaciones dinámicas de mapas históricos, frisos cronológicos y fuentes materiales. También destaca la efectividad de la corrección de ejercicios dinámica en la pantalla, ligados al cuadernillo impreso del alumno: el soporte papel favorece la realización de actividades de síntesis y de procesamiento de la información, muy recomendables atendiendo al principio de auto-explicación del aprendizaje multimedia.</p> <p>No obstante, la proyección multimedia expositiva en el aula de Historia es tan solo uno de los muchos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: produce efectos positivos, pero no progresos espectaculares.</p>
---	--

Tabla 14. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de M^a Pilar Rivero Gracia.

La investigación de Rivero está enmarcada dentro del aprendizaje multimedia aplicado a la didáctica llevada a cabo dentro del aula de Historia, con alumnos de Ciclo de Secundaria (1º de ESO). Tal y como describe la autora (Rivero, 2009: 16) su tesis *“sigue un modelo experimental en el sentido de que el objeto de estudio (eficiencia del aprendizaje de la Historia con una nueva metodología instrumental) presupone entender la realidad social (alumnado y profesorado) sobre la cual actúa el equipo investigador”*.

Esta tesis engazaría con nuestra investigación en el estudio y uso de recursos multimedia para favorecer los aprendizajes, promoviendo que estos sean experimentales y significativos. Además, en su momento, la tesis de Rivero supuso trabajar sobre un campo emergente, las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos educativos, así como la nuestra se perfila como un estudio exploratorio que aborda el poder de las plataformas sociodigitales como espacios para el aprendizaje y el acercamiento al patrimonio.

La siguiente tesis de referencia es la defendida por Sprünker (2011) en la Universitat Oberta de Catalunya.

Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje.	
Autor/a	Janine Sprünker Cardó
Universidad	Universidad Oberta de Catalunya
Dirección	Gloria Munilla Cabrillana
Año	2011
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>This PhD study contributes to the heritage field and specifically to heritage education. As the literature (Juanola; Calbó; valles, 2006; Fontal, 2003a; Calaf, 2009) suggests and from what we saw in our research, heritage education seeks students' personal development (cognitive and affective).</p> <p>During the academic year 2008/09, we carried out a pilot experiment within the framework of Catalonia. The pilot experiment in heritage education brought different actors</p>

	<p>(cultural managers, teachers, secondary school students and coordinators) into a virtual platform as co-producers of on-line cultural heritage educational resources. We created and stimulated learning networks made up of the above players. We observed the teaching and learning processes and we explored whether they defined heritage education quality criteria. We also studied how they integrated cultural heritage in the school curriculum and how students assumed such knowledge through the use of on-line cultural heritage educational resources, on the one hand, and the creation of on-line cultural heritage educational resources, on the other.</p> <p>Thanks to the three cases of the action research, we know that heritage education through learning networks and on-line cultural heritage educational resources implies that secondary school students acquire knowledge and skills related to heritage, curriculum subjects (social sciences and/or languages) and digital literacy. We define the on-line cultural heritage educational resources (tangible/intangible heritage) as material or activity on the Internet created from interests, learning needs, difficulties of students' (social) problems. However, we have not lost the human dimension and knowledge that support the teaching and learning process, which mainly occur from the classroom. This means that activities that may involve the use and creation of on-line cultural heritage educational resources have to be supported by guidelines and social interaction.</p> <p>A cultural institution should offer heritage education products and services that allow work not only on conceptual heritage content, but also on procedural and attitudinal contents, which means developing basic or key skills. These should fit students out with knowledge and skills that enable learners to continue to learn in their adult life, "lifelong learning". We have defined a guide to develop heritage education through learning networks and on-line cultural heritage educational resources where we have provided a taxonomy that includes categories of the complexity of the Catalan curriculum (General Directorate of Basic Education and Secondary Education, 2009c), categories of the heritage education integral model (Fontal, 2003a) and categories of Bloom's revised digital taxonomy (Churches, 2008). Moreover, we have identified some factors that limit the quality of heritage education; for instance, the absence of collaboration between schools and cultural institutions.</p>
--	---

Tabla 15. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Janine Sprünker.

La tesis *Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenidos de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje* realizada por Sprünker (2011) plantea la construcción de una plataforma virtual en torno al patrimonio cultural y en la cual diferentes actores/agentes intervienen como productores de recursos educativos. Dentro de la tesis se enmarca un proyecto piloto realizado en Cataluña entre los años 2008 y 2009 y que unió a diferentes entidades: centros universitarios, centros educativos de enseñanza secundaria e instituciones culturales para desarrollar el *proyecto 3c4learning* que pretendía crear lazos de trabajo cognitivos y afectivos a través del patrimonio cultural, en contextos de educación formal, no formal e informal.

La tesis de Sprünker entroncaría con la nuestra en el estudio y uso de las plataformas virtuales, en nuestro caso, las redes sociales, como medios para crear procesos de aprendizaje colaborativos, teniendo en cuenta no sólo los elementos cognitivos, sino también los emocionales y afectivos, en torno al patrimonio.

En la Universidad de Huelva defendió su tesis Martín Cáceres (2012), uno de nuestros referentes en lo que respecta a los procesos educativos y comunicativos en torno al patrimonio.

La Educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva.	
Autor/a	Miryam Martín Cáceres
Universidad	Universidad de Huelva
Dirección	José María Cuenca López
Año	2012
Base de datos	Universidad de Huelva
Resumen aportado por su autor/a	Esta tesis doctoral se articula como un estudio de caso donde se analiza el museo desde todas sus vertientes y bajo la perspectiva de la teoría de la comunicación. Se articula en tres bloques, el primero destinado a la realización de antecedentes y una fundamentación teórica, resultado de años de trabajos en la Didáctica del Patrimonio desde diversas perspectivas; en el segundo, destinado a la metodología, se realiza una fundamentación metodológica y se presenta el diseño de la investigación, junto a los

	instrumentos de recogida y de análisis de la información específicos para el trabajo que aquí se desarrolla, partiendo de un sistema de categorías con hipótesis de progresión, se analizan las concepciones acerca del patrimonio y de la educación patrimonial en el museo, así como el proceso de comunicación que se da entre esta institución y los usuarios; en el último bloque se procede al análisis de los datos obtenidos junto al desarrollo del informe de investigación.
--	--

Tabla 16. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Miryam Martín Cáceres.

A la tesis de Martín Cáceres nos hemos referido en epígrafes anteriores, en relación con la comunicación patrimonial, así como a las ideas de la autora y de Cuenca López (2015), conceptos que están referidos en nuestra investigación. Nuestra tesis incardina en dos puntos con la investigación de Martín Cáceres: la educación y la comunicación patrimonial. Aunque la suya se centra en el ámbito museal, es de tener en cuenta que en redes los procesos comunicativos son más comunes que el utilizar las plataformas como contextos educativos.

En el texto de Martín Cáceres y Cuenca López (2015) al que nos hemos referido antes se afirmaba que sin comunicación no hay educación y, por tanto, este primer paso investigado por Martín Cáceres (2012) sería el enlace con nuestra investigación.

La tesis de López Gil *Nuevas formas de hacer, nuevas formas de ser. Las tecnologías digitales como agentes dinamizadores del aprendizaje informal* se presentó en la Universidad de Cádiz en 2013.

Nuevas formas de hacer, nuevas formas de ser. Las tecnologías digitales como agentes dinamizadores del aprendizaje informal.	
Autor/a	Mónica María López Gil
Universidad	Universidad de Cádiz
Dirección	José Félix Angulo Rasco
Año	2013
Base de datos	Teseo

Resumen aportado por su autor/a	<p>Entre los cambios sufridos durante los últimos años, destacamos la revolución tecnológica. Es innegable que en la actualidad vivimos una utilización masiva de herramientas electrónicas que han transformado, y siguen transformando, nuestras maneras de comunicarnos, nos entretenemos, usamos nuestro tiempo Suoronta (2003), nos formamos o trabajamos. Siendo así, por tanto, se están demandando nuevas formas de saber y de saber hacer así como se están creando nuevas formas de ser y hacer (Delors, 1993).</p> <p>El objetivo de esta tesis es doble: 1. El análisis de la comprensión que tienen los jóvenes de la cultura mediática y tecnológica que les rodea y cómo afectan al desarrollo de sus identidades. 2. El análisis de la participación de esos jóvenes en la construcción y de dicha cultura de forma colaborativa.</p> <p>En este sentido, el trabajo de campo se ha centrado en la realización de dos estudios de caso de dos jóvenes que, aun siendo consumidoras de tecnologías digitales en espacios privados participan activamente de la cultura mediática que en ellas y con ellas se desarrolla. Son tal y como las designaría Prensky (2001), webactrices. Se exige conocer y analizar las estrategias de aprendizaje (y enseñanza) implicadas en el uso de las TIC ya que asumimos que los distintos usos que hacen la juventud de las TIC, ya sean en contextos formales o informales, pueden constituir tareas de aprendizaje (y enseñanza).</p> <p>Esta tesis se basa en el análisis y reflexión sobre un aspecto de la realidad social como es el uso de las tecnologías digitales y su incidencia en la propia construcción de la cultura y la identidad se trata, por lo que se han abogado por técnicas, principios y supuestos de índole cualitativo.</p> <p>Se hayan utilizado como fuentes y técnicas de recogida de información las que siguen: Observación, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales, recogida de imágenes y cuaderno de campo.</p> <p>La estructura de este estudio ha querido dar un mayor protagonismo a las personas que han sido informantes del mismo y de las que se relatan e interpretan sus experiencias y pensamientos a través de su estudio de caso. Esta es la razón por la que los estudios de caso que conforman esta tesis se presentan con anterioridad a aquellas cuestiones más relativas a la propia investigación, a su fundamentación teórica y conceptual. Este orden no implica una jerarquización de los contenidos, pues es indudable la utilidad y la necesidad de la fundamentación teórica para argumentar el análisis plasmado en el informe. De hecho, de</p>
--	---

	<p>la revisión bibliográfica han derivado parte de las cuestiones de indagación que han delimitado la problemática. No obstante, es un intento de romper, en cierto modo, la estructura formal de toda tesis, sin que el rigor y el sentido de la misma se pierdan. Considero que es fundamental comprender las experiencias de nuestras informantes como ¿webactores y webactrices? (Pisani y Piotet, 2009), tal y como se produce en su contexto para luego realizar un estado de la cuestión a este respecto.</p>
--	--

Tabla 17. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Mónica María López Gil.

Las tecnologías digitales como constructoras de la cultura y de identidades culturales es una de las bases sobre las que se sustenta la investigación de López Gil y que enlaza con la nuestra ya que, uno de los puntos de estudio que hemos atendido es el de la conformación de la identidad no sólo en redes sino en su relación con el patrimonio, como elementos presentes en los procesos de patrimonialización.

Tejera Pinilla (2013) realizó una investigación en torno a la museografía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio a través de las plataformas web museales.

<p>La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte.</p>	
Autor/a	M ^ª Carmen Tejera Pinilla
Universidad	Universidad de Sevilla
Dirección	Rosa María Ávila Ruiz
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>Esta tesis doctoral se puede adscribir a primera vista a un tema al que se le ha prestado mucha atención en los últimos años, como es la relación entre los museos e Internet. La necesidad de investigar en este campo radica en la insuficiencia de trabajos desde el plano de la didáctica o la</p>

	<p>museografía, ya que la mayoría de los estudios se centran en la implementación por parte de los museos de las herramientas propias de la Web 2.0, tanto en el aspecto tecnológico como en las posibilidades comunicativas implícitas, siendo escasos los trabajos que se orientan hacia el potencial educativo que ofrece Internet.</p> <p>Estos estudios adolecen de imprecisión semántica en la terminología empleada y de falta de definición de un modelo didáctico de cualquier índole, lo que supone que gran parte de los trabajos que se declaran como educativos no superen el plano de la descripción superficial y no reflexionen críticamente sobre el posicionamiento didáctico que asume cada museo, debido a la ausencia de un marco teórico de referencia y de un instrumento de análisis eficaz. En palabras de Sala y Sospedra (2005), la disciplina de la museografía virtual está aún en sus inicios. Aunque existen grupos de investigación especializados en el tema, nos harían falta muchos más estudios comparativos sobre el potencial de la virtualidad en la presentación e interpretación del Patrimonio histórico-artístico. Esta reflexión, que se tomó como punto de partida de la memoria de investigación que ha dado lugar a esta tesis doctoral, sigue en la actualidad tan vigente como en 2005. Cinco años después, Asensio y Asenjo (2010) concluyen en su investigación que la escasez de evaluación impide una posición mínimamente crítica sobre el uso de estas tecnologías en el contexto patrimonial.</p> <p>Este trabajo se enmarca dentro de los estudios sobre museos virtuales realizados desde un enfoque didáctico por Ávila y Rico (2004) y Cuenca y Estepa (2004), que analizan el propósito didáctico que traslucen los museos virtuales de arte o de otras tipologías patrimoniales. Tampoco en el panorama internacional son más frecuentes este tipo de análisis, ni siquiera en el anglosajón, que tanta importancia le concede al plano didáctico de la museografía. Destacan análisis pioneros como el de Teather y Wilhelm (1999), que se considera una referencia y un punto de partida en la cibermuseografía o Web museología (<i>Web musing</i>), según la denominación empleada por las autoras, o el de Karabin (2000), al diseñar un instrumento que permite analizar el enfoque educativo de las páginas Web educativas de los museos virtuales. Es preciso establecer como punto de partida una definición de la terminología que se va a emplear, mediante una contextualización y conceptualización del objeto de estudio.</p>
--	---

Tabla 18. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de María del Carmen Tejera.

La tesis de Tejera, centrada en la cibermuseografía didáctica de los museos de arte, enlaza con nuestra investigación en dos aspectos:

- La importancia de las TICs dentro de la sociedad y, en concreto, en el desarrollo educativo del patrimonio en contextos virtuales.
- La necesidad de elaborar una didáctica que, una vez asumido el poder de las TIC se transforme en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). Aquí tendríamos que señalar un paso más allá, hacia las TEP, de las que hemos hablado en capítulos anteriores: tecnologías del empoderamiento y la participación que han visto su cauce con el surgimiento de la Web 2.0.

Por otro lado, discrepamos con la idea de Tejera, sobre la inexistencia de estudios de museos y web 2.0. Tal vez no existan desde el ámbito académico universitario, pero cada vez son más abundantes los estudios y las referencias a cómo utilizan los museos la web social.

Uno de los primeros estudios sobre tecnología móvil aplicados al patrimonio lo realizó Vicent en su tesis doctoral (2013).

Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil.	
Autor/a	Naiara Vicent Otaño
Universidad	Universidad Autónoma de Madrid
Dirección	Mikel Asensio Brouard y Alex Ibáñez Echeberría
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	El siguiente trabajo de investigación se enmarca en el área de la didáctica de las ciencias sociales, en sus líneas referidas a la didáctica del patrimonio y el uso de tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, se

	<p>encuadra dentro del aprendizaje informal, en el ámbito del diseño de actividades educativas de los museos en torno al patrimonio, siendo Zarautz en tus manos el programa que se evalúa. Este se desarrolla en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, con alumnos de secundaria, utilizando la metodología mobile learning y dando lugar a un aprendizaje basado en problemas. El programa Zarautz en tus manos está destinado a trabajar la evolución del municipio a lo largo de la historia de manera contextualizada con el patrimonio local, visitando cada elemento en su emplazamiento original. La tecnología móvil ayuda al alumno a desplazarse fácilmente por la ciudad, así como a recopilar información en torno a este patrimonio para poder ser trabajada posteriormente.</p> <p>El origen de Zarautz en tus manos se sitúa en el proyecto I+D Innovación educativa con m-learning. Aprendizaje y patrimonio y arqueología en Territorio Menosca. (m-ONDARE) (UE03/A18), a partir del cual se implementaron en el Museo de Arte e Historia de Zarautz una serie de programas educativos de los que derivará el que nos ocupa. Dentro del marco de aquel proyecto, se desarrollaron varios estudios que dieron lugar a nuevas cuestiones que se siguen trabajando a partir de una evaluación sistematizada, para la cual se ha llevado a cabo el diseño de una investigación compleja y aplicada que cuenta con una serie de estudios cuyos resultados determinan el siguiente paso a dar. El marco metodológico empleado para el diseño de la investigación parte de una propuesta propia denominada Evaluación de programas de educación patrimonial, que surge de la consideración de dos campos de conocimiento con largo recorrido: la Evaluación de programas educativos y la Evaluación de exposiciones y estudios de público. A partir de esta, se ha ideado una investigación que de unos resultados más concretos pretende llegar a conclusiones más generales. Si en los primeros trabajos se buscaron errores que pudieran repercutir en la correcta implementación del programa, se evaluó la percepción general de los participantes así como las dificultades que pudieran darse en el uso de la tecnología móvil, una vez identificados los rasgos más concretos, se entró a evaluar el aprendizaje dado entre los alumnos y la repercusión que la tecnología móvil puede tener en el mismo. De esta manera, los resultados dan lugar a una serie de propuestas de mejora en cuanto al programa evaluado, así como a una serie de reflexiones que pueden incorporarse a los marcos teóricos de la educación patrimonial y el mobile learning.</p>
--	---

Tabla 19. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Naiara Vicent.

La tesis de Vicent (2013), enmarcada dentro del aprendizaje informal y más concretamente en el aprendizaje ubicuo, conecta con nuestra investigación, precisamente, por este marco de acción, además de por poner en valor el patrimonio, en su caso a través de un proyecto dirigido a escolares.

En relación con el aprendizaje ubicuo, la acción en redes se puede llevar a cabo desde la multiplicidad de dispositivos, la mayoría de ellos móviles, portables, sin precisar un contexto físico; por tanto, entraría dentro del marco del *mobile learning*, promovido por los nuevos avances tecnológicos en cuanto a dispositivos o herramientas de apoyo al aprendizaje, a la difusión de la información y la comunicación.

Desde la Universidad de Valladolid y adscrita al Grupo de Investigación OEPE encontramos la tesis de García Fernández (2013) sobre la creación de productos patrimoniales con base tecnológica.

La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio. Generación de productos patrimoniales con alcance educativo	
Autor/a	Jorge García Fernández
Universidad	Universidad de Valladolid
Dirección	Juan José Fernández Martín y Olaia Fontal Merillas
Año	2013
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>La tesis doctoral direcciona el estudio en la aproximación de los recursos digitales del patrimonio virtualizado hacia un alcance educativo, como respuesta a las disfuncionalidades entre la articulación del Patrimonio Cultural y la Educación desde los canales propuestos por la cultural digital dentro de la Educación Patrimonial.</p> <p>Su acometimiento -siendo la Educación Patrimonial una disciplina emergente, donde los estudios fundamentales se corresponden en general a las ciencias sociales, enfatizando el discurso en la Educación-, se contraponen más que se complementan, frente a los estudios que parten de las</p>

	<p>ciencias exactas, que abordan los temas tangenciales con el énfasis en el recurso patrimonial, desplazando a un segundo plano, en el mejor de los casos, los valores educativos inherentes a las obras.</p> <p>El modelo de la tesis apunta a una concepción de beneficio mutuo entre la teoría y la práctica. El estudio parte del módulo eminentemente teórico reflejado como estudio de base, imprescindible en una investigación de un campo emergente en proceso de consolidación, desde el establecimiento del marco común. La definición del problema específico y su evaluación/validación mediante la determinación de las variables clave del sistema, comprendido desde su complejidad y abordado con la colaboración de un panel de actores representativos del fenómeno tratado, permitirá direccionar de una manera precisa el estudio solución.</p> <p>Finalmente se plantea la metodología de intervención sobre el Patrimonio Cultural para la generación de recursos con alcance educativo desde la cultura digital, lo que permitirá una reconducción de la relación Patrimonio Cultural y Educación desde las herramientas propias de la cultura digital, de manera eficiente para continuar la construcción y consolidación del campo de la Educación Patrimonial con aplicación especial en el contexto español.</p>
--	---

Tabla 20. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Jorge García Fernández.

Como indica García Fernández (2013: 34) *“el propio patrimonio ha dejado de ser un objeto o hecho inerte para convertirse en una realidad viva en constante transformación y su reconocimiento ha dejado de ser una petición de unos pocos para quedar establecida en un marco global”*. El autor centra su investigación en las posibilidades de los recursos digitales como herramientas para poner en valor este patrimonio, haciéndolo llegar a más gente, de formas más diversas. En base a esta idea se vincula con nuestro estudio pues los recursos ofrecidos por las redes sociales entrarían dentro de ese marco global del que habla el autor.

La tesis de García Fernández (2013: 34-35) surge de la armonía entre la educación patrimonial y la nueva sociedad del conocimiento y la cultura digital como lenguaje universal, apuntando al cumplimiento de requerimientos de alcance social,

hasta ahora poco resueltos, relacionados con la identidad, contextualización y pertenencia (individual y colectiva). Otro vínculo con la presente investigación, en cuanto al valor que tienen los recursos digitales para trabajar, de manera educativa, conceptos como los de identidad, pertenencia, propiedad, ligados a los procesos de patrimonialización.

Asenjo, a la que ya nos hemos referido en diferentes momentos, defendió en 2014 su tesis doctoral en torno a los aprendizajes informales y las nuevas tecnologías dentro de los espacios de presentación del patrimonio.

Aprendizaje informal y nuevas tecnologías. Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio.	
Autor/a	María Elena Asenjo Herranz
Universidad	Universidad Autónoma de Madrid
Dirección	Mikel Asensio Brouard
Año	2014
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	<p>Los espacios de presentación del patrimonio son los encargados de preservar y difundir la cultura material e inmaterial de nuestra sociedad. Las TIC se presentan, a priori, como herramientas con un gran potencial para mejorar la accesibilidad cognitiva y la comprensión del patrimonio, en gran medida, por su asociación con ciertas características que, teóricamente, producen efectos beneficiosos para el visitante, como la interactividad. La interactividad es un concepto que suele vincularse con procesos de aprendizaje efectivos. Esto se debe a que los primeros ¿montajes interactivos? fueron desarrollados de forma coherente con teorías del aprendizaje basadas en la experiencia. Sin embargo, hoy en día la coherencia entre la práctica y la teoría del aprendizaje se ha desvirtuado, manteniéndose la etiqueta ¿interactivo? para definir distintos montajes. La grave indefinición de variables como la interactividad impide que podamos manipularlas con precisión para crear recursos tecnológicos que realmente se ajusten a nuestros objetivos.</p> <p>La implementación de TIC como recursos interpretativos requiere una adecuada planificación basada en evaluaciones</p>

	<p>fiables y rigurosas. De este modo, el objetivo general de la presente investigación es el estudio y análisis de las prácticas más representativas que integran las TIC como mediadores del mensaje expositivo, y el análisis de la interactividad desde una perspectiva tanto racional como empírica. Para ello se diseñaron un total de cinco estudios que abordaban el análisis racional de las tecnologías empleadas en exposiciones reales de distintos museos españoles, así como el impacto y satisfacción generados en los visitantes. De forma paralela se estudió las características interactivas de dichos dispositivos de forma exploratoria en los tres primeros estudios. Los resultados obtenidos nos permitieron elaborar una definición operativa de la interactividad percibida a partir de la cual desarrollamos una herramienta de medición que se presenta en el estudio cuatro. El último estudio consiste en una evaluación integral de la exposición temporal Hablemos de Drogas (CosmoCaixa) que combina metodologías tradicionales de impacto y satisfacción y la herramienta de interactividad percibida.</p> <p>Los resultados muestran que a pesar de los distintos formatos empleados en museos la mayor parte de TICs tienen un carácter fundamentalmente informativo, mientras que otras características asociadas a la interactividad como la comunicación y participación tienen una presencia muy limitada. A partir de los resultados se define una tipología que distingue entre mediadores 1.0. (informativos), mediadores 2.0. (comunicativos), mediadores 3.0. (participativos). La interactividad percibida como un constructo complejo compuesto por cuatro dimensiones (sincronía, control, bidirección e impacto percibido) y se muestra como una variable relevante para describir la experiencia compleja de los visitantes en espacios de presentación del patrimonio.</p>
--	--

Tabla 21. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de M^a Elena Asenjo.

La tesis de Asenjo (2014) incardina con la nuestra por presentar tres puntos de unión: aprendizaje informal, TIC y patrimonio.

Presenta las teorías del aprendizaje informal, sobre todo el motivado y el situado, dos de los cuales hemos desarrollado también en nuestro estudio, como los formatos esenciales para el desarrollo de procesos de aprendizaje efectivos y significativos, en torno al patrimonio.

Por otro lado, hace una presentación de las TIC como herramientas que pueden potenciar un acercamiento más beneficioso para el patrimonio. En lo que a las redes sociales se refiere, las incluye dentro de la facilitación de la comunicación al hablar de las potencialidades de las nuevas tecnologías facilitadoras del aprendizaje motivado. Los otros factores son la versatilidad, la adaptación a públicos diversos, la contextualización de la información a bajo coste y la creación de productos (Asenjo, 2014: 111-115).

Dentro de las últimas tesis doctorales defendidas sobre el patrimonio, en este caso concreto sobre arte, y tecnologías digitales y móviles es la de Victoria López Benito.

Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles.	
Autor/a	María Victoria López Benito
Universidad	Universidad de Barcelona
Dirección	Joan Santacana Mestre
Año	2014
Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	El presente estudio convierte en investigación una motivación personal y profesional de la autora que, desde su formación inicial de Historia del Arte y sus primeras experiencias profesionales en educación en museos de arte, ha reconocido la carencia de elementos de descodificación e interpretación didáctica del arte en el discurso museográfico, en la mayoría de los museos de arte en el contexto español orientado a un público general. Esta carencia también ha sido puesta de manifiesta por ciertos especialistas del área de la museografía y la didáctica en los últimos años (Prats, 2004; Santacana, 2006; Asensio y Pol, 2008; Fontal, 2010; Urtasun,

	<p>2013). Por ello, la siguiente investigación constituye un estudio exploratorio que propone la implementación de una nueva estrategia interpretativa de los museos de arte desde la perspectiva de la museografía didáctica. La fundamentación teórica de esta estrategia interpretativa bebe fundamentalmente de los estudios de percepción del arte derivados de la Psicología cognitiva que surgen a partir de los años sesenta del siglo XX, en los que las emociones que genera el arte y los aspectos subjetivos de su contemplación comienzan a considerarse el camino válido para una nueva manera de comprender el arte (Goodman, 1968; Gardner, 1982; Parsons, 1987; Gombrich, 1990; Csikszentmihaly y Robinson, 1990). Por lo tanto, esta investigación quiere ser una transposición didáctica de estas teorías e investigaciones al espacio de educación informal que constituyen los museos, orientada al público general de los mismos.</p> <p>De esta manera, la investigación se ha estructurado desde la museología y museografía, el arte y la educación. Además, fruto de la influencia actual de la tecnología digital en la sociedad y también en los museos (Castells, 2001; Cameron & Kenderdine, 2007; Parry, 2010), los medios empleados para la implementación de esta nueva estrategia interpretativa han sido recursos de tecnología digital móvil, como son un blog, códigos QR y el uso de Smartphones y Tablets. Así, el mensaje y los medio empleados están vinculados a los principios del Mobile learning, como modalidad o teoría del aprendizaje (Geddes, 2004; Keegan, 2005; Sharples y Vavoula, 2007) Para abordar los objetivos de la investigación y las hipótesis de trabajo el estudio utiliza un espacio museístico dedicado al arte, que en este caso ha sido el Museu Deu de El Vendrell, diseñando una investigación en tres fases. En la primera, se ha analizado una muestra de 52 aplicaciones móviles de museos de arte a nivel internacional para evaluar el carácter didáctico de estos, desde el punto de vista de la interpretación subjetiva del arte que apareja de este tipo de recursos como los más representativos del uso de la tecnología móvil en los museos. La segunda fase ha consistido en el diseño e implementación de un recurso didáctico bajo los parámetros comentados anteriormente. Para abordar esta fase se llevaron a cabo tres acciones sucesivas, la primera es la realización de entrevistas semiestructuradas a diversos usuarios del Museu Deu para determinar las categorías conceptuales que generan placer y no placer ante la contemplación del arte sobre obras concretas del museo, la segunda ha sido el análisis en profundidad de las obras del museo que se formaran parte</p>
--	---

	<p>del recurso didáctico; y la tercera acción ha sido propiamente la implementación del recurso didáctico. Finalmente, la última fase de la investigación es la validación de este recurso interpretativo, para la cual se diseñaron cuestionarios de satisfacción, aplicados a una muestra de 208 individuos y analizados a través de ANOVAS para determinar si la satisfacción en cuanto al uso de un recurso basado en la interpretación subjetiva del arte es mayor que la del mismo recurso basado en la interpretación objetiva del mismo, en la que además intervienen variables como el nivel de conocimientos sobre arte y el nivel de usabilidad de tecnologías móviles.</p>
--	--

Tabla 22. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Victoria López Benito.

La tesis de López Benito, centrada en la interpretación del arte en el contexto museal ligada a las teorías de la psicología cognitiva, la emoción y la percepción, hace un estudio de las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo de las estrategias interpretativas. Su investigación hace alusión, tal y como se referenciaba en investigaciones anteriores (Vicent, 2013; Asenjo, 2014) a las teorías del *mobile learnig* como facilitador de aprendizajes en “cualquier sitio”, ubicuos. Estas teorías del aprendizaje ubicuo ligarían con las defendidas por nosotros en capítulos anteriores sobre el aprendizaje situado y el conectivismo propio de la sociedad-Red (vid. Capítulo 3).

La única tesis doctoral vinculada con los procesos educativos y las redes sociales que hemos encontrado en la base TESEO es la realizada por Dans (2014), defendida en la Universidad de A Coruña.

Posibilidades educativas de las redes sociales.	
Autor/a	Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Universidad	Universidad de A Coruña
Dirección	Pablo César Muñoz Carril y Mercedes González Sanmamed
Año	2014

Base de datos	Teseo
Resumen aportado por su autor/a	El choque entre la realidad personal de la generación que sólo ha conocido un mundo con Internet y las redes sociales al alcance provoca cierta incertidumbre en la educación. Por un lado, se trata de hacerse con las redes sociales sin abandonar los fines educativos y, por otro, de aprovechar los medios para alcanzar metas más altas. En la primera parte se revisa la literatura sobre el tema tratando conceptos como sociedad del conocimiento, tecnología, identidad, Web social, redes sociales, etc. En la segunda parte se aborda el estudio empírico. Para ello se pregunta a alumnos de 4º de educación secundaria de A Coruña, padres, madres y profesorado a fin de conocer si las redes sociales resultan herramientas útiles para el desarrollo del aprendizaje escolar. Conocer su percepción es uno de los objetivos fundamentales del estudio. Otro asunto investigado se refiere a la identidad personal, explorando qué área de la formación personal, escolar y familiar demanda más atención en cuanto a la práctica real en las redes sociales y sus consecuencias y, por tanto, cuál estaría pendiente de cubrir. Se cierra la exposición con las implicaciones para la administración, los centros, las familias, el profesorado y el alumnado.

Tabla 23. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de Isabel Dans.

La tesis de Dans, aunque fuera del campo del patrimonio, aborda uno de nuestros ejes de investigación: la influencia de las redes sociales. La autora aborda cómo Internet y las redes sociales han provocado un gran cambio en el ámbito educativo y formativo, en lo que a la construcción y conformación de identidades se refiere, y sobre todo en su influencia en los jóvenes.

La tesis centrada en el ámbito de la educación formal, abre su radio de acción a toda la comunidad educativa con el fin de dilucidar el impacto que los nuevos constructos sociales tienen sobre los jóvenes. En este caso, la investigación enlaza con los temas de identidad que también nosotros abordamos dentro de un campo de aprendizaje y educación digital.

4.2. Investigaciones.

Además de revisar las tesis doctorales relacionadas con disciplinas como la educación patrimonial y el aprendizaje informal, y también aquellas que han abordado la influencia de las nuevas tecnologías y la cultura digital dentro de estos campos, es necesario atender a las investigaciones, tanto dentro del ámbito universitario como fuera de él (empresas, entidades, prescriptores de opinión...).

4.2.1. Investigaciones dentro del ámbito académico.

En el ámbito académico, universitario, tanto en España como en Europa, se han gestado una serie de grupos de investigación en torno al patrimonio. Estos han llevado a cabo diferentes estudios, análisis y evaluaciones sobre los procesos educativos y su relación con el patrimonio.

En España, diferentes grupos han ido configurando focos de atención hacia la educación patrimonial a lo largo de toda la geografía.

Adscrito a la oferta tecnológica de la Universidad de Oviedo surge el Grupo *Mirar* que realiza estudios vinculados a la comunicación, valoración y educación del patrimonio. La investigadora responsable es la Dra. Roser Calaf.

También en esta misma Universidad y con Calaf al frente encontramos el proyecto de I+D+I *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (ECPEME). El proyecto surge con la finalidad de diseñar y aplicar una herramienta de evaluación cualitativa que sirva para conocer el funcionamiento y la incidencia educativa de los programas en museos de España. Tal y como afirman en la página web del proyecto de investigación (<http://ecpeme.com/>), “*la investigación en el ámbito museal se ha centrado fundamentalmente en los estudios de público y en la evaluación de las exposiciones, y se hace necesario evaluar los programas educativos, en base a nuevos enfoques y herramientas de análisis*”, como ejemplo la investigación de corte etnográfico que defiende el grupo de investigación.



Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles
REF.MICINN-12-EDU2011-27835



Imagen 52. Página Web del Grupo ECPME.

Los trabajos realizados por el grupo de investigación ECPME tienen como finalidad alcanzar una serie de objetivos:

1. Describir, conocer y diagnosticar el estado de la educación museal en España mediante el uso de estrategias cualitativas que permitan identificar el perfil de buenas prácticas en los museos.

2. Generar un modelo para el análisis de programas educativos de museos que tenga en cuenta los principales éxitos, dimensiones y procesos educativos implicados.

3. Promover la generación de programas educativos de calidad, así como modelos y esquemas metodológicos basados en criterios de excelencia científica. Visibilizar el saber hacer de los educadores patrimoniales, en una perspectiva a corto y medio plazo de intervención y mejora de los vínculos escuela-museo.

4. Aumentar la presencia de España en eventos vinculados a OEPE, ICOM y CECA en tanto que son foros de referencia mundial en Didáctica del Patrimonio y Educación Museal.

5. Reforzar el trabajo en red para mejorar la educación museal a través de su evaluación.

En la Universidad de Huelva encontramos el Proyecto EDIPATRI Educación e Interpretación del Patrimonio: proyecto de Investigación Desarrollo e Innovación (I+D+i) aprobado en la convocatoria del 2008 del Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Innovación y Ciencia (EDUC 2008-01968).

Las investigaciones del grupo EDIPATRI contribuyen a conocer la complejidad y las características de los diferentes elementos que intervienen en los procesos de educación patrimonial, para detectar los obstáculos que impiden su desarrollo deseable y establecer los criterios y parámetros necesarios para superarlos (Molina, 2013).

Entre los objetivos del grupo de investigación recogidos en el sitio Web⁷⁴ de EDIPATRI podemos citar los siguientes:

- Realizar un análisis crítico de los materiales y recursos de mayor uso en las aulas de Educación Primaria y Secundaria en soporte papel e informático en relación con el patrimonio y su enseñanza/aprendizaje.
- Reconocer dificultades, necesidades y demandas que encuentra el profesorado para trabajar el patrimonio, a través de los materiales y recursos de uso mayoritario en la educación obligatoria, tomando como referente una educación patrimonial de carácter interdisciplinar y simbólico-identitaria, desde propuestas innovadoras, dinamizadoras, participativas y sociocríticas.
- Conectar la producción de materiales y recursos didácticos elaborados y/o empleados en el ámbito educativo formal (instituciones educativas) con la realizada en el ámbito no formal (museos y centros de interpretación del patrimonio).
- Definir los criterios básicos de elaboración de materiales y recursos adecuados para el desarrollo de una didáctica del patrimonio en la línea que consideramos deseable, así como para el diseño de un portal de Internet en el campo de la educación patrimonial, desde esta perspectiva.

⁷⁴ Sitio Web del grupo de investigación EDIPATRI dentro de la Página Web de la Universidad de Huelva. Disponible en http://www.uhu.es/vic.investigacion/ucc/index.php?option=com_content&view=article&id=456:proyecto-de-investigacion-desarrollo-e-innovacion-idi-qedipatriq&catid=65:proyectos-investigacion&Itemid=32.

Sin abandonar Andalucía, encontramos a los Drs. Marín Viadel y Álvarez en la Universidad de Granada que se centran en el campo de la educación artística.

Álvarez realizó su tesis doctoral, *“La educación artística como disciplina: desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria”* (1996)⁷⁵ proponiendo un modelo de actuación que elevara el nivel de calidad de los procesos educativos.

Álvarez -que ha investigado el campo de la educación artística y los procesos educativos, los museos como agentes de cambio y la aplicación de las nuevas tecnologías sobre dichos campos-, considera que las TIC y los museos *“han ofrecido nuevas y diversas formas de ampliación de las posibilidades educativas para ampliar la dimensión del museo”* (Álvarez, 2014: 267).

La Universidad de Granada participó en el proyecto *eDraw Virtual Collaborative Environment for Art Teaching* (2004-2006), apoyado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates y en el que participaban países como Francia, Italia, Luxemburgo, Bulgaria, Rumania y Letonia, además de España. Esta iniciativa utilizaba las TIC como forma de conocer el patrimonio cultural europeo y aspiraba a ponerlas al servicio de la creación artística (Álvarez, 2006).

Tal y como afirma Álvarez (2006) *eDraw* implicaba la creación de un entorno global, abierto y colaborativo como elementos del proceso de aprendizaje; una valiosa herramienta para mejorar las competencias visuales así como la capacidad para aprehender los aspectos visuales de la cultura en la que vivían los participantes.

El proyecto *e-Draw* se erigía como un entorno virtual de simulación 3D compuesto de recorridos por salas de acceso libre como pueden ser salas de museos, bibliotecas, juegos artísticos y demostraciones que desembocaban en el entorno de una plataforma *eLearning* adaptada al conocimiento artístico (Álvarez, 2006; 2008).

En Cataluña existen dos universidades de referencia con potentes grupos de investigación: la Universidad de Gerona y la de Barcelona.

⁷⁵ Álvarez, D. (1996). *La educación artística como disciplina: desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Asunción Jódar Miñarro y defendida en la Universidad de Granada.

En Gerona, el grupo GREPAI (Grupo de Investigación en Educación Patrimonio y Artes Intermedia) con las Dras. Roser Juanola y Montserrat Calbó como investigadoras principales. Este grupo tiene varias líneas de actuación investigadora abiertas:

1. Educación artística, contextos sociales e identidades. Perspectivas multiculturales, ecológicas e inclusivas.
2. Didácticas de las artes e interdisciplinariedad.
3. Artes y construcción del conocimiento. Creatividad y comunicación.
4. Contemporaneidad estético-artística y literacidad.
5. Artes e intervención social. Aportaciones de las artes al aprendizaje-servicio (ApS).
6. Investigación acción participativa (IAP) y didácticas comparadas.
7. Museos y sociedad. Proyectos colaborativos.
8. Patrimonio cultural, interpretación, educación y formación.
9. Narrativas, historia, e historias de vida de las artes: visuales, musicales, corporales, literarias e intermedia.

Queremos destacar un proyecto realizado por este grupo de investigación en el intervalo de 2010-2011 y que utilizó las plataformas colaborativas 2.0: *Plataforma wikipedia para la participación intergeneracional en el patrimonio cultural*. Este proyecto se generó en torno a la *Rosespèdia*⁷⁶, una enciclopedia participativa sobre el patrimonio cultural de Roses, ya existente desde 2009. En este proyecto que vinculaba a diferentes agentes (alumnos, familias, docentes y comunidad) se pretendía generar nuevos patrimonios y establecer procesos de patrimonialización en diálogo con las comunidades y de participación real, pretendiendo transformar la visión estándar de patrimonio y abrirse a muchas voces y experiencias buscando también como compartirlas (Fàbregas y Juanola, 2014: 537-545).

⁷⁶ La *Rosespèdia* es uno de los ejemplos referentes que hemos elegido sobre vinculación de patrimonio y plataformas Web 2.0 y del cual hablaremos posteriormente.

Por otra parte, en la Universidad de Barcelona destacan dos grupos de investigación que comparten investigadores.

Por un lado nos encontramos con DIDPATRI, Grupo de Investigación e Innovación en Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías. Este grupo desarrolla proyectos de investigación e innovación con vocación de establecer canales de transferencia de conocimiento con entidades emergentes en el ámbito de las industrias culturales y las administraciones. Los objetivos prioritarios de su investigación son la didáctica del patrimonio y la museografía didáctica, así como la didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza formal y no formal, nuevas tecnologías y métodos aplicados a la investigación histórica. Como investigadores principales podemos citar a los Drs. Francesc Xavier Hernández Cardona y Joan Santacana. Este grupo tiene varias líneas de estudio de las que destacamos la de *Artefactos de intermediación didáctica* en la cual investigan a partir de lo que denominan “museografía nómada”, es decir la tecnología móvil y los recursos portátiles con conexión a Internet y con posibilidades de utilizarse en la interpretación de espacios patrimoniales⁷⁷.

Y el otro grupo es el dirigido por el Dr. Prats, *DHIGECS, Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales* con más de 10 años de andadura, que se ha distinguido por su competencia en temas de educación en los diferentes campos de la didáctica de la geografía, la historia del arte, la filosofía y la sociología. La investigación de este grupo se orienta hacia cinco vías:

1. Metodología y evaluación de los aprendizajes.
2. Profesionalización docente.
3. Creación de materiales y recursos didácticos.
4. La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.
5. Difusión científica de la discusión académica sobre cuestiones epistemológicas de metodología didáctica.

⁷⁷ En el sitio web del grupo de investigación DIDPATRI se puede encontrar información sobre el equipo de investigadores que lo componen, las líneas de investigación, los proyectos en los que han participado así como las noticias generadas por el mismo. Disponible en: <http://www.didpatri.cat/benvinguts/>.

Dentro del contexto barcelonés y como miembro de ambos equipos de investigación citados, está enclavada la investigación de Irina Grevtsova⁷⁸ sobre la eficacia del uso de la tecnología en el patrimonio cultural.

El trabajo investigador de Grevtsova versa sobre la utilidad de los nuevos recursos digitales móviles (smartphones, tablets, etc.) y nuevas herramientas tecnológicas (apps, realidad aumentada, códigos bidi o QRs, wikis, etc.) como mecanismos didácticos para interpretar la ciudad, sus monumentos, su planificación y diseño, favoreciendo un aprendizaje mediado, móvil y ubicuo.

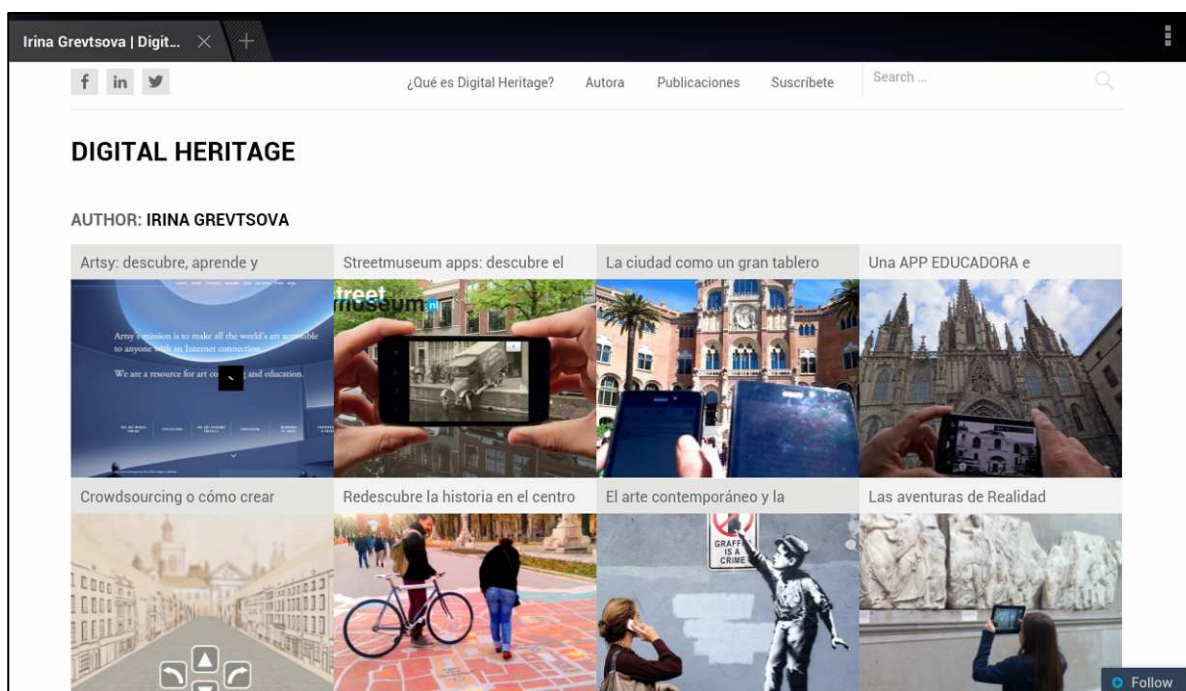


Imagen 53. Página Web Digital Heritage de Irina Grevtsova.

Siguiendo con los grupos de investigación, antes de abandonar la zona de Catalunya, tenemos que hablar de Museia, Grupo de Investigación sobre Patrimonio Cultural, Museología, Museografía y TIC, enmarcado en el l'eLearn Center (Centro de

⁷⁸ La tesis de Irina Grevtsova es dirigida por el Dr. Joan Santacana i Mestre y adscrita a la Universidad de Barcelona.

Investigación, Innovación y Formación en *e-learning*) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) con la Dra. Gloria Munilla como coordinadora del grupo. Este grupo ya no está operativo y las asignaturas de patrimonio y TIC se dejaron de impartir. No obstante, merece mención ya que dentro de él se generó el proyecto de investigación que dio lugar a la tesis doctoral de Sprüncker (2011) *Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje*, al cual hemos hecho referencia en el apartado de tesis doctorales.

Íntimamente relacionado con las nuevas tecnologías y los espacios de presentación del patrimonio debemos mencionar el proyecto *Lazos de Luz Azul: Estándares de Calidad en la utilización de la tecnología en el aprendizaje y espacios de presentación del patrimonio*, que estudia la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para el aprendizaje informal en museos y espacios de presentación del Patrimonio. El proyecto se enmarca dentro del Plan Nacional de D+I+i gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, siendo el Dr. Mikel Asensio de la Universidad Autónoma de Madrid el principal responsable. El proyecto tuvo una duración de tres años (2006-2009).

El proyecto surgió con motivo de una falta de definición de los usos que se les ha venido dando a las nuevas tecnologías en entornos de presentación del patrimonio y su efectividad, y analizaba cuáles eran los tipos, objetivos y formas de uso de aquéllas en estos entornos (Asensio, Asenjo e Ibáñez, 2011: 10).

Entre los objetivos del proyecto destacamos:

- Estudiar las prácticas del uso de las tecnologías en los programas y acciones educativas de museos y patrimonio.
- Estudiar los efectos perversos de las tecnologías: problemas asociados a los diseños de los formatos, los relativos a los usos de los programas, y los derivados de los efectos de la manipulación de los procesos de aprendizaje.
- Evaluar la adecuación de los programas y acciones de tecnologías para el aprendizaje en museos y patrimonio a los niveles de pericia de los usuarios.

- Revisar las reflexiones y los modelos sobre las tecnologías para el aprendizaje en museos y patrimonio.
- Realizar estudios de caso con ejemplos prototípicos que puedan utilizarse analógicamente para ilustrar las características, las condiciones de aplicación, las ventajas y los inconvenientes de los programas que se aplican en dichos centros
- Analizar las expectativas y las demandas de los diferentes tipos de públicos objetivo.

Lazos de Luz Azul contó con la participación de numerosos profesionales de museos y empresas, así como docentes de diversas universidades españolas⁷⁹ y generó una publicación (Asensio, M. y Asenjo, E. (eds.) (2011). *Lazos de luz azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC), en la que se recopilan los resultados de dicho estudio.

Por último, dentro de España y aunque ya hemos hablado de él, queremos citar el Proyecto OEPE también en este apartado por creer oportuno su mención al llevar a cabo investigaciones de campo sobre diferentes líneas en torno a la educación patrimonial, los aprendizajes, la diversidad y las nuevas tecnologías, y constituirse como un foco importante de estudio.

Miembros del equipo de investigación de este proyecto (Cuenca, Martín Cáceres, Ibáñez y Fontal, 2014) han realizado un estudio, que nos sirve de base para nuestra investigación, sobre las propuestas de instituciones patrimoniales del territorio español en torno a la educación patrimonial y su presencia en portales web, blogs y redes sociales.

⁷⁹ Los participantes del proyecto pertenecían a distintas entidades académicas, culturales y empresariales: Universidad del País Vasco, Universidad de Las Palmas, Universidad de Huelva, Universidad Autónoma de Madrid, Museo de Arte e Historia de Zarautz, Zumalakarregi Museoa, Ayuntamiento Alcalá de Henares, Yacimiento Arqueológico Complutum, Museu Marítim, Red de Museos de Extremadura, Museo Nacional de Ciencias Naturales, Museo y Parque Arq. Cueva Pintada, Biblioteca Nacional, Interpretart, Universidad de Valladolid.

Nos detenemos, por afinidad, en el estudio que realizaron en las plataformas Facebook y Twitter, partiendo de la utilización de términos como “educación y patrimonio”, “educación patrimonial” y “didáctica del patrimonio”, para constatar que la presencia en la red de ejemplos de trabajos en torno a estos, es real (Cuenca et al., 2014).



Imagen 54. Soportes digitales para la comunicación informal en Internet. Fuente: Cuenca et al. (2014)

Tras el estudio realizado se puede extraer como conclusión que aunque la muestra sea escasa cuantitativamente, es relevante y existen necesidades como:

- La realización de una labor de sensibilización y formación dirigida a los gestores y responsables de los centros patrimoniales, respecto al sentido social de la educación patrimonial.
- La profundización en el establecimiento de propuestas didácticas que atiendan a todos los tipos de público.
- La creación de un modelo de comunicación más interactivo que posibilite la conexión multidireccional entre los diferentes públicos, las instituciones y las diversas tipologías patrimoniales desde perspectivas interdisciplinarias, interinstitucionales, plurisociales y multiculturales (Cuenca et al., 2014).

El estudio concluye afirmando que el mundo virtual, y más concretamente las redes sociales analizadas, “*es un espacio con falta de vuelo*” (Cuenca et al., 2014) y no está carente de razón, pero si es verdad que la presencia de muchas instituciones ha virado, obligada por las características de *lo 2.0*, y que, tal vez el peso de las redes sociales esté más en los individuos que han aportado valor y dinamismo, que en las entidades que han tenido que adaptarse a los nuevas formas de comunicación.

Fuera de nuestras fronteras queremos mencionar dos proyectos de investigación en torno al patrimonio y la educación: el grupo HEREDUC (Heritage Education) y el Grupo de Investigación CEAQ-GREAS de la Universidad de la Sorbona (París).

El Centro de Estudios sobre lo Actual y lo Cotidiano y Grupo de Investigación sobre ecoformación artística y sociedad (CEAQ-GREAS) fue fundado por Michel Maffesoli en 1982. Las ideas de este grupo de investigación, tal y como recoge Marín (2014: 293-295), constituido en torno a los planteamientos teóricos de Maffesoli, se “*apoyan en la importancia que tienen las manifestaciones artísticas y culturales como realidades que facilitan y potencian las relaciones sociales*”; por tanto, “*abordan una visión del patrimonio desde el concepto de lo imaginario, incorporando la noción de socialización, haciendo hincapié en el lado sensible y emocional de la educación como una forma de iniciar una construcción social a través del diálogo abierto y la reflexión profunda*”.

Tanto en su página web como en su blog (<http://ceaq-sorbonne.org> y <http://ecoeducationartistique.blogspot.fr>) exponen, además de este ideario, las cinco vías, o trayectos como ellos los denominan, de estudio que siguen: el trayecto ecoformativo, trayecto errático, trayecto afectivo, trayecto matrimonial y trayecto onírico (Marín, 2014: 294). Queremos resaltar el *trayecto matrimonial* enlazándolo con la idea explicada anteriormente (vid. Capítulo 1) y tomada de Aguirre (2014), de cambiar la noción de *patrimonio* por la de *matrimonio*, ya que ambas defienden un posicionamiento divergente de las relaciones, no jerárquicas y con matices colaborativos y asociativos con el fin de construir patrimonio vivo, y que incardina con los presupuestos que defiende la *filosofía 2.0*:

«El trayecto matrimonial o patrimonio vivo trata de un espacio de creación visual y teórica sobre el matrimonio cultural o patrimonio vivo. Desde lo matrimonial personal y colectivo, este sendero de investigación tiene en cuenta lo desigual, lo asimétrico y todo lo disimétrico. El matrimonio de los opuestos, según Michel Maffesoli, de todo aquello aparentemente diferente, posibilita la emergencia de espacios, de tiempos, de experiencias que se pueden vivir intensamente. Vivencias que siempre se pueden ofrecer para ser vividas de modo creativo, activo, jamás aceptadas de manera pasiva» (Marín, 2014: 294).

Por último, queremos reseñar el proyecto HEREDUC (www.hereduc.net) a nivel europeo. Éste forma parte del programa Comenius, dentro del programa Sócrates de la Unión Europea (Estepa, 2013; Marín, 2014), por tanto se engloba dentro del contexto de la educación formal, con un afán de introducir la educación patrimonial en las aulas y las aulas en la educación patrimonial (Marín, 2014: 295).

En él participaron países como Bélgica, Alemania, Holanda, Francia e Italia. El proyecto HEREDUC se basa en principios como la diversidad entre países, la transferibilidad de principios y modelos de actuación, la interdisciplinariedad al trabajar lo patrimonial, la transversalidad en el currículum, la conexión con las vidas y vivencias de los alumnos que participan, la cooperación con agentes patrimoniales y la participación activa del alumnado participante (Fontal, 2013: 80).

Tal y como señala Fontal (2013: 83) HEREDUC no sólo es el primer proyecto a nivel europeo que se ocupa de la educación patrimonial, sino que también nos encontramos ante *“una propuesta sólida desde su conceptualización teórica, pasando por su enfoque didáctico estructural”*, que implica al docente desde la toma de conciencia hasta el diseño, la implementación y la evaluación de su praxis en relación con el patrimonio, ofreciendo la posibilidad de desarrollar nuevos métodos, estrategias didácticas y materiales en coordinación con diferentes países.

4.2.2. Investigaciones fuera del ámbito académico.

Fuera del ámbito académico se han llevado a cabo estudios e investigaciones sobre todo en lo referente al uso de nuevas tecnologías y redes sociales por parte de espacios patrimoniales, más en concreto los museos, y que son destacables. Vamos a tratar cinco investigaciones, tres en el ámbito nacional y dos a nivel internacional.

Soledad Gómez Vílchez, conocida por su blog y su presencia en redes sociales como @mediamusea, llevó a cabo en 2010 un estudio titulado Museos y Redes Sociales⁸⁰. Esta investigación tenía como objetivos principales conocer cómo estaban usando las redes los museos en los años de mayor utilización de estas herramientas, así como evaluar los posibles rumbos que se dieran en el futuro. La estadística generada quería:

- Analizar la incidencia de las redes sociales en los museos.
- Determinar cuáles eran los principales medios sociales usados.
- Conocer cómo utilizaban los centros culturales estas nuevas vías de comunicación y de difusión.
- Obtener datos numéricos objetivos.
- Servir como punto de partida para realizar análisis comparativos con años sucesivos (Gómez Vílchez, 2010: 4).

El estudio se basó en una muestra lo suficientemente significativa (150 centros), optándose por aquellas instituciones oficiales que contaran con una web propia o de entidad. Se realizó un análisis cuantitativo de la información obtenida en función de variables como la presencia, el uso, la visibilidad y la utilización de los principales medios (Gómez Vílchez, 2010: 4-5).

⁸⁰ El estudio realizado por Soledad Gómez se puede descargar de su página web: <http://mediamusea.com/>.

Entre las redes sociales de mayor uso por las instituciones museales en el año 2010 se encontraban Facebook y Twitter, justo las dos plataformas que centran nuestra investigación:

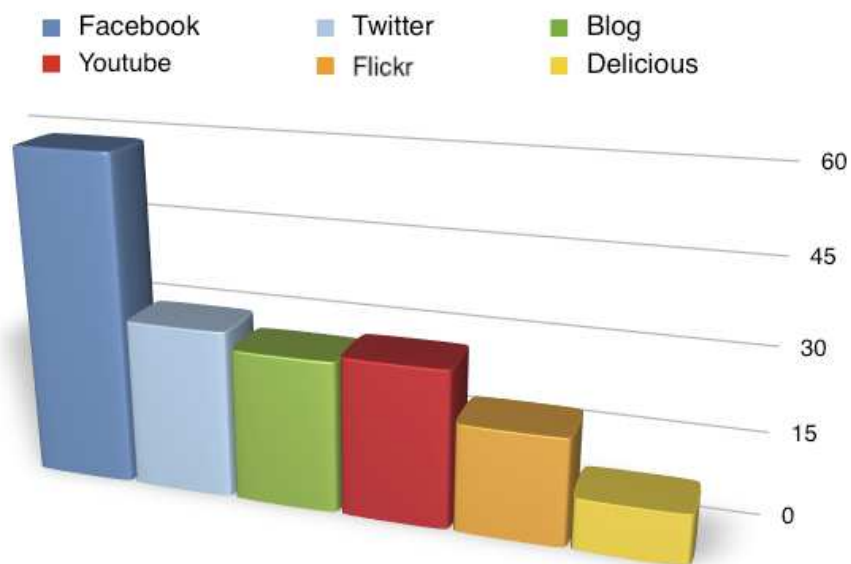


Imagen 55. Redes sociales con mayor presencia de museos y centros de arte en 2010.

Fuente: Gómez Vílchez, 2010.

Gómez Vílchez (2010: 19-20) extraía, entre otras muchas conclusiones, que los museos no estaban haciendo suyas las bases de las redes sociales, no entendiéndolas como espacios de conversación y, por tanto, gestionaban sus perfiles de manera unidireccional. Para mejorar estos hechos, era necesario que los museos trabajaran para crear comunidad y fidelizar a sus usuarios. Para ello tendrían que planificar las acciones a través de un buen plan de comunicación Web.

Acción Cultural Española (AC/E) es un organismo público dedicado a impulsar y promocionar la cultura y el patrimonio de España, dentro y fuera de sus fronteras. Esta entidad nació en 2010 de la fusión de las tres sociedades estatales destinadas a la promoción y difusión de la cultura española tanto dentro como fuera de nuestro país: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC), Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) y Sociedad Estatal para Exposiciones Internacionales (SEEI).

Desde 2014, Acción Cultural Española (AC/E) edita un anuario que analiza la aplicación de las nuevas tecnologías en el mundo de la cultura y las nuevas tendencias del sector. El primer anuario estuvo dedicado a las artes escénicas y el estudio correspondiente al 2015 versa sobre museos.

El Anuario 2015 de Cultura Digital, descargable desde la página Web (http://www.accioncultural.es/es/ebook_anuario_ac_e_cultura_digital_2015) se divide en dos partes: por un lado, una serie de artículos de opinión que analizan los nuevos modelos de negocio que han surgido a partir de la disrupción digital y proponen modelos de aplicación al sector cultural; y por otro, un análisis del impacto que Internet y los nuevos medios está teniendo en los museos (AC/E, 2015: 3).

Nos detenemos en la segunda parte por ser ésta donde se encuentra el verdadero estudio⁸¹. Éste no sólo se ha centrado en museos españoles sino que han abierto el abanico y podemos encontrar análisis sobre espacios como el Van Gogh Museum y Rijksmuseum de Ámsterdam, la Tate de Londres, el MOMA, el Dallas Museum of Art, el Metropolitan o el Walter Art Center en Estados Unidos, entre otros. En lo referente a instituciones españolas se centra en los grandes buques insignia: MNCARS, Museo del Prado y Museo Thyssen-Bornemisza en Madrid, Museo Picasso y Museu Nacional d'Art de Catalunya en Barcelona. No obstante, en cuanto al análisis de redes sociales y blogs, el estudio si tiene en cuenta otras instituciones: Museo de la Evolución, CCCB, Fundación MAPFRE y museos estatales como el Cerralbo, Romanticismo y el Lázaro Galdiano (AC/E, 2015: 228-236).

Tal y como ya indicaba Soledad Gómez Vílchez en su estudio, el Anuario confirma que las redes más usadas tanto por instituciones como por usuarios, siguen siendo, diez años después, Facebook y Twitter (además de Flickr, YouTube, Vimeo, Foursquare), introduciéndose Instagram al listado (AC/E, 2015: 228).

El Anuario (2015: 228) opina, como ya hacía el estudio de Gómez Vílchez (2010), sobre la necesidad de plantear una estrategia de comunicación integral que genere valor real en términos emocionales. Según los autores,

⁸¹ La segunda parte que contiene el estudio sobre museos y nuevas tecnologías está realizada por Laura Cano, José Antonio Vázquez y Javier Celaya.

«las instituciones deben tener una voz cercana e iniciar el diálogo de forma fluida a través de iniciativas que inciten a la participación, estando preparados para recibir críticas y saber gestionarlas de manera correcta y conveniente».

El Anuario AC/E 2015 contó con la gestión de Javier Celaya director de *DosDoce Comunicación Cultural*, consultoría que ha venido desarrollando diversos estudios sobre cultura a lo largo de su trayectoria profesional.

DosDoce Comunicación Cultural nació en 2004 con el propósito de convertirse en un nexo entre todas las entidades del sector cultural, y a lo largo de estos años han elaborado más de 40 estudios e informes sobre el uso de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos del sector cultural que se pueden consultar en su página Web (<http://www.dosdoce.com>).

El último y más reciente estudio realizado por la consultora sobre museos es del año 2013: *Los museos en la era digital. Uso de nuevas tecnologías antes, durante y después de visitar un museo, centro cultural o galería de arte*.

En dicho estudio, se afirma que, “*en la era digital, el descubrimiento y visualización de una exposición dejará de ser una actividad solitaria y analógica para convertirse en un proceso compartido con la tecnología. A los visitantes del siglo XXI hay que ofrecerles una experiencia online, complementaria a su visita física, con el fin de estimular todas sus capacidades sensoriales*” (DosDoce, 2013: 4).

Más que métricas (al final del análisis las aporta) lo que ofrece este estudio es una relación de buenas prácticas en la utilización de diferentes y variados recursos tecnológicos, poniendo como ejemplo las acciones llevadas a cabo por diversas instituciones culturales a lo largo de tres fases o momentos importantes del contacto entre usuario y entidad; más que nombrar a las instituciones, vamos a quedarnos con la enumeración de los recursos aportados:

- ◆ *Antes de la visita como fase de descubrimiento:* aplicaciones (apps) para descubrir exposiciones, actividades culturales, etc., experiencias relacionadas con la gamificación, recursos electrónicos en la página web, visitas guiadas a través de redes sociales⁸², enriquecer la experiencia de navegación web.
- ◆ *Durante la visita como fase de la experiencia directa:* disponer pantallas táctiles e interactivas, códigos QR en las salas de exposición, retransmisión en directo de la experiencia, uso de aplicaciones y tecnologías sensoriales (como por ejemplo las famosas Google Glass), tecnologías basadas en la geolocalización o la descarga de archivos sonoros o podcast.
- ◆ *Después de la visita como manera de compartir la experiencia, completarla o conocer el grado de satisfacción:* dar la opción de descargar del catálogo en formato digital o la consulta en redes del grado de satisfacción favoreciendo la participación y el interés por las personas (DosDoce, 2013).

Como indica DosDoce (2013: 23) de lo que se trata finalmente es de que los museos, y por extensión cualquier otra institución patrimonial, aproveche los nuevos recursos tecnológicos, que no tienen porque excluir a lo analógico sino complementarse, para proporcionar a los usuarios experiencias singulares en línea con las expectativas de la era digital.

⁸² La Tate Gallery realiza con asiduidad pequeñas visitas a exposiciones o partes de la colección a través de su perfil en Twitter. Son las denominadas #TateTour. La actividad tiene una corta duración (30 minutos) y en ella una guía del museo va hablando sobre las obras y artistas, además de acompañar la misma con imágenes de las piezas. La primera visita *twittera* se realizó en 2013, y a día de hoy siguen haciéndolas. Para más información consultar Pardo, L. (2013). Como visitar una exposición en 28 minutos, 13 tuits, 1 vídeo y 8 fotografías. En *El País*. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/mil-millones-de-vecinos/2013/05/como-visitar-una-exposicion-en-28-minutos-13-tuits-1-video-y-8-fotografias.html>.

Esta consultora ha realizado otros estudios sobre museos, nuevas tecnologías y Web 2.0: *Conexiones entre museos en las redes sociales* (2011)⁸³, *La visibilidad de los museos en la Web 2.0* (2009)⁸⁴ y *Las nuevas tecnologías Web 2.0 en la promoción de museos y centros de arte* (2006)⁸⁵; no nos vamos a detener en su análisis puesto que los datos aportados por Gómez Vílchez (2010) y por el Anuario AC/E de Cultura Digital (2015) están más actualizados.

En el ámbito internacional, recientemente se han llevado a cabo dos investigaciones que queremos destacar: *NMC Horizon Report 2013 Museum Edition* y el *Digital engagement in culture, heritage and the arts 2013*.

El *NMC Horizon Report: 2013 Museum Edition* examina las tecnologías emergentes por su potencial impacto y uso en la educación y la interpretación en el entorno museal. El informe ha sido coproducido por el NMC y el Marcus Institute for Digital Education in the Arts (MIDEA) y examina seis tecnologías emergentes (Jonson, Adams Becker y Freeman, 2013)⁸⁶:

- ◆ *BYOD*, una práctica surgida como consecuencia de que cada vez más personas usan sus portátiles y dispositivos tecnológicos propios en todas partes en beneficio de una mayor productividad. Por tanto, esta tecnología invita a los usuarios de los museos a utilizar sus propios dispositivos dentro de los espacios del museo y hagan uso de ella. Este sistema surgió en Estados Unidos y fue implantado en el mundo empresarial y puede ser tomado como una idea a implantar en museos.
- ◆ *Crowdsourcing*, es un conjunto de métodos que aprovechan las ideas y el trabajo de una comunidad de personas en torno a un objetivo común. El ejemplo más conocido es la Enciclopedia Libre Wikipedia. Muchos

⁸³ Dicho estudio se puede consultar en el siguiente enlace:

<http://www.dosdoce.com/2011/11/16/conexiones-entre-museos-en-las-redes-sociales/>.

⁸⁴ Dicho estudio se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.dosdoce.com/2009/11/23/la-visibilidad-de-los-museos-en-la-web-2-0-2/>.

⁸⁵ Dicho estudio se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.dosdoce.com/2006/09/19/las-nuevas-tecnologias-web-2-0-en-la-promocion-de-museos-y-centros-de-arte-2/>.

⁸⁶ El *Museum Edition Report 2013* se puede consultar en la página Web del NMC Horizon. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-museum-EN.pdf>.

museos están utilizando las herramientas de crowdsourcing para promover la participación comunitaria a través de las redes sociales.

- ◆ *Publicación electrónica*, la edición electrónica ha producido un cambio radical en la forma de consumir la información de los medios de comunicación, de investigar, consultar noticias... Estas ediciones se han enriquecido a través de la utilización de diversos medios y formatos digitales con vídeos, imágenes y audios, siendo una opción con enormes posibilidades e implicaciones para ampliar el alcance de los contenidos de un museo.
- ◆ *Servicios basados en la ubicación o geolocalización*, a través de accesos a red WiFi, GPS, aplicaciones para hacer check-in en FourSquare, tecnologías de posicionamiento crowdsourcing como Waze... Para los museos, las aplicaciones basadas en localización y otras tecnologías pueden servir para visitas guiadas a través de un espacio determinado, ajustando la visita a exposiciones según las preferencias personales o sugiriendo rutas acompañadas por pantallas digitales que favorecen la interacción.
- ◆ *Interfaces de usuario*, que están estrechando la brecha entre los seres humanos y las computadoras al ser más sensoriales las nuevas plataformas. Los smarphone y tabletas van más allá de la pantalla táctil, avanzando rápidamente hacia una interacción humano-computadora cada vez más intuitiva. Estas tecnologías aplicadas en museos hacen repensar la forma en que los visitantes se involucran con el arte y los objetos, y brindan la posibilidad de reinventar las exposiciones permitiendo a los visitantes convertirse en parte de la instalación.
- ◆ *Tecnologías para la preservación y la conservación*, centrada sobre todo en cómo cuidar aquellos objetos patrimoniales generados a través de los medios tecnológicos actuales.

El informe además de centrarse en el análisis de esos seis aspectos tecnológicos, identifica las principales tendencias y retos más importantes dentro del sector de los museos.

Digital engagement in culture, heritage and the arts es otro estudio sobre la necesidad de que las instituciones que trabajan con el patrimonio, la cultura y las artes adquieran un compromiso digital a la hora de diseñar estrategias y procedimientos para involucrar sistemáticamente a todos los públicos maximizando el valor de co-crear⁸⁷.

Este estudio ha sido llevado a cabo por Jasper Visser, consultor de estrategias independiente, y Jim Richardson, fundador de la agencia de diseño Sumo, de las conferencias *Museum Next* y *Culture Geek* e importante *influencer* en el mundo de los museos. La publicación, del año 2013, reúne ideas y experiencias tanto individuales como de organizaciones relacionadas con la cultura.

El informe hace hincapié en la necesidad de pensar en las audiencias, las personas que acuden a un espacio de presentación del patrimonio o que interactúan con la cultura. Durante años, los expertos y profesionales se han volcado en remarcar que la razón de ser de las visitas es favorecer la experiencia educativa, los aprendizajes, el descubrimiento de la identidad, la reflexión sobre temas importantes de la vida, la construcción de significados. Y, a pesar del tiempo, siguen siendo estas las bases donde se debe asentar cualquier estrategia de digital. El compromiso que deben adquirir las instituciones debe ser con las personas para que conecten con la cultura y el patrimonio, descubra, se divierta, aprenda, crezca, piense, participe, comparta.

El estudio realizado por Visser y Richardson (2013: 52-53) aporta además ejemplos-marco para aplicar a las organizaciones, ofrece ideas de cómo se podría trabajar el compromiso digital a través de diferentes recursos patrimoniales:

⁸⁷ La publicación se puede descargar en el siguiente enlace: http://asimetrica.org/wp-content/uploads/2014/11/Digital_engagement_in_culture_heritage_and_the_arts.1.pdf.

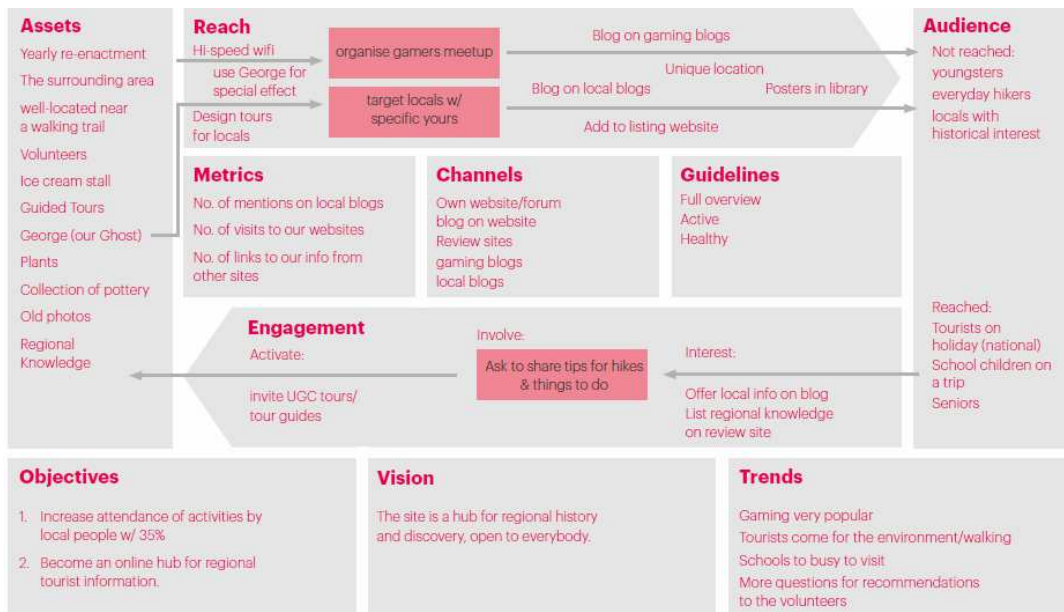


Imagen 56. Compromiso digital para un sitio patrimonial. Fuente: *Digital engagement in culture, heritage and the arts*, 2013

4.3. Proyectos referentes sobre patrimonio en la Web 2.0.

Analizadas las tesis doctorales y los estudios tanto dentro del ámbito académico como fuera, vamos a proceder ahora a mostrar algunos de los referentes prácticos que han utilizado los nuevos formatos de la Web 2.0 para desarrollar proyectos en torno a la revalorización del patrimonio, en toda su extensión, aprovechando no sólo los nuevos medios como forma de implantación sino también algunas de las características esenciales de la web social: participación y coparticipación, interactividad, conectividad, metacomunicación, hipertextualidad, multimedialidad, reticularidad...

4.3.1. Referentes a nivel internacional.

El proyecto *Graffiti Archaeology* (Los Ángeles, New York y San Francisco. EE.UU) o museo virtual de nuevas formas de cultura urbana (<http://grafarc.org/index.html>) se podría considerar un ejemplo de cibermuseografía patrimonial.

Según Cassidy Curtis, uno de los diseñadores del proyecto, «*el graffiti es la piel de camaleón del paisaje urbano. A partes iguales, arte público y vandalismo, virtuosismo y subversión; es una de las formas más efímeras de la expresión humana*»⁸⁸.

Gracias a este proyecto se puede hacer el seguimiento de un muro intervenido gracias al reporte fotográfico que han ido realizando distintos fotógrafos y usuarios, convirtiéndose todos ellos en creadores de los contenidos de la plataforma museística *online* (Rivero, 2010; 389).



Imagen 57. Plataforma museística online de Graffiti Archaeology.

⁸⁸ Información extraída del blog *idfadoclab Exploring documentary storytelling in the age of the interface*, 2009. Disponible en: <http://www.doclab.org/2009/graffiti-archeology/>.

Graffiti Archaeology traza una línea del tiempo, un registro arqueológico, una memoria recuperada del patrimonio urbano, una arquitectura evolutiva del graffiti fotografiando repetidamente las mismas paredes revestidas en varias ciudades (Los Ángeles, New York y San Francisco) durante un período de 10 años.

Este trabajo colaborativo que brindan los nuevos medios 2.0, tal y como indica Rivero (2010: 390), hace que en los usuarios aflore un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a un proyecto, y por tanto la implicación sea mayor por aquello de ser parte de una creación colectiva, elemento esencial ligado al concepto de interactividad humana en Internet, colaborando en la humanización del ciberespacio.

Otro proyecto referente es el *VanGo Yourself* que permite recrear un cuadro y a continuación compartirlo en las redes sociales y en la plataforma del proyecto (tumblr), enlazándolo con el original. Una idea que acerca el arte a las personas de una manera participativa y original.

El proyecto⁸⁹ nació con motivo de la noche europea de los museos 2014 y se encuadra dentro de Europeana, una biblioteca digital con todo tipo de creaciones digitalizadas de las instituciones europeas. *VanGo Yourself* ha sido respaldado por galerías como el Rijksmuseum, la Galería Nacional de Dinamarca, Saarlandmuseum de Alemania y la Villa Vauban en Luxemburgo. Además de estar financiado por la Unión Europea, ha sido galardonado con el premio a la Mejor Web 2015 dentro de la Conferencia Anual de Museos y Webs (Abril 2015, Chicago).

⁸⁹ La página Web del proyecto VanGo Yourself es <http://vangoyourself.com/>.

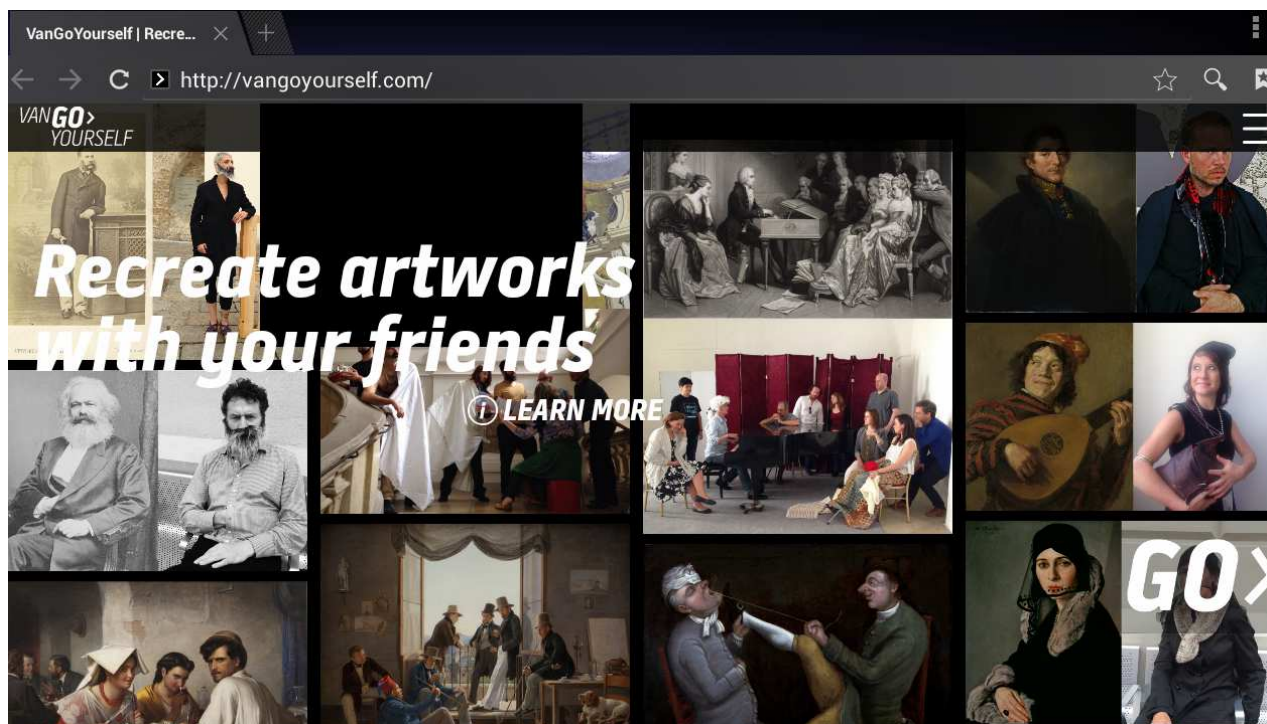


Imagen 58. Página web VanGo Yourself.

Cada pieza original se acompaña de una descripción de la obra acercando así su historia a los participantes que pueden optar por una amplia galería de obras clasificadas por siglos, temáticas, nacionalidades, número de integrantes dentro del lienzo... Los usuarios de la plataforma deben seguir los siguientes pasos para participar:

1. Elegir la obra para recrear a los grandes clásicos.
2. Recrearla, en solitario o en compañía, y tomar una fotografía.
3. Exhibirla, publicándola y compartiéndola con el mundo, a través de la página en tumblr (<http://vangoyourself.tumblr.com/>) y las redes sociales del proyecto (facebook, twitter, pinterest).

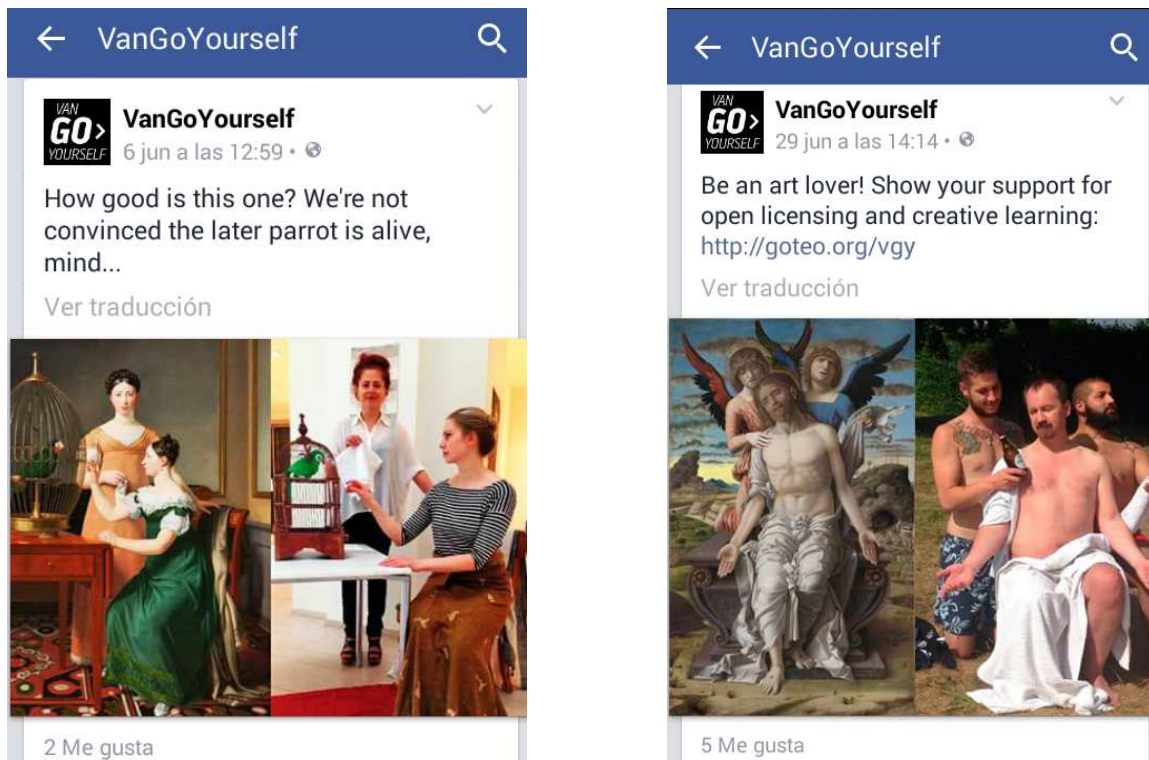


Imagen 59. Post en Facebook del proyecto *VanGo Yourself*.

El proyecto *VanGo Yourself* es un referente de acercamiento al patrimonio artístico porque

- Aporta un nuevo punto de vista del arte dirigido a todos los públicos, facilitando que lo hagan suyo, se apropien de él, participando de una manera divertida y diferente de la interacción con las manifestaciones creativas clásicas.
- Fomenta la creatividad de las personas a la hora de construir la reinterpretación.
- Aproxima al uso de las redes sociales como espacios de compartición y como punto de encuentro de todos los participantes en el proyecto.

MOMA Art140 (@artoneforty) es un proyecto de la galería norteamericana que pretende que en las redes sociales se hable de arte.

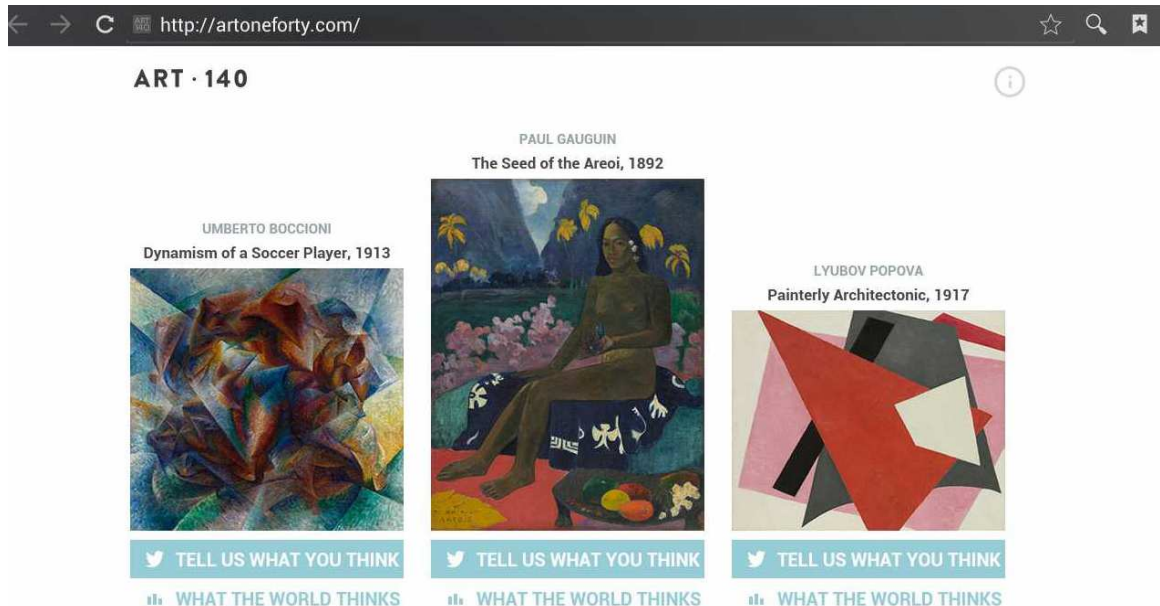


Imagen 60. Página Web del proyecto ART 140.

El proyecto tiene proyección en Twitter en donde son los usuarios los que tienen la voz sobre las obras: el MOMA muestra una serie de piezas seleccionadas de su colección con el fin de promover la conversación social, saber qué siente o piensa la gente al ver una obra.

Tal y como se indica en la página Web del proyecto, la misión de éste:

«es crear la comunidad artística más democrática y comprometida del mundo. Y, al hacerlo, esperamos poder responder a una de las más grandes preguntas de la vida: ¿Cuál es el significado del arte?»⁹⁰

En la página de ART140, el MOMA tiene publicadas seis imágenes: *Dynamism of a soccer player* de Umberto Boccioni, *The seed of the Areoi* de Paul Gauguin, *Painterly architectonic* de Lyobov Popova, *The starry night* de Vincent Van Gogh, *Hope II* de

⁹⁰ El enlace para acceder al proyecto ART 140 es <http://artoneforty.com/>.

Gustav Klimt y *The sleeping gipsy* de Henri Rousseau. A cada una de estas piezas le acompañan el enunciado: “Dinos que piensas”. Los participantes tienen que elegir una de ellas y twittear lo que le dice esa obra. A continuación puede ver como su opinión se compara con la de los demás en los gráficos, además de establecer un flujo conversacional en Twitter.

En palabras de uno de los gestores del proyecto, David Stocks⁹¹, la suma y ebullición de todos los pensamientos dentro de un medio (Twitter) será lo que de vida propia al proyecto.

Otras iniciativas referentes tienen a la *Tate Gallery de Londres* como protagonista. Su planificación en redes sociales destaca por emprender diferentes acciones que ligan a los usuarios con la institución y generan diálogo (Villaespesa, 2013). Elena Villaespesa (2013: 57-61), antigua analista y productora Web de la institución, cita iniciativas como:

#TateWeather, cada viernes se publica una entrada en el perfil en Facebook con una obra de la colección relacionada con el tiempo meteorológico que se espera para el fin de semana, originando tráfico hacia la Web para conocer más sobre esa obra.

#VintageTate, fue una acción, desarrollada también en Facebook, en la que a través de fotografías antiguas de las galerías y sus exposiciones se realizaban preguntas a los usuarios, en torno a los recuerdos.

#TateTour desarrollada en Twitter y que actúa como catalizador para conseguir enganchar (*engagement*) al usuario del museo, tanto que favorezca que éste pase de la pantalla de su dispositivo digital a realizar una visita real a las salas del Museo.

Con esta iniciativa, cualquier persona con una cuenta en la red social Twitter puede asistir y disfrutar de una experiencia expositiva a través de los comentarios de los conservadores y comisarios de las exposiciones que se celebran en la Tate Gallery.

⁹¹ McMains, A. (2014). MOMA launches new twitter account to get you talking about art. ART140 starts with six images. En AdWeek. Disponible en <http://www.adweek.com/news/technology/moma-launches-new-twitter-account-spark-talk-about-art-156175>.



Imagen 61. #TateTour en Twitter sobre la exposición de Barbara Hepworth.

«Mi nombre es Brandon, y empecé *Humans of New York* en el verano del 2010. Pensé que sería interesante crear un catálogo exhaustivo de los habitantes de Nueva York, por lo que me dispuse a fotografiar a 10.000 ciudadanos y puse sus fotos en un mapa»⁹².

El proyecto *Humans of New York* nació en 2010 de la mano del fotógrafo Brandon Standon. Se trataba de fotografiar a personas, ciudadanos de New York, una especie de reporte antropológico. Pero lo que comenzó siendo sólo un archivo de retratos se convirtió en un documento vital, pues el propio Standon empezó a recopilar, junto con las imágenes de sus protagonistas, pequeñas historias y frases que estos le quisieran transmitir y contar.

El blog (<http://www.humansofnewyork.com/>) es uno de los más seguidos del mundo y ha dado voz a personas, no sólo de la ciudad americana, sino que se ha convertido en un archivo gráfico de historias de vida a nivel global.

⁹² Turu, P. (2014). Fotos e historias del mundo: el blog *Humans of New York*. En *Cultura Colectiva*. Disponible en: <http://cultura colectiva.com/fotos-e-historias-del-mundo-el-blog-humans-of-new-york/#sthash.NNTCeUsU.dpuf>.

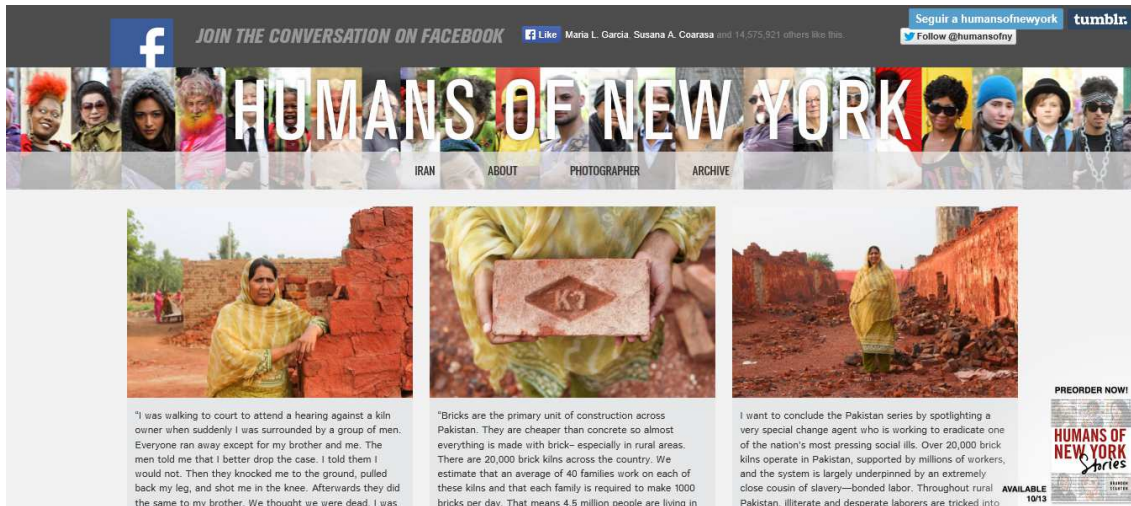


Imagen 62. Tumblr del proyecto *Humans of New York*.

El proyecto cuenta con el Tumblr reseñado donde se van subiendo las imágenes tomadas junto con las historias, a modo de repositorio, y páginas en redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram.

Con el proyecto *Humans of New York* se ha producido un efecto viral, empezando a surgir en la Red diferentes proyectos similares que narran las vidas de diferentes personas en diversas ciudades y países del mundo. Haciendo un rastreo por Facebook hemos llegado a encontrar más de cien páginas bajo la denominación de *Humans of*.

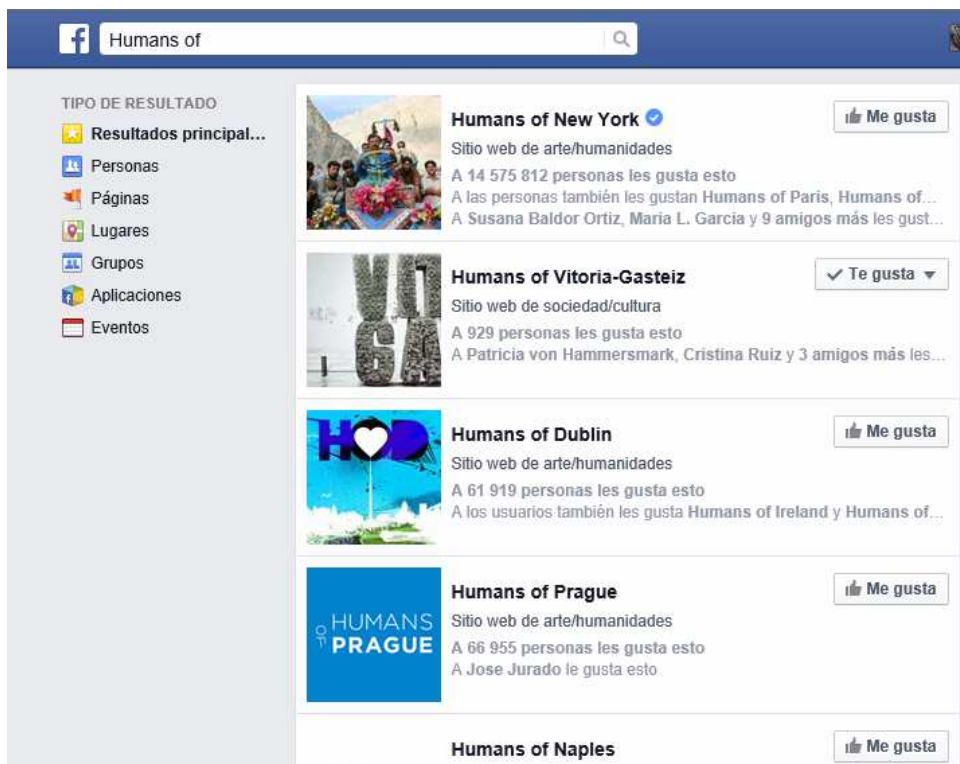


Imagen 63. Búsqueda en Facebook del proyecto *Humans of*.

4.3.2. Referentes a nivel nacional.

La Red y las plataformas sociales están sirviendo como contenedores de proyectos artísticos; surgen y se desarrollan en ellas, y se complementan buscando la multimedialidad a través de la correspondencia con otros canales como pueden ser de música, vídeo o repositorio de enlaces. Dos proyectos con esta base son *Olvidados para el recuerdo* y *Harddiskmuseum*.

Olvidados para el recuerdo es un trabajo del artista riojano Chechu Ciarreta⁹³. Está desarrollado en formato blog (WordPress) y recoge fotografías de objetos cedidos por diferentes personas a modo de archivo.

⁹³ Tuvimos la oportunidad de participar en el mismo a través de varios objetos de nuestro patrimonio personal. Se puede consultar la página web: <https://olvidadosparaelrecuerdo.wordpress.com>.

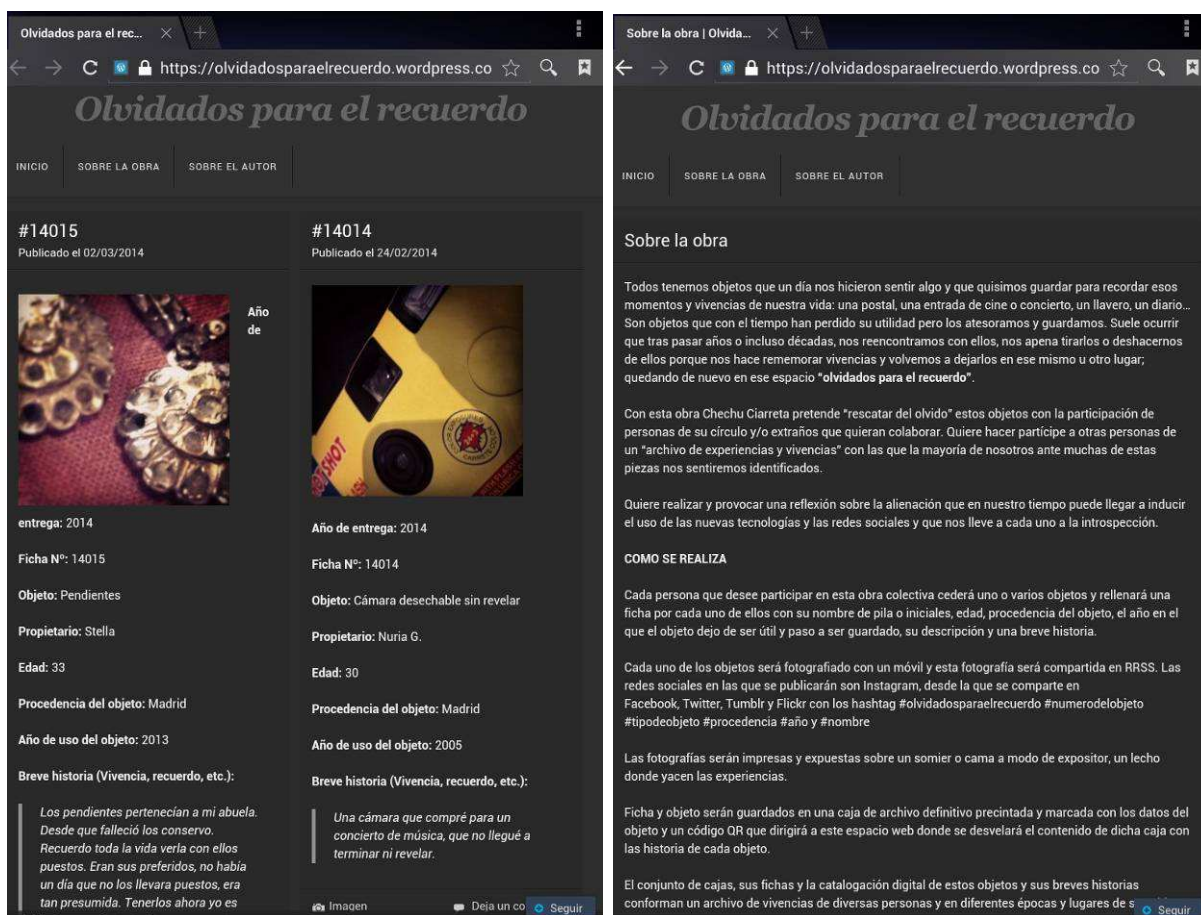


Imagen 64. Página Web del proyecto *Olvidados para el recuerdo* de Chechu Ciarreta.

Este proyecto tiene un alto componente patrimonial por visibilizar identidades personales a través de los recuerdos plasmados en objetos. Utiliza las nuevas tecnologías como soporte de archivo y difusión, y de espacio para provocar una reflexión sobre la alienación que en nuestro tiempo puede llegar a inducir el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales y que nos hacen vivir de manera vertiginosa los cambios, olvidando esas “experiencias” que nos han ayudado a construirnos como personas. Un tema que nos recuerda al concepto de obsolescencia programada y la vida útil de los objetos.

Por tanto, y como indica Carpintero (2014: 178) las TICs además de funcionar como medios de difusión, juegan un papel sumamente importante como establecedores de vínculos entre las personas y el patrimonio a través de procesos comunicativos, educativos; son medios de conexión de identidades (personales, sociales, patrimoniales...), de generación de opinión crítica y diálogo.

Otro de los proyectos artísticos con base digital es *Harddiskmuseum*⁹⁴ del artista burgalés Solimán López.

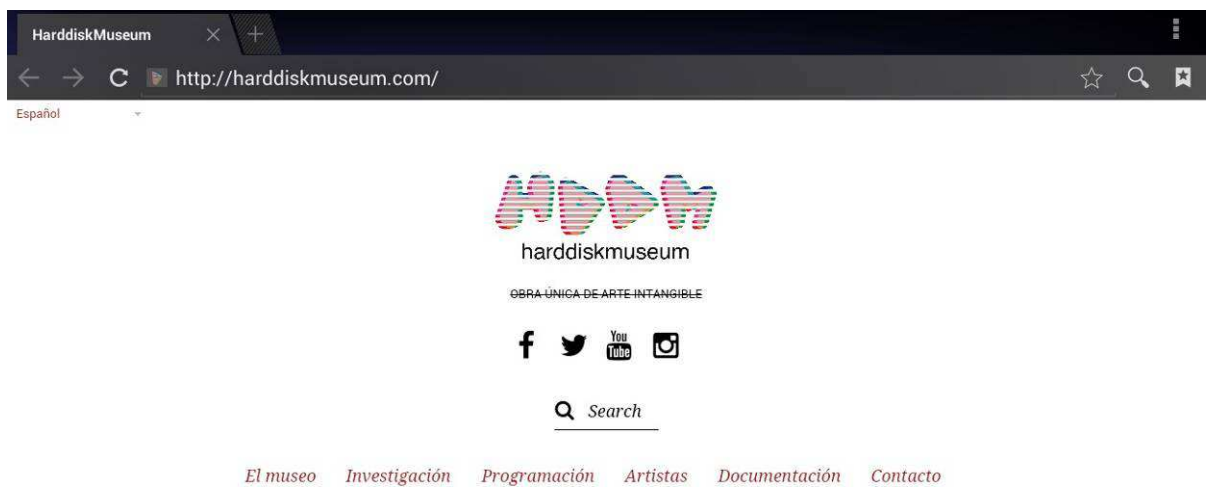


Imagen 65. Página web del proyecto *Harddiskmuseum* de Solimán López.

El proyecto surge en base a preguntas: *¿se puede crear un museo sin arquitectura que lo cobije? ¿Puede mantenerse la estructura normal de un museo: didáctica, comisariado, restauración y conservación, investigación... dentro de un disco duro?* Este proyecto consiste en un museo con todas sus atribuciones y funciones y donde la obra es intangible.

⁹⁴ Sitio Web del proyecto: <http://harddiskmuseum.com/>.

Es una iniciativa que defiende la idea de que el arte y la cultura en nuestros días se desarrollan en entornos abiertos y múltiples, como el imaginario colectivo, no sólo en espacios tridimensionales. Un proyecto museal que guarda la memoria y las huellas que deja el arte.

Este proyecto artístico, presentado a partir de septiembre de 2015 en diferentes espacios físicos expositivos, tiene su proyección a través de las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram y Youtube).

El proyecto *Patrimonio Educativo*⁹⁵ nace con la intención de crear un espacio virtual de aprendizaje que permita participar en el estudio y la difusión del patrimonio educativo y la historia de la educación (Payà y Álvarez, 2014: 550). La plataforma www.patrimonioeducativo.es es una apuesta por el desarrollo y consolidación de una educación patrimonial como ligazón a un pensamiento educativo en el que el ser humano es responsable de su entorno y su identidad a través de la cultura (Payà y Álvarez, 2014; 546). Esta identidad cultural se puede ver reforzada gracias a la ayuda de Internet, porque gracias a éste “*creamos y consolidamos la mayor parte de nuestra cultura nosotros mismos*” (Ferrario, 2015).



Imagen 66. Página web de Patrimonio Educativo. Espacio virtual de aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo.

⁹⁵ La plataforma Patrimonio Educativo forma parte de un proyecto de investigación precompetitivo (UV-UNV-AE11-40751 Diseño y elaboración de un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo) del que forman parte Andrés Payà, Pablo Álvarez, Piedad M^a sauquillo y Ana Ancheta (Payà y Álvarez, 2014: 548).

Con este proyecto se pretende “poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades y actividades didácticas concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo, y de conocer nuestra historia educativa” (Payà y Álvarez, 2014; 550). Esta experiencia de educación patrimonial desde, con y hacia las TIC no se queda solo en una plataforma Web, sino que también tienen presencia activa en redes sociales: Facebook, Twitter, Tuenti y Youtube.

Para un desarrollo de la educación patrimonial, como muy bien dicen Payà y Álvarez (2014; 553), hay que considerar nuevas estrategias apoyadas en el uso de las TIC para estimular la transferencia social del conocimiento.

La *Rosespèdia* es un proyecto sociocultural que ayuda a motivar a la participación a la ciudadanía, utilizando plataformas colaborativas 2.0, más concretamente el formato wiki.

ROSESPÈDIA[®] L'ENCICLOPÈDIA PARTICIPATIVA DEL PATRIMONI CULTURAL DE ROSES

Rosespèdia

Presentació del projecte
Normes d'ús
Categories
Pàgina a l'atzar
Ajuda
Què és un wiki
Buscar un article
Crear un compte
Crear una nova entrada
Escriure un article
Introduir imatges
Introduir audios
Introduir vídeos
Generar un codi QR
Ajuda general
Eines
Què hi enllaça
Seguiment d'enllaços
Pàgines especials
Enllaç permanent
Generar un codi QR
Exporta

Pàgina Discussió Mostra la font Historial

Pàgina principal

Sigueu benvinguts i benvingudes a la Rosespèdia, l'enciclopèdia lliure de Roses

Ara mateix hi ha 452 articles a la Rosespèdia

La *Rosespèdia* és un **wiki** sobre el patrimoni cultural i natural de Roses, on podreu trobar totes les coses boniques, interessants, històriques o curioses que hi ha a la vila i el seu entorn.

Aquí veureu des de **dolmens** que es van construir fa desenes de milers d'anys fins a **naufragis** de la Guerra Civil espanyola, passant per **legendes** de sirenes, **castells** medievals o preciosos **paratges naturals**. Tot, amb fotografies, mapes de localització i arxius audiovisuals quan se'n disposa.

Podeu participar de l'experiència de la Rosespèdia de diverses maneres:

1. Llegint els diversos articles que la componen.
2. Escrivint nous articles
3. Aportant més informació i arxius audiovisuals als que ja existeixen.

Imagen 67. Pàgina wiki del proyecto Rosespèdia.

La *Rosespèdia* es la enciclopedia wiki del patrimonio cultural de Roses. Nació en 2009 por iniciativa municipal con la voluntad de incorporar las nuevas tecnologías 2.0 en la comunicación y difusión del patrimonio local de la ciudad (Fàbregas y Juanola, 2014: 539).

Tal y como se indica en la página de la wiki⁹⁶, las líneas básicas del proyecto son:

1. Entender el patrimonio cultural de manera más amplia, incluyendo elementos intangibles como el paisaje, sonidos o recuerdos, o atribuyendo valores emocionales a los elementos patrimoniales, además de los habituales valores históricos o artísticos. Las categorías de la *Rosespèdia* responden a esta concepción abierta de patrimonio.

2. Animar a la participación conjunta en la construcción del patrimonio cultural común a partir de su conocimiento o de su experiencia, emocional o científica, experta o superficial.

3. El acceso universal a estos contenidos. La *Rosespèdia* es una herramienta que permite recoger, archivar, consultar, modificar o actualizar el conocimiento generado por la participación de todos sobre esta población.

Fàbregas y Juanola (2014: 539-540) partieron de la utilización de esta plataforma para un trabajo de investigación educativa sobre patrimonio cultural con alumnado de Educación Secundaria que hemos referenciado con anterioridad. Lo que el recurso de la wiki facilita a la dimensión metodológica se concretaría en:

- La posibilidad de trabajar los recursos participativos y colaborativos propios de la Web 2.0 para poner en evidencia otros recursos tecnológicos de mayor uso como las redes sociales.
- La consideración de la producción cultural propia en el marco 2.0 como recurso democrático y libre comprendiendo así el dinamismo de la construcción del conocimiento.

⁹⁶ La *Rosespèdia* se puede consultar en el siguiente enlace:
http://www.rosespedia.cat/index.php/P%C3%A0gina_principal.

- La publicación de los resultados de los participantes, sometiéndolos a un juicio público.

La Rosespedia es un buen proyecto de sensibilización y revalorización del patrimonio cultural y natural de una zona local, ayudando a construir la identidad social y colectiva de un pueblo, facilitando la participando comunitaria que, a su vez, favorece el sentido de propiedad y pertenencia y, al estar inserta en un espacio digital, de gran alcance, lo local se transmuta en global, procurando que personas de todo el mundo accedan a un conocimiento único. Con la Rosespedia se actúa localmente para pensar globalmente.

También en el ámbito catalán, debemos destacar el proyecto *Open Air Museum Barcelona* desarrollado por Irina Grevtsova. El proyecto es una propuesta didáctica que plantea el uso de la telefonía móvil para desarrollar actividades educativas de carácter inclusivo en torno al patrimonio urbano del centro histórico de Barcelona.

Tal y como se indica en la aplicación (<http://openairmuseumapp.com/what-is-openaimuseum/>) el objetivo de ésta es diseñar una aplicación capaz de permitir descodificar el entramado urbano, más concretamente la zona antigua y medieval de Barcelona.



Imagen 68. Open Air Museum Barcelona.

El proyecto responde a la voluntad de percibir la ciudad y el patrimonio que la compone como elementos culturales abiertos y accesibles para todos los públicos, haciendo hincapié en la importancia de la ciudad como un contenedor de patrimonio cultural que difunde valores no sólo a los ciudadanos, sino también a sus visitantes, viajeros y a todas las personas que quieren conocer la historia del lugar y la significación de sus monumentos (Grevtsova y Santacana, 2014).

La ciudad se nos muestra como el mejor espacio contenedor y constructor de patrimonios materiales e intangibles y aplicaciones como ésta ayudan a tener una experiencia mucho más significativa de los lugares que habitamos.

Por último, queremos reseñar un proyecto que sin motivación patrimonial aparente, si nos resulta un recurso muy apetecible como para utilizar en beneficio de la revalorización del patrimonio cultural y natural en toda su extensión: Minube.

Minube es una red social sobre viajes creada de manera colaborativa por los propios viajeros que nace en el año 2007. Con ella podemos organizar nuestro viaje conociendo las experiencias de otros usuarios que comparten opiniones, fotos y vivencias sobre los sitios que han conocido. Evidentemente es una app con clara vinculación al sector turístico, pero en ella podemos encontrar imágenes, vídeos y anotaciones sobre diferentes enclaves claramente patrimoniales: el arte, los monumentos, los paisajes naturales, los secretos escondidos de ciudades, la gastronomía... son protagonistas de esta plataforma.

Como indica Ernesto Valle (2012)⁹⁷, la plataforma es un auténtico espacio de *crowdsourcing* y *prosuming*, conceptos que ya hemos tratado y que son afines a la filosofía 2.0. Esto significa que *minube.com* cuenta con la comunidad no sólo como receptora de los productos que ella misma ofrece, sino que los usuarios son partícipes del proceso de creación, convirtiendo el espacio en una fuente de conocimientos compartidos nacidos de la experiencia.

⁹⁷ Valle, E. (2012). Las auténticas claves del éxito 2.0: cómo lo hace minube.com. En el blog *SocialMediayContenidos.com*. Disponible en: <http://www.socialmediaycontenidos.com/las-autenticas-claves-del-exito-2-0-como-lo-hace-minube-com>.

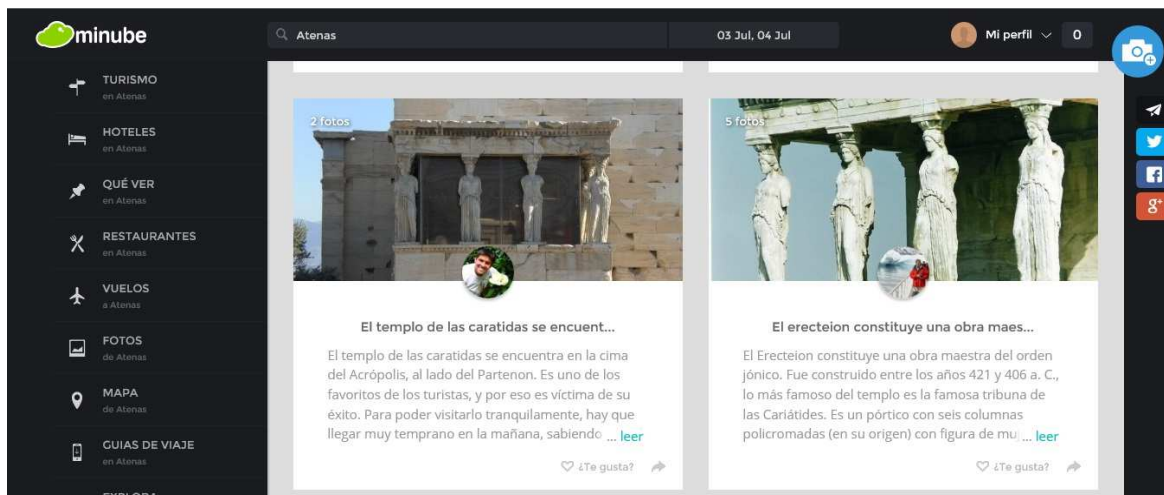


Imagen 69. Red de viajes sociales minube.com

Como proyecto puramente 2.0 tiene su implementación dentro de diferentes plataformas propias de esta filosofía: Twitter, Facebook, Google+, Vimeo, Flickr, Instagram.

4.4 Agentes de pensamiento y prescriptores de opinión.

Los medios de comunicación social han servido sobre todo para proyectar a las personas individual y colectivamente. Formamos parte de comunidades que juegan un papel importante en la difusión de la información y en la construcción del pensamiento y el conocimiento. Como ya hemos comentado anteriormente, el rol que jugamos ahora no es el de meros espectadores o consumidores pasivos, sino que está en nuestra mano convertirnos, con poco esfuerzo, en generadores de contenido y de opinión. Somos *prosumers*.

Este nuevo papel está siendo aprovechado sobre todo por el mundo empresarial que cuenta minuciosamente, realiza métricas del impacto de sus productos y la influencia que tienen sobre sus potenciales usuarios o clientes; han sabido valorar el poder de las personas como herramientas de testado.

Poco a poco este viraje en los roles se está trasladando a todos los campos y disciplinas profesionales. Surgiendo los denominados *prescriptores de opinión*.

A los prescriptores de opinión, los *influencers*, se les suele conocer por el número de seguidores, interacciones, *shares* y *retuits*. Los influencers son profesionales ligados a un área de actividad con gran notoriedad y reputación en las redes (Ferrándiz y Vázquez, 2014). Pero como dicen estos autores, *influencers* podemos llegar a ser todos, es decir, no debemos dejar de lado, en ningún momento, a esas otras personas que sin ser etiquetadas como influyentes socialmente nos siguen, pues también se pueden convertir en buenos embajadores de una marca⁹⁸.

Kico Rangel (2014) afirma que “*cualquiera que comunique en las redes sociales es un influencer desde el momento en que puede llegar a ejercer influencia en su audiencia*” y estipula cinco clases de influencers⁹⁹:

1. *El falso influencer*. Son los conocidos como *fakes* o *boots*, y se han inventado para manipular a las masas conectadas.
2. *El influencer autobombo*. Son aquellas personas o instituciones que sólo hablan de su marca. Asumen la filosofía 2.0 pero la usan en su propio beneficio, sin producir citas a otros usuarios y sólo se reseñan autocitándose.
3. *El influencer-generador de opinión*. Aquellos iniciadores de ideas, dejando que el resto se haga eco.
4. *El influencer-amplificador*. Aquellos que comparten la información de otros haciendo que llegue a más gente.

⁹⁸ Ferrándiz, L. y Vázquez, E. (2014). ¿Qué son y cómo enamorar a los influencers? En el blog *Tu ADN digital. Cinco Días*. Disponible en: <http://blogs.cinco dias.com/tu-adn-digital/2014/08/qu%C3%A9-son-y-c%C3%B3mo-enamorar-a-los-influencers.html>.

⁹⁹ Rangel, K. (2014). Influencers en redes sociales: cómo encontrar a los de tu sector. 5 perfiles. En *Socialancer.com. Blog de redes sociales y marketing online*. Disponible en: <http://www.socialancer.com/influencers-redes-sociales/>.

5. *El influencer-distribuidor.* Son aquellos que interconectan dos o más comunidades (las redes sociales están compuestas por módulos o grupos de usuarios conectados entre sí por alguna circunstancia o afinidad) y sirven de puente entre dos o más agrupaciones, haciendo que la información trascienda fuera de su ámbito.



Imagen 70. Detrás de cada red hay una identidad, creada por Rosaura Ochoa.

Fuente: <https://www.flickr.com/photos/rosaurachoa/3256859352>

Como afirma Santos Mateos (2014), los museos, y nosotros añadiríamos, las instituciones culturales y patrimoniales, son polígamos, es decir, entre sus múltiples públicos ahora tienen una nueva pareja de baile más: los *influencers* o prescriptores 2.0¹⁰⁰. Evidentemente, desde las instituciones se genera contenido que se convertirá en conocimiento e información difundida, y si estás interesado en este campo de acción es fundamental saber a qué instituciones seguir, las que marcan las pautas, las que generan más flujo de información y diálogo.

¹⁰⁰ Mateos, S. (2014). Bloggers & Museos. Pistas, prevenciones y anecdotario. En el blog: *Miradas desde la copa. Portal de comunicación y patrimonio cultural*. Disponible en: <http://www.comunicacionpatrimonio.net/2014/06/bloggers-museos-pistas-prevenciones-y-anecdotario/>.

Hemos utilizado la herramienta *Klout* para realizar búsquedas y saber qué prescriptores de opinión existen en torno al campo del patrimonio.

Klout es una herramienta que mide la influencia social que tenga una persona o institución a través de las redes sociales a las cuales él o ella pertenezcan. Esta influencia se ve reflejada en un puntaje, el cual es asignado por *Klout* y se basa en diversos factores que son medidos por esta herramienta. Según Fernando Escudero, el objetivo de *Klout* es otorgar a sus usuarios una herramienta para que conozcan su influencia social, y puedan usar esta información para comprender y saber utilizar su alcance comunicacional. *Klout* también permite conocer cuáles son los temas en los cuales un usuario es considerado influyente, y a la vez enterarse de cuáles son los que destacan a otras personas en este servicio para poder usarlos como ejemplo¹⁰¹.

A través de Klout se puede saber el impacto que un usuario (persona, colectivo o institución) tiene en las redes sociales, pudiendo enlazar las principales plataformas: Twitter, Facebook, Google+, LinkedIn, Youtube, Instagram, FourSquare, así como algunos de los sistemas de blogs (Blogger, WordPress y Tumblr).

Queríamos comprobar si existen perfiles en esta plataforma y bajo que prescriptores. Hemos realizado tres búsquedas bajo tres parámetros diferentes: patrimonio, educación patrimonial y museos. Al introducir la palabra patrimonio estas han sido las respuestas:

¹⁰¹ Qué es y cómo funciona Klout. Descubre cómo funciona y conoce tu influencia social. Disponible en: <http://redessociales.about.com/od/aplicacionesysitioswebsociales/a/Que-Es-Y-Como-Funciona-Klout.htm>.

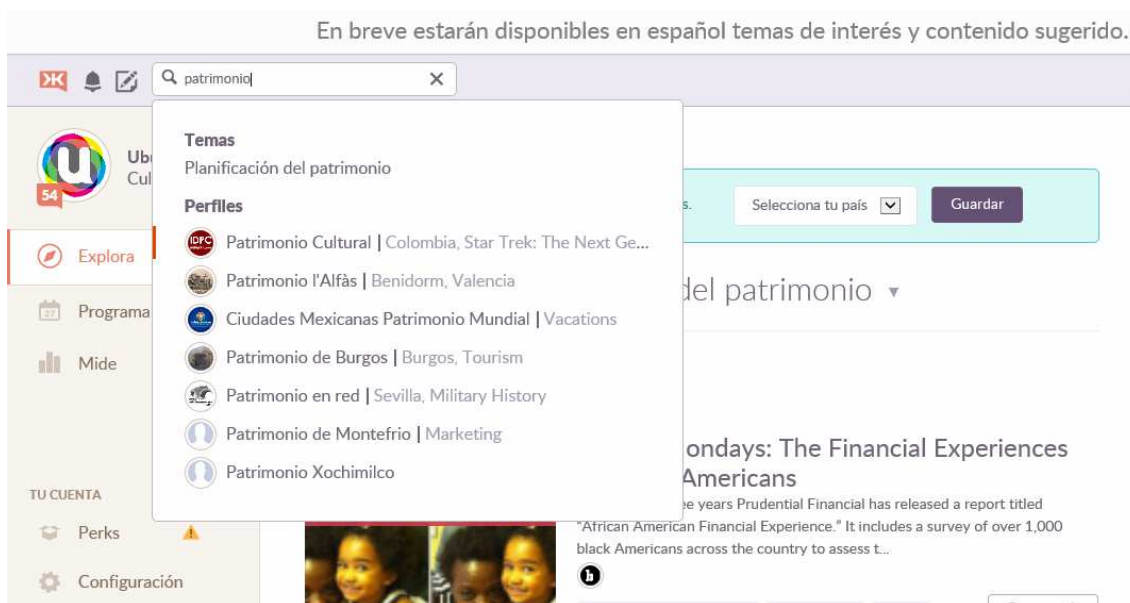


Imagen 71. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “patrimonio”.

Sólo siete entradas con esta denominación. Y en el panel de expertos todos los perfiles sugeridos en torno a patrimonio tenían que ver con el campo de la legislación y la abogacía.

Menos suerte hemos tenido al introducir el concepto “educación patrimonial”, no obteniendo ningún resultado bajo este término. En Klout se habla de educación, pero no de educación patrimonial.



Imagen 72. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “educación patrimonial”.

Posteriormente, hemos hecho otra búsqueda bajo la denominación “museos”, y esta ha sido la respuesta:

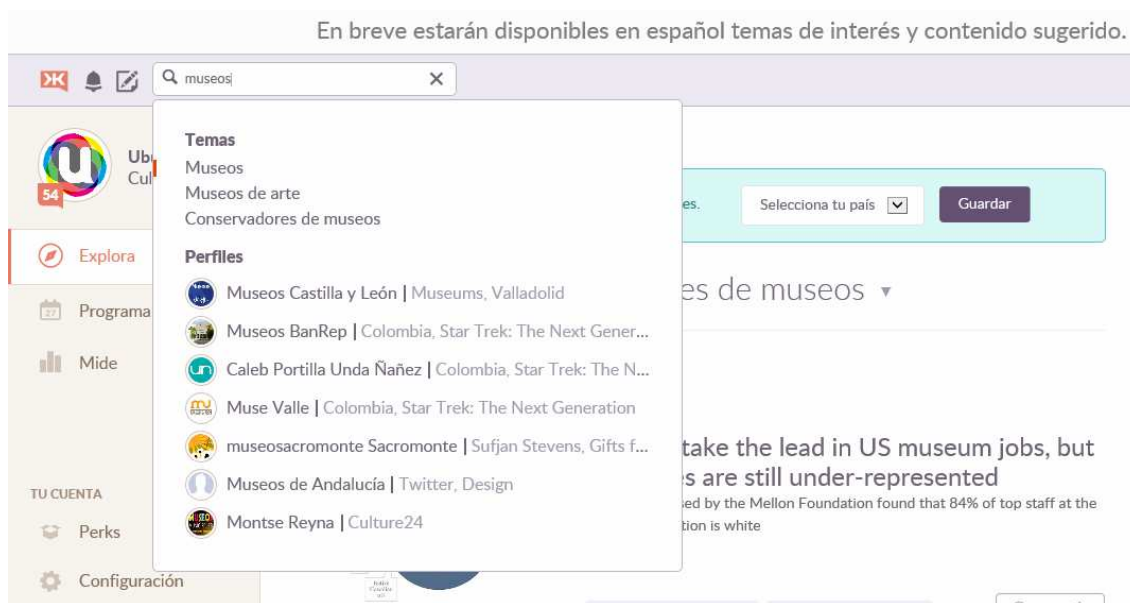


Imagen 73. Búsqueda en Klout bajo el parámetro “museos”.

Con los museos hemos podido profundizar algo más ya que gracias a esta búsqueda hemos tenido acceso a un panel de expertos, todos ellos a nivel internacional, sin incluir referencia alguna a museos o espacios de presentación del patrimonio dentro del territorio español. El formar parte del panel de expertos y, por tanto, que sea recomendado por la plataforma su seguimiento en redes sociales, viene dado por la puntuación que otros usuarios otorgan a un perfil en función de los contenidos que comparte y la dinamización de las cuentas.

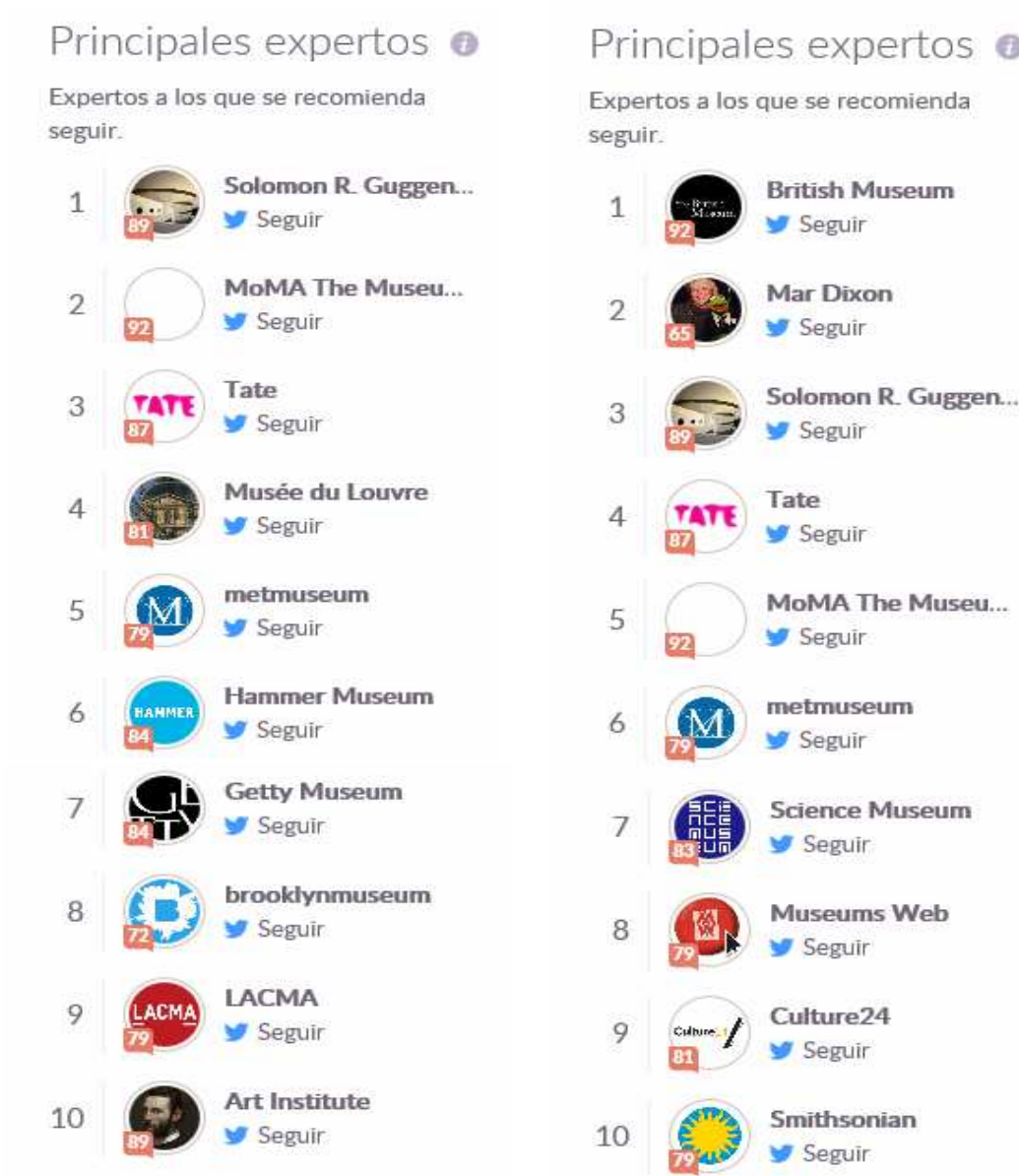


Imagen 74. Panel de expertos en Klout sobre “museos de arte” y “museos”.

Hoy día, en cualquier departamento de comunicación de cualquier institución cultural sabe que a los clásicos prescriptores (periodistas, críticos...) se les han unido desde hace unos años los líderes 2.0 o *influencers*: *bloggers* o *microbloggers*. Mateos (2014) citando a Jim Richardson, experto en marketing de museos, recuerda que las instituciones museísticas deberían tratar a los líderes digitales como a *estrellas de rock*.

Los museos, espacios de patrimonio y otras instituciones culturales cada vez tienen más en cuenta la opinión de los posibles influencers o líderes de opinión, además de utilizarlos como mecanismos de “relaciones públicas” es una de las estrategias que más de moda se están poniendo. Un ejemplo de esto es que, cada vez que se produce la inauguración de un espacio, de una exposición, ya no sólo se invita a periodistas o medios especializados que den la típica cobertura, sino que también se convoca a *blogueros* o personas con perfil en Twitter (citamos esta red social porque es la que más eco y dinamismo se hace de ciertas convocatorias, las denominadas *tweet-up*) y que sirven de altavoz a la institución. Esto es una forma de convertir los perfiles personales, con profesionales especializados detrás en la mayor parte de las ocasiones, en marcas de renombre.



Imagen 75. Perfiles en Twitter de prescriptores de opinión a nivel nacional e internacional.

Mateos (2011) en su blog *Miradas desde la copa*, afirma que, más allá de la discusión sobre si los editores de blogs o propietarios de perfiles en redes sociales son prescriptores de opinión cultural, está claro que cada vez son más las personas que los siguen y hacen caso de sus opiniones y consejos, teniendo un poder de difusión y penetración que supera en mucho a la de los prescriptores culturales hasta ahora al uso, como periodistas o críticos.

Cuando los equipamientos culturales (museos y espacios de patrimonio) tienen que tratar con los medios de comunicación hasta ahora, no se les trataba como una herramienta al uso, siendo conscientes de que los medios tienen su propia voz y sus intereses (Mateos, 2013). En el caso de los nuevos perfiles sociales debe ser igual, cada persona tras un perfil, tras un blog, tiene unas motivaciones y una forma de narrar los contenidos que el equipamiento le brinda.

Al igual que los medios de comunicación no se limitaban a informar sobre las noticias relacionadas con la actividad de los productos patrimoniales, sino que se erigían en agentes y constructores de contenidos culturales (Mateos, 2013), los nuevos agentes de pensamiento igual. Se podría llegar a afirmar que, frente a este cambio de rol, hasta el propio papel de los medios de comunicación se ha transformado, o al menos la manera o los formatos de generar y difundir esos contenidos.

Por tanto, los museos y espacios de presentación del patrimonio deben plantear, ya no sólo las visitas de prensa, sino también acciones exclusivas para los *blogueros y microblogueros* (perfiles en redes sociales), donde presentarles las novedades del espacio de manera acorde a su forma de transmitir la información, construyendo una relación que consiga su atención, respeto, cariño y fidelidad (Mateos, 2013). Es una necesidad de las instituciones y una demanda de los usuarios.



MARCO EMPÍRICO Y CONCLUSIVO

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.

«Donde hay pensamiento tiene que haber especulación, fantasía, deseo y todos los procesos subjetivos que sustentan la creatividad del investigador como sujeto» González-Rey (2007: 5)

5.1. Problemas y preguntas de la investigación. Objetivos y fases de la tesis doctoral.

La presente tesis está llena de reflexiones e ideas con las que iniciamos el proceso de investigación y otras que han ido surgiendo a lo largo del mismo. Una serie de cuestionamientos que se han confirmado, así como otros que, nacidos a la luz de los textos, artículos y prácticas investigadas, servirán para armar las claves de una futura intervención educativa que tenga como foco de atención el patrimonio y las relaciones que establecemos con él, dentro del contexto de los medios de comunicación social.

Los pilares que sustentan este estudio son dos: la educación patrimonial y las redes sociales. Ambos, son disciplinas relativamente emergentes, campos en vías de exploración.

Como indica Fontal (2003: 93), *“la educación patrimonial es una disciplina emergente, no es un cuerpo desarrollado de forma autónoma, sino que permanece inmerso en la enseñanza de otras materias”*. Por tanto, en torno al patrimonio existe un campo fértil que llama a cultivarse.

La educación patrimonial debe insertarse en un discurso que explique su práctica y se proyecte hacia el pasado (comprensión del patrimonio), el presente (como ejercicio de la ciudadanía) y el futuro (para la generación de nuevos contenidos) (Finat, 2014: 111). El pasado y el presente patrimonial de las personas se unen para crear nuevos discursos, nuevas narrativas, nuevos contenidos proyectados a un futuro que ya está aquí: las redes sociales como espacios de aprendizaje informal a través del patrimonio.

Las redes sociales son unos medios de comunicación social de los que se viene hablando mucho en relación con el arte, la comunicación, la creación de comunidad... pero poco sobre su relación con la educación patrimonial.

Las redes sociales han conseguido “convulsionar profundamente las bases, relaciones y equilibrios sobre las que se asentaba la creación, producción y distribución de la comunicación y la cultura social anterior, generando confrontaciones” (Bustamante, 2003: 15) entre los modelos antiguos y los modernos de comunicación, diálogo y acceso al conocimiento. Por esta razón, no podemos seguir manteniendo viejas estructuras incrustadas en los nuevos formatos, ya que no se sostendrían por mucho tiempo, siendo transformadas o desplazadas.

Un elemento intrínseco a las redes y que está enlazado con la idea de la asociación colaborativa que hemos expuesto es el hecho de la relación, las relaciones establecidas entre las personas, los espacios, los objetos o los bienes. En este caso, “la educación patrimonial debe construir una conciencia no sólo del hecho artístico o cultural, sino de las relaciones entre los diferentes aspectos relativos a la producción y la distribución de dichos hechos culturales” (Finat, 2014: 109) y para ello, uno de los recursos más propicios que tiene a su disposición son las plataformas de comunicación 2.0 por el poder de altavoz que representan.

Por tanto, estamos ante dos disciplinas o medios en crecimiento, que se muestran como potentes herramientas de interacción socioeducativa, pero que a su vez despiertan múltiples cuestionamientos y dudas.

A la hora de encarar la investigación, tanto en la teoría como en la práctica, surgieron una serie de preguntas que se encuentran en la base de la misma, que la orientan y la sustentan:

¿Son las redes sociales un territorio apto para el desarrollo de la educación patrimonial?

¿Se podrían considerar medios de comunicación social como Facebook y Twitter fuentes de conformación de contenidos y conocimiento?

¿Son los social media canales idóneos para generar procesos de sensibilización, comprensión, conocimiento y transmisión de valores patrimoniales?

¿Se podría considerar patrimonio intangible, inmaterial, propio del siglo XXI, las ideas y acciones en torno al patrimonio que se producen dentro del contexto de las redes sociales?

Si características de la Web 2.0 como la interactividad y la participación son consustanciales al patrimonio y a la educación ¿se podría afirmar que los recursos 2.0 son idóneos para desarrollar planes y programas desde los procesos educativos?

¿Son las redes sociales espacios capaces de estimular el pensamiento y el conocimiento en torno al patrimonio?

¿Se puede generar una educación patrimonial con una dimensión emotiva y sensibilizadora en el contexto de las redes sociales, espacios sumamente personales y relacionales?

5.1.1. Objetivos y variables de la investigación.

Partiendo de las cuestiones arriba expuestas, podemos definir el objetivo principal de la presente investigación como *identificar, conocer, analizar y evaluar perfiles que estén desarrollando acciones ligadas o vinculadas a la comunicación y la educación patrimonial dentro de las redes sociales que nos sirvan de base para articular una propuesta de acción educomunicativa patrimonial.*

Por debajo de este propósito general, identificamos otros cuatro objetivos específicos que nos ayudan a estructurar las finalidades de esta investigación y que son:

- O1: Conocer a través de la realidad práctica si las redes sociales son espacios adecuados para difundir y comunicar el patrimonio.
- O2: Identificar, partiendo de las peculiaridades de cada una de las plataformas sociales estudiadas (Facebook y Twitter), los *pros* y los *contras* que nos ofrecen para trabajar la comunicación y la educación patrimonial.
- O3: Desarrollar una metodología evaluativa basada en las dimensiones de la educación patrimonial que nos ayude a conocer si existen perfiles que lleven a cabo procesos de patrimonialización.
- O4: Visibilizar quién y cómo, dentro de la red social, trabaja en el ámbito de la educación patrimonial bajo el cumplimiento de los parámetros marcados con niveles de calidad óptima.

La concreción de los objetivos, general y específicos, nos ayudará a delimitar las claves de un modelo educativo en un contexto de aprendizaje informal concreto que tenga al patrimonio como elemento de interacción.

Nuestra investigación, de carácter descriptivo y exploratorio, se erige como un primer acercamiento a la educación patrimonial en redes sociales, dando a conocer algunos de los proyectos que en estos contextos se vienen desarrollando. La idea principal es, partiendo de este estudio, abrir nuevas vías de análisis de los medios, atentos también a los cambios que se puedan dar en estos, pues, como bien es sabido, la tecnología y los recursos que la completan están en constante evolución y transformación, y lo que en el momento presente se genera, puede quedar obsoleto en un intervalo de tiempo relativamente corto.

Nuestras disciplinas de referencia, la educación patrimonial y los medios de comunicación social, persiguen:

- por un lado, y en cuanto que se erigen en formas de conocimiento, un objetivo descriptivo de la realidad, qué elementos la conforman y cuáles son sus características.
- y por otro, y tras conocer esa realidad envolvente, explicarla en base a la forma en cómo se establecen las relaciones entre las partes.

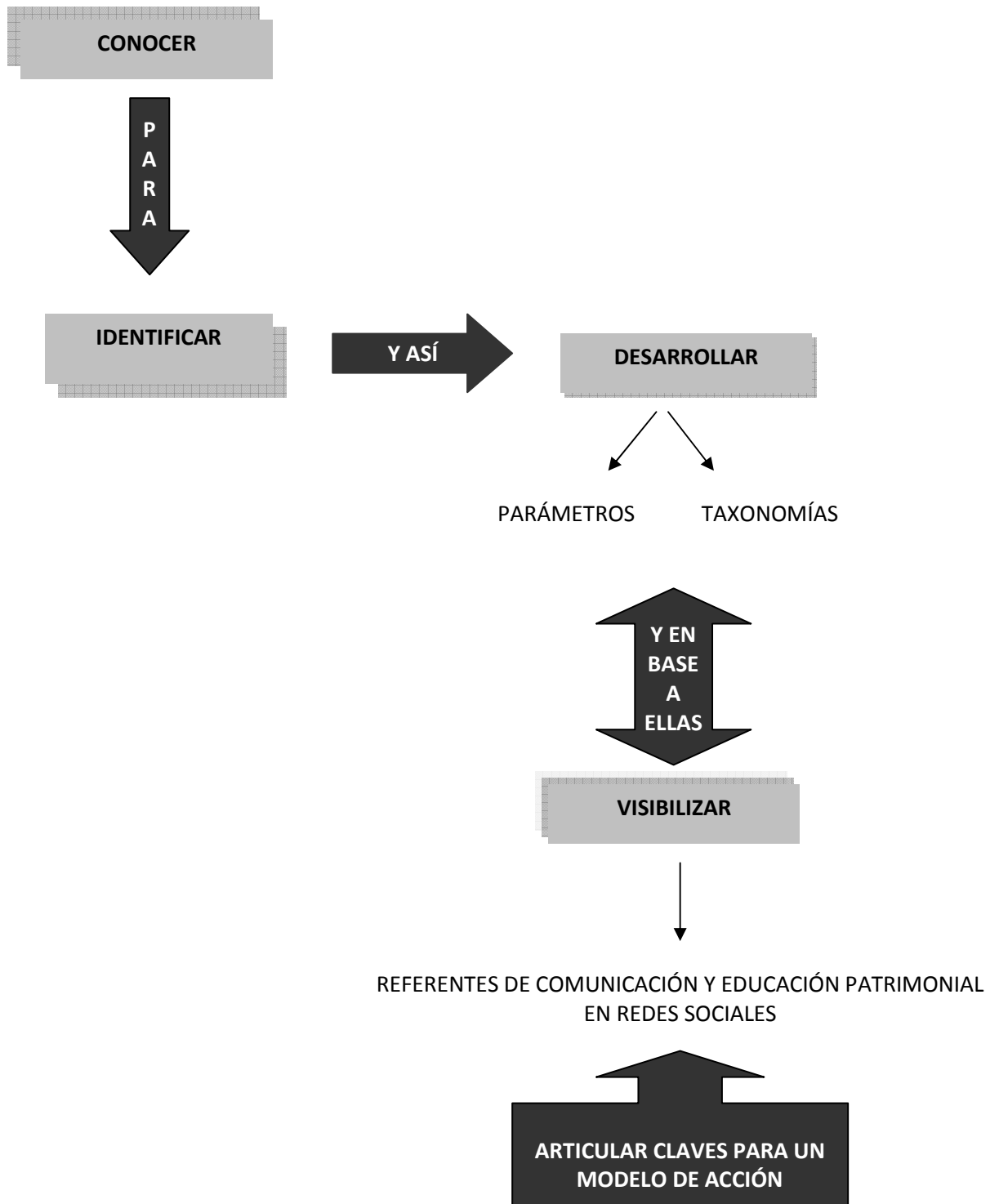


Figura 18: Objetivos de la tesis doctoral.

Con respecto a las variables que intervienen, hay que comentar que al investigar en torno a los medios de comunicación social, terreno aún poco explorado en su relación con la educación patrimonial y tan inestable por las transformaciones constantes a las que están sometidos, resultan de difícil definición al 100%. Sobre todo porque entran en juego los individuos y sus posibles y múltiples formas de interactuar. Es difícil pronosticar la conducta humana de manera categórica.

Como afirman Latorre, del Rincón y Arnal (2005) no es posible controlar todas las variables que pueden intervenir en un fenómeno social por varias circunstancias:

- por la propia complejidad de la realidad humana y social;
- porque se desconocen a veces que variables pueden estar presentes o ausentes en su influencia;
- por la utilización de técnicas que introducen modificaciones sobre los fenómenos, como la observación.

Siguiendo con los autores (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005: 76) es necesario clasificar las variables en función del papel que juegan en la investigación:

Variable independiente	Variable dependiente
El modelo comunicativo	Diseño, objetivos, agentes, metodología, evaluación
El modelo de educación patrimonial	Diseño, objetivos, agentes, metodología, evaluación
El contexto de acción educomunicativa	Interacción, alcance, repercusión
Cómo se aborda el patrimonio	Tipología del patrimonio abordado y cómo se aborda
Tipo de agente dinamizador	Procedencia, intereses, vinculación con la comunidad.

Tabla 24. Variables de la investigación.

Los modelos comunicativo y educativo están íntimamente relacionados, pues como ya dijimos en capítulos anteriores (Vid. Capítulo 2) basándonos en Cuenca López y Martín Cáceres (2015; 2009a; 2009b), Cuenca López (2014) y Martín Cáceres (2012), sin proceso comunicativo no existiría proceso educativo. De ambos se atendería a los mismos ítems: diseño, objetivos, metodología, agentes que lo implementan y la evaluación de los mismos así como su alcance.

El contexto de acción *eduducativa* es muy importante ya que va a determinar, sobre todo, la forma de comunicar e interactuar con la comunidad. Un contexto nuevo, lleno de incertidumbres, pero también de posibilidades.

Con respecto al patrimonio tenemos que tener en cuenta si se habla de patrimonio en toda su extensión o se concreta en algún tipo de manifestación (artística, histórica, arqueológica...) o naturaleza (material e inmaterial). En el caso de instituciones concretas, tipo museos, es probable que atiendan al patrimonio que albergan dentro de ellas. Hay que tener en cuenta que en redes, en la mayor parte de las ocasiones, hablamos de un patrimonio *desterritorializado*, es decir, que no tenemos porque estar junto a él, para desarrollar acciones en torno al mismo.

Por último, una de las variables más importantes es el tipo de agente dinamizador que desarrolla, a través de su cuenta o perfil, la acción eduducativa patrimonial. No es lo mismo que sea un agente a título individual, con intereses en el patrimonio, que sea una institución vinculada con la salvaguarda y la difusión del patrimonio. No se van a vincular de la misma forma con la comunidad por mucho que atiendan a las reglas marcadas por los medios de comunicación social.

5.1.2. Fases de la investigación.

Todo el proceso investigativo se ha ido ordenando a lo largo de una serie de fases o pasos a seguir:

Fases del proceso de investigación	
Fase 1	Planteamiento del problema y consulta de documentación para fundamentar la base teórica.
Fase 2	Establecimiento de los criterios de búsqueda de perfiles en las redes sociales seleccionadas.
Fase 3	Consulta de la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España.
Fase 4	Definición de filtros sobre la muestra y concreción de la muestra final.
Fase 5	Diseño de instrumentos de recogida de datos y establecimiento de parámetros de calidad a alcanzar. Aplicación de los instrumentos al proceso de investigación.
Fase 6	Análisis y discusión de datos. Triangulación de la información.
Fase 7	Conclusiones.

Tabla 25. Fases del proceso de investigación.

Fase 1. *Planteamiento del problema y consulta de documentación variada para fundamentar la base teórica.*

Como hemos venido comentando nuestra investigación se centra en la educación patrimonial y las redes sociales, concretamente Facebook y Twitter.

Es fundamental para crear una base de actuación presente y futura, adquirir un conocimiento de lo que se está desarrollando, no sólo a nivel práctico, sino, y fundamentalmente a nivel teórico. Este conocimiento nos va a ayudar a reflexionar sobre que bases queremos asentar nuestras ideas a la hora de orientar la investigación empírica y una línea de acción posterior. Para ello, hemos consultado diferentes fuentes documentales:

- Bases de datos (Dialnet, Teseo, Scopus, Wok).
- Blogs sobre social media y comunicación del patrimonio.
- Publicaciones de expertos y referentes en los distintos ámbitos que se abordan: educación y comunicación patrimonial, nuevas tecnologías, *social media*.
- Artículos y revistas.
- Actas de congresos, seminarios y jornadas vinculadas a las disciplinas de referencia.
- Planes de actuación y leyes sobre educación y patrimonio.
- Informes sobre social media nacionales e internacionales.

Hemos conseguido construir un panorama científico que ha facilitado nuestra reflexión sobre la práctica y aportarnos ciertas claves que nos ayudarán a erigir una acción educativa que facilite un aprendizaje significativo del patrimonio a través, en y con las redes sociales.

Fase 2. *Establecimiento de los criterios de la búsqueda de perfiles en las redes sociales seleccionadas.*

Para seleccionar la muestra que forma parte de la investigación, primero tuvimos que estipular una serie de criterios o ítems de búsqueda que nos ayudasen a encontrar los perfiles, tanto en Facebook como en Twitter, relacionados con nuestra disciplina de referencia: el patrimonio.

Para obtener una muestra lo suficientemente amplia y representativa, decidimos contar con distintas opciones de parámetros y no sólo atender a educación patrimonial, pues, y como hemos podido comprobar a posteriori, la muestra se hubiera quedado bastante escasa.

CRITERIOS DE BÚSQUEDA EN FACEBOOK Y TWITTER	Patrimonio
	Patrimonio cultural
	Educación patrimonial
	Educación patrimonio
	Didáctica del patrimonio
	Didáctica patrimonio
	Educació Patrimoni
	Ondare Hezkuntza
	Ensino Patrimonio

Tabla 26. Criterios de búsqueda en redes sociales.

Fase 3. *Consulta de la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España.*

Al atender al método OEPE, que desarrollaremos más adelante, hemos realizado también una búsqueda en la base de datos del Observatorio. En ésta encontramos una serie de proyectos que hemos incluido en la muestra inicial, tras comprobar su presencia en redes sociales, y contrastar que muchos de ellos ya figuraban como perfiles encontrados a través de la búsqueda directa en redes realizada en la Fase 2.

La búsqueda atendió a los siguientes parámetros:

- Tipos de Proyectos: Red.
- Formatos y tecnología empleados: Redes Sociales.

Capítulo 5. Descripción metodológica de la investigación.

Exportar Excel | Búsqueda:

NÚMERO DE ELEMENTOS: 26
1 2 3

	↑ ↓ Código	↑ ↓ Titulo	↑ ↓ Municipio	↑ ↓ Provincia
 	CCA 02	Pasaporte del Viajero Cultural en 15 ciudades de España y en Roma (Italia)	Palafrugell	Girona
 	LCH 05	Te presto los ojos	Buenos Aires	Buenos Aires
 	PC 18	Programa institucional inclusivo de la red museística provincial	Lugo	Lugo
 	PC 47	SIPCA: Sistema de información del Patrimonio Cultural Aragonés	Huesca	Huesca
 	PNC 11	Programa Egeo Sostenible, Grecia	Grecia	Grecia
 	PC 74	Proyecto Baetica. Proyecto educativo Andaluz	Andalucía	Andalucía
 	Ot 26	Educación Superior. UNESCO	varios países	Varios países
 	LCH 16	Orihuela ciudad educadora	Orihuela	Alicante
 	Ot 32	Turismo accesible Redestable	Madrid	Madrid
 	PC 94	Doce propuestas para intervenir en el Patrimonio de Lanzarote	Canarias	canarias

Imagen 76. Búsqueda por tipo de proyecto en Red en la BdB OEPE (detalle).

Exportar Excel | Búsqueda:

NÚMERO DE ELEMENTOS: 8
1

	↑ ↓ Código	↑ ↓ Titulo	↑ ↓ Municipio	↑ ↓ Provincia
 	PC 238	Bilbao Izan (Ser Bilbao)	Bilbao	Bizkaia
 	PC 296	Bilbao Photo Walk	Bilbao	Bizkaia
 	PNC 79	Itinerario Europeo del Patrimonio Industrial	Andorra la Vella	Andorra
 	PI 157	SEME: Sharing European Memories (Compartiendo Memorias Europeas)	Donostia-San Sebastián	Gipuzkoa
 	PI 159 / PC 315	Tierra Ignaciana	Arrasate-Mondragón	Gipuzkoa
 	PI 163	MUSEOS VIVOS: CONTRUCCION COMPARTIDA DEL PATRIMONIO PIRENAICO	Donostia-San Sebastián	Gipuzkoa
 	PI 165 / PC 324	Zarautz zure oroimenean (Zarautz en tu recuerdo)	Zarautz	Gipuzkoa
 	PI 167 / PC 327	Apaizac Obeto	Pasai San Pedro	Gipuzkoa

Imagen 77. Búsqueda por formatos y tecnología empleada en Redes Sociales en la BdB OEPE.

Fase 4. Definición de filtros sobre la muestra y concreción de la muestra final.

La información obtenida a través de las diferentes búsquedas, tanto a través de las redes sociales como con la base de datos OEPE, ha sido muy variada y amplia.

Sin aplicar ningún tipo de filtro, Twitter nos ha ofrecido un total de 390 perfiles diferentes. Por su parte, Facebook nos ha ofrecido un total de 234 cuentas, en sus múltiples variedades (personas, páginas, grupos). A estos datos, hay que sumar los encontrados a través de la base de datos OEPE.

Una vez obtenidos estos datos, hemos procedido a establecer una serie de filtros para abarcar y hacer más realista la muestra:

Filtros establecidos en las muestras
1. Criterio geográfico.
2. Criterio temático.
3. Criterio temporal.
4. Criterio por protección o privacidad.
5. Criterio por realizar única y exclusivamente autopromoción de acciones patrimoniales.

Tabla 27. Filtros establecidos en la población obtenida.

Filtro 1. Criterio geográfico.

Hemos considerado que la muestra debía acotarse a aquellos perfiles generados dentro del ámbito español, con el objetivo de que el proceso de investigación no se convirtiera en un elemento no manejable.

No obstante, queda abierta la posibilidad de ampliar la investigación al ámbito internacional pues existen muchos perfiles procedentes del contexto Latinoamericano.

Filtro 2. Criterio temático.

En las búsquedas realizadas bajo los parámetros señalados se han obtenido algunos perfiles que hablan del patrimonio desde otros aspectos ajenos al campo cultural (inmobiliaria y gestión de herencias, por ejemplo).

También se han excluido aquellas cuentas que, aún señalando algún tipo de vinculación con el patrimonio, se ha podido comprobar, en una primera aproximación observacional, que no se refieren al patrimonio en ningún momento, o sólo de alguna forma colateral/transversal (difusión de algún evento específico).

Filtro 3. Criterio temporal.

En base a la esencia de las redes sociales de mantener el flujo comunicacional y la generación de información, se ha decidido prescindir de aquellos perfiles que no están actualizados en el último año, es decir, se han eliminado de la muestra final aquellas cuentas que no han compartido información más allá del año 2015.

Filtro 4. Criterio por protección o privacidad.

Atendiendo a la esencia de la educación patrimonial se ha prescindido de aquellos perfiles a los que no se puede acceder por razones de privacidad o intimidad. En el caso de Facebook aquellos grupos y perfiles personales cerrados; por su parte, en Twitter, se han eliminado de la muestra las cuentas con tweets protegidos.

Filtro 5. Criterio por realizar única y exclusivamente autopromoción de acciones patrimoniales.

Atendiendo a este criterio se ha decidido prescindir de aquellas cuentas, tanto en Facebook como en Twitter, que lo único que realizan es difusión de sus actividades o autopromoción, sin generar flujo de información de otras entidades o proyectos vinculados al patrimonio.

Fase 5. Diseño de los instrumentos de recogida de datos y establecimiento de los parámetros a conseguir. Aplicación de los instrumentos al proceso de investigación.

En toda investigación de campo es necesario obtener evidencias sobre el problema planteado. Para ello es necesario elaborar una serie de instrumentos que nos ayuden a obtener la información necesaria para corroborar nuestras hipótesis, así como para trazar un mapa de la situación a estudiar.

Las técnicas de obtención de datos son aquellos medios que emplea el investigador para registrar sus observaciones o facilitar el tratamiento adecuado de la información. Es necesario que las técnicas seleccionadas o elaboradas en la investigación evaluativa nos puedan garantizar que los datos suministrados alcanzan una buena calidad, de forma que la toma de decisiones derivada de la misma sea la más adecuada a la realidad objeto de estudio.

Las técnicas y/o instrumentos de evaluación se dividirían entre las que atienden a una metodología cuantitativa y las que se inscriben dentro de la metodología cualitativa. Aunque nuestra preferencia, por el contexto en el cual se enmarca la presente investigación, es tender hacia la metodología cualitativa, optamos por la complementariedad metodológica que como afirma Pérez Juste (2006: 79) *“es una forma de contar con información procedente de diversas fuentes obtenida mediante técnicas diferentes que, bien como elemento de contraste, bien con ánimo de complementar la información, bien de decidir el grado de credibilidad que otorgamos a la información recogida, puede resultar de suma utilidad”*.

Siguiendo con el autor (Pérez Juste, 2006: 79) las técnicas pueden tomar cuerpo en instrumentos concretos en los que el evaluador o investigador vuelque su idea, su concepción, su concepto de las variables sobre las que desea recoger información. Para dar cuerpo práctico a nuestra investigación hemos optado por dos técnicas: *la observación y el cuestionario*.

En el caso de la observación, el evaluador puede valerse de las listas y de escalas, en las que figuran los aspectos a observar, o de registros de observación que ayuden a organizar el proceso y a orientarlo (Pérez Juste, 2006: 79-80). Este es nuestro caso concreto, habiendo elaborado dos registros observacionales distintos basados en parámetros de calidad a alcanzar con una escala tipo Likert (A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza).

En palabras de Martínez Mediano (2004: 244) *“la observación es una estrategia fundamental del método científico, cuyo propósito es obtener una descripción o representación de los acontecimientos, procesos y fenómenos así como de los factores que influyen en dichos fenómenos, dentro de un contexto determinado”*. La autora (Martínez Mediano, 2004: 245-246) afirma que la observación recoge información para:

- establecer un diagnóstico
- valorar unas necesidades
- confirmar hipótesis
- evaluar unos resultados

La observación de los perfiles se ha desarrollado sobre el contexto y para ello, abrimos dos cuentas diferentes: una en Twitter y otra en Facebook. A través de ellas, hemos seguido los programas seleccionados y hemos aplicado los instrumentos de observación y de cumplimiento de los parámetros.



Imagen 78. Cuenta abierta en la red social Twitter: Edu_Patrimonial.



Imagen 79. Página abierta en la red social Facebook: Educación Patrimonial.

Por otra parte, “*el cuestionario es una técnica de recogida de información sobre opiniones, actitudes, habilidades, aplicable a amplias muestras representativas de poblaciones definidas*” (Martínez Mediano, 2004: 244).

El cuestionario elaborado ha sido enviado a los responsables de los perfiles seleccionados como ejemplos paradigmáticos de comunicación y educación patrimonial tras comprobar que cumplen los parámetros de calidad en su versión extendida. En nuestro caso, no se ha tratado de una muestra amplia, sino que se ha focalizado en los referentes de calidad. Un cuestionario breve, cercano a una entrevista por realizarse de manera individual, y semiabierto para, por un lado obtener datos fácilmente cuantificables y, por otro, contar con una información que enriquezca la investigación, intentando cumplir con ésta las características de esta técnica (Martínez Mediano, 2004: 255-256):

- recoger gran cantidad de información referida a hechos diversos.
- atender a las variables establecidas a través de las preguntas delimitadas.
- obtener información centrada en aspectos tanto objetivos como subjetivos como de opinión.
- respetar la opinión de la persona o personas encuestadas, aún a riesgo de producir un impacto o sesgo en la investigación, ya que cada uno interpreta las preguntas en función de su experiencia y sus ideas.

El método cuantitativo de nuestra investigación se ha materializado en base a los parámetros diseñados, que siguiendo la propuesta de evaluación basada en estándares de Robert Stake (2006) vendrían a suponer un paso más en los análisis cuantitativos promovido por el modelo tradicional de corte positivista.

Fase 6. Análisis y discusión de datos. Triangulación de la información.

Nuestra investigación se mueve entre lo cuantitativo y lo cualitativo en lo que a obtención de información, por lo cual, el análisis de los datos recogidos tendrá que responder a estas dos circunstancias metodológicas.

El objetivo fundamental que debe perseguir este proceso analítico es dar cumplimiento en una u otra medida a los objetivos estipulados y comprobar si las hipótesis enunciadas se corroborarán en la fase de conclusiones.

Algunas de las claves de las redes sociales (relaciones, relevancia de los contenidos, reciprocidad, credibilidad, efecto viral, notoriedad) se mueven tanto en el terreno de los datos cuantitativos como en el de los cualitativos.

El análisis cuantitativo nos dará la pauta para saber en qué medida se cumplen los parámetros diseñados, y porque porcentaje de perfiles. No nos importa tanto la notoriedad de una cuenta (algo que normalmente se ve por el número de seguidores) como el hecho de que los contenidos que mueva sean de calidad, pues este elemento es una exigencia en todo plan de comunicación social.

Nos interesa sobremanera el análisis del contenido que se difunde en redes sociales vinculado al patrimonio, en qué términos se realiza la difusión, en qué medida cualitativa se produce una interacción entre los diferentes implicados, es decir, si aportan o no algo al diálogo y al enriquecimiento de perspectivas, o se quedan en un simple gesto de *compartir* o darle un *favorito* o *un me gusta*. El análisis de contenido (Pérez Juste, 2006: 340-341) nos ayudará a:

- Extraer o poner de relieve el contenido de la información.
- Poner de manifiesto las características de la información.
- Probar hipótesis.

Además de ayudarnos a elaborar una evaluación crítica sobre aquellos aspectos a mejorar de cara al diseño e implementación de un programa educativo en redes.

Por ello, desarrollaremos gracias a la técnica DAFO una matriz de cuádruple entrada (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), una por red social investigada (Facebook y Twitter), que nos ayudará a enmarcar en cada sección los *pros* y los *contras* de cada plataforma, y de esta forma buscar las soluciones pertinentes a los aspectos negativos.

	Ubicación de los factores		
		Interno	Externo
Aspectos que...	Dificultan	Debilidades	Amenazas
	Facilitan	Fortalezas	Oportunidades

Tabla 28. Matriz DAFO de análisis de contenido.

La técnica DAFO es una técnica de evaluación muy utilizada en el campo de la Educación Social y también en el ámbito empresarial, en parte por su sencillez y facilidad de aplicación, pero también por ser precisa y objetiva (Senra, 2012: 113-115), permitiendo visibilizar rápidamente los aspectos negativos y proponer opciones de mejora.

Con los datos obtenidos a través de las dos matrices tendremos que cruzar la información y ver en qué elementos coinciden ambas redes sociales y en cuáles se muestran diferentes. Esto forma parte del proceso de triangulación de información que junto con los datos obtenidos cuantitativamente, nos ayudará a cerrar este apartado.

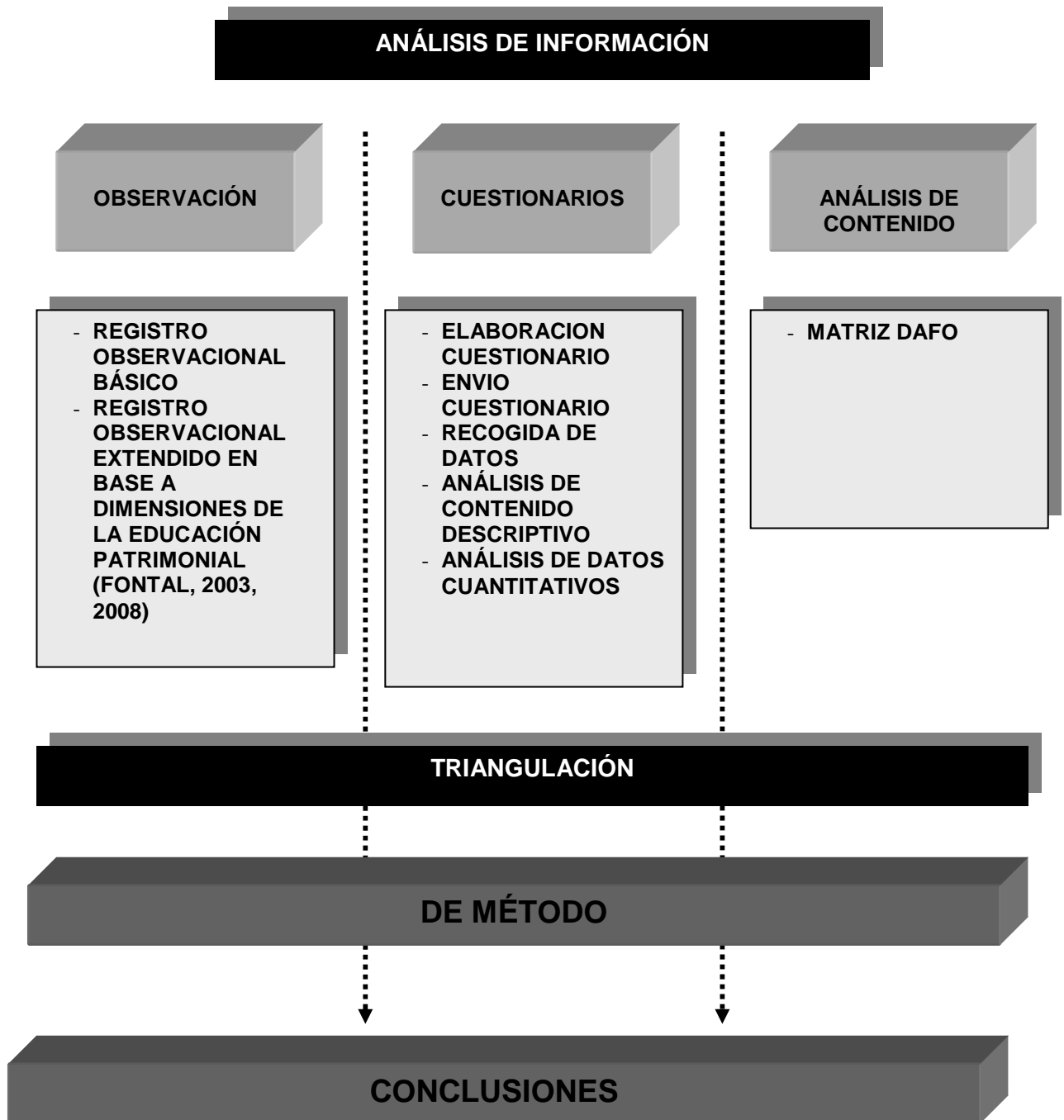


Figura 19. Análisis de la información para obtener conclusiones.

Fase 7. Conclusiones y líneas abiertas.

En la última fase del proceso de investigación atendemos a las conclusiones obtenidas a través de la información recolectada por las diferentes vías acordadas. Estas conclusiones no significan un punto y final, sino un punto y aparte ya que formarán la base para las líneas abiertas de acción e investigación posteriores.

FINALIDAD	TÉCNICA	INSTRUMENTO	
Recogida de datos	Observación	Registro observacional en función de parámetros concretados	Triangulación Conclusiones Líneas abiertas
	Encuesta	Cuestionario	
Análisis de datos	Análisis de contenido	Matriz DAFO	
	Análisis de datos	Análisis estadístico-descriptivo	

Tabla 29. Proceso de recogida y análisis de datos y conclusiones de la investigación.

Ante este panorama expuesto y a modo de síntesis de los parámetros que rodea a la investigación, podríamos concluir que nuestro estudio se caracteriza de la siguiente forma (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005: 43-47):

Criterios de clasificación	Características de nuestra investigación	Rasgos definitorios
Finalidad	Investigación aplicada	Partiendo de la investigación y evaluación de prácticas en torno a la educación y la comunicación patrimonial, estableceremos las claves para una mejora del acto educativo.
Según la profundidad u objetivo	Investigación descriptiva	Describir y analizar los contenidos patrimoniales generados en un contexto determinado.
Carácter de la medida	Investigación cualitativa	Cómo se resignifican las acciones de las personas y los grupos dentro de un contexto social actual.

Marco en que tiene lugar	Investigación de campo	Una investigación dentro del contexto determinado de los medios de comunicación social.
Según la concepción del fenómeno educativo	Investigación idiográfica	Enfatizamos lo particular e individual para construir una práctica global; extraemos las acciones singulares.
Dimensión temporal	Investigación descriptiva	Nos movemos en un tiempo presente, dentro de los recursos que nos ofrecen una serie de herramientas innovadoras.
Orientación que asume	Orientada a la aplicación	Orientada a la adquisición de conocimientos para dar respuesta a problemas concretos como puede ser el aprendizaje significativo en contextos digitales.

Tabla 30. Parámetros de la investigación.

5.2. Justificación metodológica de la investigación.

Nuestra investigación se apoyaría en lo que De Miguel (2000: 289) denomina evaluación de programas: *“el conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social”*. Siguiendo con este autor (De Miguel, 2000: 290), considera que es necesaria la existencia de tres elementos claves que delimitan esta actividad:

- el proceso metodológico que se lleva a cabo para recoger e interpretar las evidencias relacionadas con el programa;
- los criterios que vamos a utilizar para emitir los juicios de valor; y,
- la utilización que posteriormente se va hacer de los resultados.

Como ya hemos indicado en el epígrafe anterior (Vid. 5.1), nuestra investigación pretende la complementariedad metodológica defendida por Pérez Juste (2006) y, por tanto, atendemos a procesos cuantitativos y cualitativos, siendo estos últimos los que mayor trascendencia adquieren para los resultados que buscamos.

En relación con los criterios necesarios para emitir juicios de valor, nos basaremos en los parámetros definidos que nos ayuden a concretar en qué medida los perfiles analizados desarrollan los pasos del proceso de patrimonialización.

Por último, los resultados obtenidos serán utilizados, tanto de cara a establecer pautas o taxonomías en torno a la utilización del patrimonio dentro de contextos informales de aprendizaje, como para la elaboración de un programa de educación patrimonial en medios de comunicación social.

Cuando hablamos de evaluación de programas en el contexto que nos ocupa, estamos en realidad haciendo referencia a la evaluación de perfiles que pueden tener detrás o no un programa planificado de comunicación-educación. El no tener una programación que respalde la comunicación en redes, no es una opción del todo negativa, ya que, con el surgimiento de las nuevas plataformas, muchas personas han empezado a dar un uso continuado a las mismas, de una manera intuitiva, pero con muy buenos resultados. Aunque, obviamente, defendemos la elaboración de un plan que fundamente las estrategias a seguir, mucho más si lo que persigue son intenciones educativas.

Nevo (1985: 15-30) citado por Pérez Juste (2006: 31) indica una serie de cuestiones fundamentales que todo evaluador debería hacerse al iniciar un proceso de estas características:

- ¿Cómo se define la evaluación?
- ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
- ¿Qué tipo de información debe ser recogida?
- ¿Qué criterios deben ser utilizados para juzgar el mérito de un objeto?
- ¿A quién debe servir una evaluación?
- ¿Cuál es el proceso de realización de una evaluación?
- ¿Qué métodos de investigación deben ser utilizados en la evaluación?
- ¿Quién debe hacer la evaluación?
- ¿Por qué estándares debe ser juzgada la evaluación?

Las respuestas que demos a estos interrogantes enmarcarán la actuación y el modelo evaluativo planteado, que se desarrollará en al menos, tres fases: enfoque, desarrollo y valoración de los resultados de la evaluación.

Al trabajar con criterios descriptivos e interpretativos para intentar comprender los procesos de comunicación y educación patrimonial generados en nuestro contexto de aplicación, hemos optado por desarrollar una evaluación comprensiva basada en estándares. Este tipo de metodología evaluativa, enunciada por Robert Stake (2006), es considerada como un estudio de la actividad humana. En palabras del propio autor:

«la evaluación comprensiva constituye una perspectiva general dentro de la búsqueda de la calidad y de la representación de la misma en un programa. Es más una actitud que un modelo o una receta. Sea cual sea el rol o el diseño de la evaluación, ésta siempre puede hacerse más o menos comprensiva. Ser comprensivo significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión. Es basarse en gran medida, en la interpretación personal» (Stake, 2006: 141).

Stake es, probablemente, el primer teórico de la evaluación que sitúa la indagación cualitativa y los métodos participativos en el primer plano de la tarea evaluadora (Shaw, 2003: 48).

Alvira Martín (2002: 13) al referirse al modelo formulado por Stake afirma que aquél *“se basa tanto en procedimientos descriptivos como de emisión de juicios/valores, insistiendo en que aunque la evaluación no está completa hasta que no se emiten dichos juicios valorativos, la parte descriptiva es ya en sí misma una evaluación, un enjuiciamiento de un programa”*.

La evaluación comprensiva es un modo para buscar y documentar la calidad de un programa, en nuestro caso particular de un perfil, utilizando tanto la medición basada en criterios como la interpretación (Stake, 2006: 144).

Por norma, los criterios de calidad de un programa se han basado en cuatro características:

CRITERIO	NORMAS
UTILIDAD	La evaluación proporciona la información que necesita cada una de las partes interesadas, ayudando a identificar lo que está bien y lo que está mal, lo que es más importante y las formas de abordar las mejoras.
VIABILIDAD	Que pretendan promover una evaluación realista, prudente, diplomática y moderada, al alcance del evaluador y de los interesados.
HONRADEZ	Para asegurar una evaluación realizada con planteamientos legales y éticos, respetando a quienes intervienen en la evaluación y están interesados en las conclusiones.
PRECISIÓN	Para aseverar la calidad de la información sobre la realidad estudiada, de forma que sea posible determinar su valor y su mérito.

Tabla 31. Criterios de calidad de las evaluaciones. Fuente: Pérez Juste, 2006: 135.

Nuestra investigación promoverá cumplir estas cuatro características esenciales en toda evaluación, basándose en sus propios parámetros, adaptados de los diseñados por el OEPE.

En el establecimiento de criterios de valor para desarrollar la evaluación, Scriven (1967), citado por Alvira Martín (2002: 18), establece tres fases en su elaboración:

1. Desarrollo de criterios de mérito justificables que especifiquen qué tiene que hacer o cómo tiene que funcionar un programa para ser etiquetado como bueno.
2. Para cada criterio hay que especificar estándares/normas de funcionamiento que especifiquen niveles o grados de mérito.
3. La evaluación es simplemente la recogida de información sobre el comportamiento de estos criterios para estimar si se han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento.

La evaluación basada en estándares, que para Robert Stake sustituiría al enfoque cuantitativo tradicional, *“supone un enfoque sumamente racional y mucho menos intuitivo de la percepción y la representación de la calidad de un programa”* (Stake, 2006: 107).

El enfoque intuitivo, cualitativo, interpretativo y experiencial lo desarrollaría *“la evaluación comprensiva, que está a expensas de que el evaluador aporte significados y valor a los objetos de estudio, siendo la observación su modus operandi”* (Stake, 2006: 146-148):

«Nuestra labor como evaluadores no es la de categorizar cosas, sino la de hallar el valor de aquella cosa especial que tenemos ante nosotros. De ahí que muchos de nosotros nos movamos menos por la clasificación y más por la comprensión experiencial» (Stake, 2006: 161).

Este valor comprensivo basado en juicios de valoración del evaluador o investigador enlazaría con la sociología comprensiva enunciada por Max Weber y de la que ya hemos hablado con anterioridad (Vid. Capítulo 1). Fue el teórico alemán el primero en plantear los juicios de valor en la investigación científica, más concretamente en lo que atañe a las Ciencias Sociales, defendiendo la libertad valorativa del investigador.

Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) *“los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, para desarrollar un conocimiento ideográfico de la situación. Además este tipo de investigadores aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada”*. Características que concuerdan a la perfección con nuestro contexto de intervención: las redes sociales son dinámicas y múltiples y guardan un alto componente holístico, ya que resulta difícil considerar el espacio de un modo global, sin atender a la importancia de las interacciones constantes que se producen en las partes que componen el todo.

Bajo el paraguas de la sociología comprensiva se produce un viraje del tradicional modelo positivista, dando importancia a conceptos como la comprensión de los hechos y la aportación de significado subjetivo, más que buscar una explicación objetiva. Por este hecho, la sociología comprensiva entronca con el modelo propuesto por Robert Stake dando valor a la comprensión y al juicio realizado por el investigador.

Basándonos en el modelo de Stake (2006) y tomando de nuevo la sociología comprensiva como referente, podríamos erigir un modelo de actuación metodológica que vaya más allá y sume el paradigma sociocrítico, el cual, además de describir y comprender, pretenda aportar valor para transformar la realidad (Méndez Coca, 2013), justo los pasos a seguir por nuestra investigación:

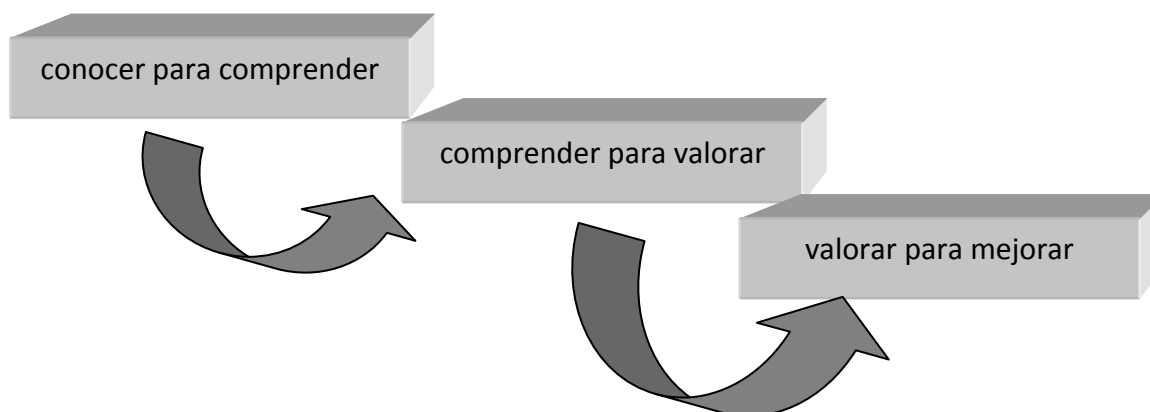


Figura 20. Proceso de investigación desde la unión de la sociología y la evaluación comprensiva.

5.3. El método del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) se erige como un instrumento para conocer en profundidad lo que se viene realizando sobre esta disciplina, sobre todo en el territorio español. Como indican Fontal y Juanola (2015) *“el Observatorio pretende conocer las cualidades de la práctica educativa en materia de patrimonio, con una atención prioritaria al contexto español, pero también al ámbito internacional, fundamentalmente el europeo”*.

Sobre el surgimiento del OEPE y su vinculación con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio ya hemos hablado en temas anteriores (Vid. Capítulos 1 y 4), por tanto, en este epígrafe nos vamos a centrar en lo que a la metodología de evaluación de programas se refiere propuesta por esta entidad.

La metodología de evaluación de programas OEPE se concreta en un proceso de siete etapas de discriminación progresiva, mediante un sistema de filtros secuenciados (Fontal y Juanola, 2015):

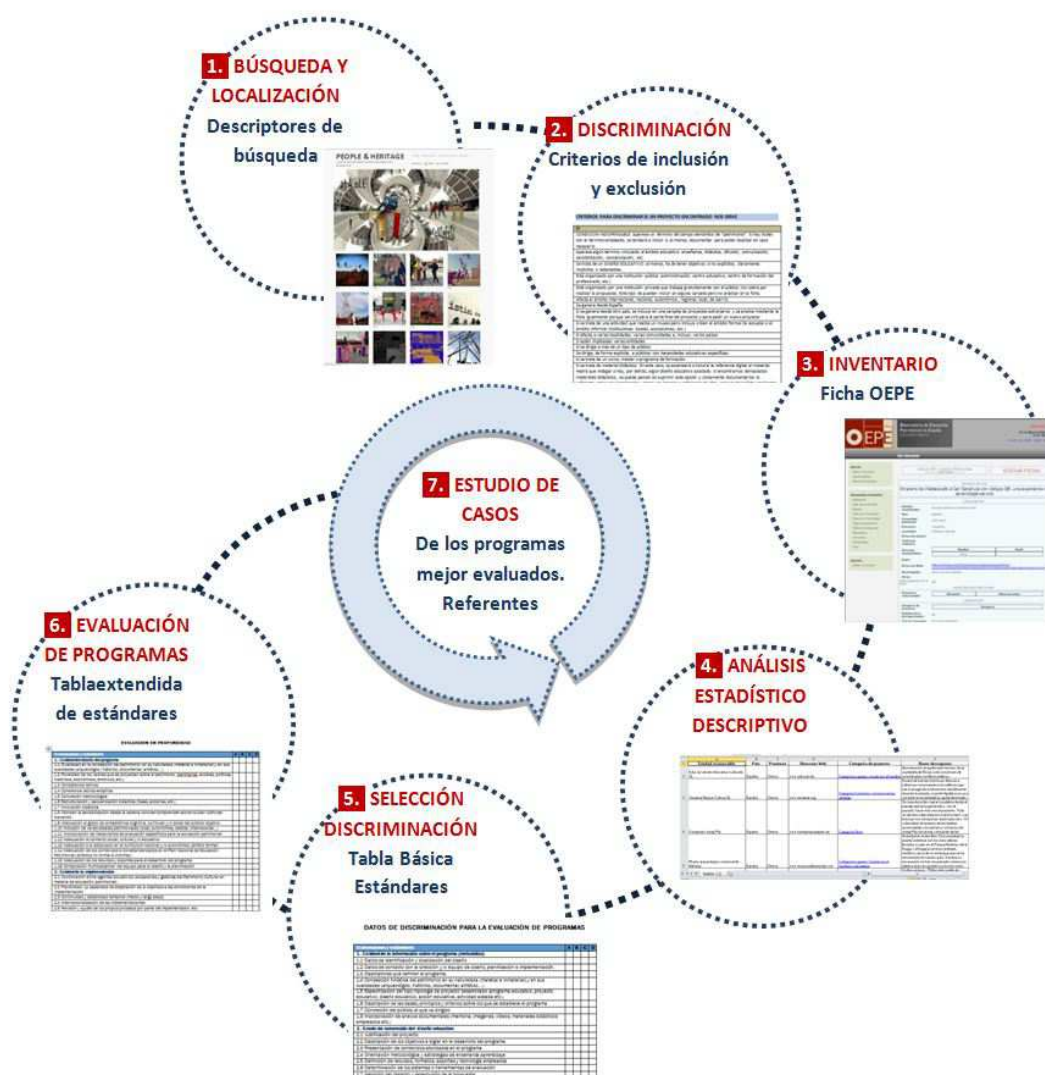


Imagen 80. Metodología de evaluación de programas OEPE. Fuente: Fontal y Juanola, 2015.

Siguiendo con las autoras (Fontal y Juanola, 2015) por tratarse de la más reciente presentación publicada del método OEPE, desgranamos el contenido de las siete etapas que lo componen:

Etapa 1. Búsqueda y localización de programas en función de unos descriptores determinados.

Los descriptores de búsqueda han sido definidos por el equipo de investigación que compone el Observatorio de Educación Patrimonial y doce expertos internacionales consultados.

Etapa 2. Discriminación bajo unos criterios de inclusión y exclusión.

Sobre la relación de programas localizados, se aplica una serie de criterios de inclusión y exclusión para su inventario en la base de datos, que definen un universo de programas introducidos.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Aparece un término del campo semántico del patrimonio. Si hay dudas con el término empleado se tenderá a incluir o, al menos, documentar para poder localizar en caso necesario.	Si se trata de una propuesta que realiza un museo sólo para el público del museo.
Aparece algún término vinculado al ámbito educativo: enseñanza, didáctica, difusión, comunicación, sensibilización, concienciación, etc.	Si se trata únicamente de material divulgativo donde se da información relativa a algún bien patrimonial. Ha de estar planeado en términos comunicativos o educativos para poder ser considerado, no simplemente transmisivos.
Se trata de un diseño educativo: al menos, ha de tener objetivos si no explícitos, claramente implícitos o detectables.	Si es una web o portal que únicamente informa, es decir 1.0
Está organizado por una institución pública (administración, centro educativo, centro de formación del profesorado, etc.).	Webs de museos, salvo que contengan alguna propuesta referida directamente al patrimonio, que vaya más allá de las puertas del museo (al ámbito formal o informal o que implique a otros museos).
Está organizado por una institución privada que trabaja gratuitamente con el público (no cobra por realizar la propuesta).	

Afecta al ámbito internacional, nacional, autonómico, regional, local, de barrio.	
Se genera desde España.	
Si se genera desde otro país, se incluye en una carpeta de proyectos extranjeros y se analiza mediante la ficha igualmente porque servirá para la parte final del proyecto.	
Si se trata de una actividad que realiza un museo pero incluye o bien el ámbito formal o el ámbito informal.	
Si afecta a varias localidades e, incluso varios países.	
Si están implicadas varias entidades.	
Si se dirige a más de un público.	
Si se dirige, de forma explícita, a públicos con necesidades educativas específicas.	
Si se trata de un curso, máster o programa de formación.	
Si se trata de material didáctico.	
Cualquier formato en Web 2.0. Sólo se documentarán las secciones 2.0	
Cualquier formato Web que incluya la interacción en términos de aprendizaje del usuario.	

Tabla 32. Criterios para discriminar proyectos catalogables en OEPE.

Etapa 3. Inventario OEPE a través de la ficha de registro.

Cada programa educativo se introduce en la ficha de datos OEPE de forma exhaustiva permitiendo la documentación sistemática de programas.

Imagen 81. Ficha de catalogación de proyectos OEPE (detalle).

Etapa 4. Análisis estadístico-descriptivo.

Como indican Fontal y Juanola (2015) el Observatorio de Educación Patrimonial realiza análisis estadístico-descriptivos periódicos (cada 500 programas inventariados), facilitando la obtención de datos cuantitativos centrados en porcentajes de frecuencia relacionados con la geolocalización, su relación con las tipologías educativas, categorías de patrimonio, destinatarios, ámbitos educativos, intencionalidad educativa y enfoques sobre los que se sustentan. Además del análisis estadístico-descriptivo también se procede a realizar dos tipos de análisis:

- *análisis relacionales* entre los datos obtenidos en los campos de los diferentes apartados de la ficha entre sí.
- *análisis del contenido* de programas que se presentan en formato escrito y cuyo diseño educativo tiene un alto nivel de explicitación; también se analiza toda la normativa patrimonial y educativa (Fontal y Juanola, 2015).

Como indican las autoras (Fontal y Juanola, 2015) estos análisis se centran en cuatro grandes categorías: *concepciones* (de la educación patrimonial, del patrimonio y del diseño educativo), *elementos clave del diseño* (finalidad, objetivos, contenidos, secuenciación y metodología), *destinatarios* (niveles socio-cultural, cognitivo, relacional y patrimonial) y *evaluación*.

Etapa 5. Selección de programas en base a estándares básicos.

En esta etapa se realiza una primera discriminación de programas en base a unos estándares básicos, generales, permitiendo obtener una muestra de proyectos que mejor los alcanzan en lo referente al diseño, la implementación, los resultados y su difusión.

Dimensiones y estándares.	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)				
1.1. Datos de identificación y localización del diseño.				
1.2. Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.3. Descriptores que definen el programa.				
1.4. Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.5. Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividades aisladas...).				
1.6. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.				
1.7. Concreción del público al que va dirigido.				
1.8. Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados, etc.).				
2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1. Justificación del proyecto.				
2.2. Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.				
2.3. Presentación de contenidos abordados en el programa.				
2.4. Orientación metodológica y estrategias de enseñanza/aprendizaje.				
2.5. Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.				
2.6. Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.				
2.7. Medición del impacto y repercusión de la propuesta.				
(A. Se alcanza con calidad. B. Se alcanza. C. Se alcanza con condiciones. D. No se alcanza.				

Tabla 33. Estándares básicos del método OEPE.

Etapa 6. Evaluación de programas a través de estándares extendidos.

Tras este primer análisis con estándares sencillos, la muestra obtenida de esta discriminación se somete de nuevo a evaluación con la intención de conocer aquellos programas que tienen un mayor nivel de adecuación a estándares, incluyendo una evaluación comprensiva relacionada con su tipología educativa (Stake, 2006).

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad del diseño del programa				
1.1. Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.2. Pluralidad de los valores que se proyectan sobre el patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.				
1.3. Consistencia teórica.				
1.4. Coherencia teórica-empírica.				
1.5. Concreción metodológica.				
1.6. Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)				
1.7. Innovación didáctica.				
1.8. Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo.				
1.9. Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, autonómica, estatal, internacional...).				
1.10. Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial.				
1.11. Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo.				
1.12. Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o autonómico (ámbito formal).				
1.13. Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (ámbitos no formal e informal).				
1.14. Adecuación de los recursos y soportes para el desarrollo del programa.				
1.15. Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación.				
1.16. Sensibilización: abordan la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.				
2. Calidad de la implementación.				
2.1. Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial).				
2.2. Flexibilidad: la capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación.				
2.3. Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo).				
2.4. Internacionalización de las implementaciones.				
2.5. Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.				
2.6. Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales del programa, e incluso su redefinición, si así fuese necesario.				
3. Calidad de los resultados.				
3.1. Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social).				
3.2. Participación e implicación social.				
3.3. Rentabilidad: cultural, social e identitaria.				
3.4. Adquisición de valores hacia el patrimonio establecidos en el diseño.				

4. Grado de difusión de los programas y sus resultados.				
4.1. Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital).				
4.2. Publicaciones de artículos, libros o capítulos de libro en los que analice el proyecto.				
(A. Se alcanza con calidad. B. Se alcanza. C. Se alcanza con condiciones. D. No se alcanza)				

Tabla 34. Estándares extendidos del método OEPE.

Como podemos observar en la fase 5 y 6 el estudio y análisis de programas a través de estándares es fundamental para el Observatorio, siendo uno de sus objetivos la definición de parámetros de calidad en materia de educación patrimonial (Fontal y Marín, 2011: 93).

Etapa 7. Estudio de casos.

En la última etapa del proceso metodológico OEPE, como indican Fontal y Juanola (2015) se realiza un estudio de caso, único o múltiple, según proceda, de aquellos programas que destaquen por su excelencia en la evaluación estandarizada. Estos casos permiten definir nuevos parámetros para el siguiente ciclo de búsqueda.

5.4. Descripción de la población y de la muestra objeto de investigación.

La muestra, tal y como indica Martínez Mediano (2004: 401) *“es una parte o subconjunto de una población seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población a la que pertenece”*.

Los datos que componen la muestra que da cuerpo a nuestra investigación tienen dos orígenes diferentes:

1. Los perfiles extraídos a través de las redes sociales Facebook y Twitter.
2. Los perfiles obtenidos tras la consulta de la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE).

En las tablas que figuran a continuación se puede comprobar el número de perfiles obtenidos bajo cada una de las búsquedas (reseñadas en la Justificación metodológica, vid. Capítulo 5, 5.1. Fase 2).

Educación patrimonial	10
Educación patrimonio	36
Patrimonio	197
Patrimonio cultural	127
Didáctica del patrimonio	7
Didáctica patrimonio	8
Educacio patrimoni (cat)	4
Ondare hezkuntza (eusk)	0
Ensino patrimonio (gal)	1
Total	390

Tabla 35. Resultados obtenidos a través de la búsqueda en Twitter.

Educación patrimonial	8
Educación patrimonio	27
Patrimonio	95
Patrimonio cultural	92
Didáctica del patrimonio	5
Didáctica patrimonio	7
Educacio patrimoni (cat)	0
Ondare hezkuntza (eusk)	0
Ensino patrimonio (gal)	0
Total	234

Tabla 36. Resultados obtenidos a través de la búsqueda en Facebook.

Búsqueda	Resultados
Tipo de proyecto: Red	25
Formato y tecnología empleados: Redes Sociales	8

Tabla 37. Resultados obtenidos a través de la BdD OEPE.

A estos datos, que se trataría de la *población* investigada, es decir, “*el conjunto de elementos, objetos o sujetos, con unas características definidas*” (Martínez Mediano, 2004: 401), se les aplicaron los filtros correspondientes y a la muestra final se sumaron los perfiles aportados por nosotros.

El muestreo consiste en tomar cualquier parte de una población o universo mediante las técnicas de extracción de muestras (Martínez Mediano, 2004: 401-402), un procedimiento que puede ser aleatorio o determinístico. El muestreo aleatorio es el procedimiento que se utiliza para obtener una muestra de la población de tal modo que cada miembro de la población o universo tenga igual oportunidad de ser incluido en la muestra (Martínez Mediano, 2004: 402). En nuestro caso, estaríamos ante un muestreo determinístico, que como indica Martínez Mediano (2004: 406) “*es aquel que viene condicionado por las necesidades del estudio y se selecciona de acuerdo con las intenciones del investigador*”. Estas investigaciones se pueden concretar en los criterios de búsqueda seleccionados (vid. Capítulo 5, 5.1, Fase 2).

Nº	NOMBRE DE LA CUENTA	RED SOCIAL	CARÁCTER
1	Es todo tuyo	Facebook	Página
2	Cultura y Turismo Urbano	Facebook	Página
3	Rede Museística Provincial de Lugo	Facebook	Página
4	Proyecto Clío, Rediris	Facebook	Grupo
5	Proyecto Exposiciones enREDadas	Facebook	Página
6	SIPCA (Sistema de Información del Patrimonio Cultural Aragonés)	Facebook	Página
7	Románico Digital	Facebook	Página
8	Bilbao Izan, ondarea/patrimonio	Facebook	Página
9	Debagoiena	Facebook	Página
10	Albaola Itsas Kultur factoría	Facebook	Página
11	MUPAM-Museo del Patrimonio Municipal de Málaga	Facebook	Página
12	Patrimonio Virtual	Facebook	Página
13	Patrimonio&Sociedad	Facebook	Página
14	Patrimonio en QAH.com	Facebook	Página
15	Patrimonio de Montefrío	Facebook	Página
16	ArqueoVertical PHC	Facebook	Página
17	Patrimonio en Femenino	Facebook	Página
18	Máster Patrimonio HTCO3	Facebook	Página
19	Máster Patrimonio Construido Eraikitako ondarea	Facebook	Persona
20	Patrimonio Histórico y Paisajes del Mundo	Facebook	Grupo
21	Patrimonio Joven	Facebook	Página

22	Patrimonio en Red	Facebook	Página
23	Patrimonio La Isla	Facebook	Página
24	Canal Patrimonio	Facebook	Página
25	Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico	Facebook	Página
26	Patrimonio para jóvenes	Facebook	Página
27	Patrimonio Natural	Facebook	Página
28	Patrimonio Industrial Arquitectónico	Facebook	Página
29	Eolo Difusión del Patrimonio	Facebook	Persona
30	Olivares Patrimonio y Turismo	Facebook	Página
31	Patrimonio Inteligente	Facebook	Página
32	Patrimonio educativo	Facebook	Página
33	Red Patrimonia turismo, patrimonio y cultura	Facebook	Página
34	Patrimonio Valladolid	Facebook	Página
35	Antonio Espinosa, Patrimonio, inclusión, interpretación	Facebook	Página
36	Patrimonio Etnológico	Facebook	Página
37	Madrid, Ciudadanía y Patrimonio	Facebook	Página
38	Grupo de Defensa del Patrimonio de Guadalajara	Facebook	Persona
39	Escuela del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
40	IPCE Instituto del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
41	Patrimonio Cultural y Natural 2.0	Facebook	Página
42	Hábitos culturales-Gestión del patrimonio cultural	Facebook	Página
43	Gipypac – Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales	Facebook	Página
44	Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
45	Gestión Patrimonio Cultural-ucm	Facebook	Página
46	Museos y Patrimonio Cultural de la Región de Murcia	Facebook	Página
47	Xeitura / Xestión Integral do Patrimonio Cultural	Facebook	Página
48	Máster Patrimonio Cultural UV	Facebook	Página
49	RedCultural Gestión del Patrimonio	Facebook	Página
50	Patrimonio Cultural de Algeciras	Facebook	Grupo
51	Arqueogest. Arqueología y Patrimonio Cultural	Facebook	Página
52	Lab-Patc Laboratorio de Patrimonio y Turismo Cultural	Facebook	Página
53	Asociación de Entidades del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
54	Inversa, Arqueología, Consultoría y Gestión del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
55	ARES, Arqueología y Patrimonio Cultural	Facebook	Página
56	EndreZar, Patrimonio Cultural	Facebook	Página
57	Conservación y Gestión del patrimonio cultural UNED/IPCE	Facebook	Página
58	Patrimonio Cultural Ceuta	Facebook	Página
59	Adarve Patrimonio Cultural	Facebook	Página
60	Arqueología y Patrimonio Cultural	Facebook	Página

61	El flamenco patrimonio cultural de la humanidad	Facebook	Grupo
62	Difusión e Investigación Patrimonio Cultural Cádiz, ADIP	Facebook	Página
63	Seminario de Gestión y Difusión del Patrimonio Local	Facebook	Página
64	Círculo por la Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
65	Asociación Cultural por el patrimonio de Marchena-Acupamar	Facebook	Página
66	Asociación Patrimonio Histórico y Cultural de Castellar	Facebook	Página
67	La espicha, patrimonio cultural de Asturias	Facebook	Página
68	Máster Universitario en Uso y Gestión del Patrimonio Cultural	Facebook	Página
69	Luminaria Educación Patrimonial	Facebook	Página
70	II Congreso Internacional. Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio	Facebook	Página
71	Entremontañas. Educación Interpretación Patrimonio	Facebook	Página
72	Fíbula. Didáctica del Patrimonio	Facebook	Página
73	Blog El Educador Patrimonial	Facebook	Página
74	Cultura, Deportes, Educación, Juventud y Patrimonio Cultural de El Hierro	Twitter	Perfil
75	Patrimonio Nacional	Twitter	Perfil
76	RAE	Twitter	Perfil
77	Hispania Nostra	Twitter	Perfil
78	Ciudades Patrimonio	Twitter	Perfil
79	Memoria de Madrid	Twitter	Perfil
80	Patrimonio Observ	Twitter	Perfil
81	Casa Batlló	Twitter	Perfil
82	Difusión Patrimonio	Twitter	Perfil
83	Córdoba Patrimonio	Twitter	Perfil
84	Fundació Alicia	Twitter	Perfil
85	Badajoz Patrimonio	Twitter	Perfil
86	Fund. Museo Naval	Twitter	Perfil
87	Patrimonio Galego	Twitter	Perfil
88	Patrimonio l'Alfas	Twitter	Perfil
89	Patrimonio Zamora	Twitter	Perfil
90	Geosfera	Twitter	Perfil
91	Álvaro Bonet	Twitter	Perfil
92	APIT Madrid	Twitter	Perfil
93	Palau Música Catalana	Twitter	Perfil
94	Ahora Arquitectura	Twitter	Perfil
95	ArqueoVirtual	Twitter	Perfil
96	Belén Martínez	Twitter	Perfil
97	DEPANA	Twitter	Perfil

98	Subbetica Cordoba	Twitter	Perfil
99	Vacceo I. Patrimonio	Twitter	Perfil
100	Cafès de Patrimoni	Twitter	Perfil
101	MAMT Tarragona	Twitter	Perfil
102	Guggenheim Bilbao	Twitter	Perfil
103	Sitio Retiro y Prado	Twitter	Perfil
104	Soledad Gómez	Twitter	Perfil
105	Casa de la Provincia	Twitter	Perfil
106	Cultura Igualada	Twitter	Perfil
107	Patrimoni Gencat	Twitter	Perfil
108	Patrimonio Navarro	Twitter	Perfil
109	Airón Patrimonio	Twitter	Perfil
110	Laberintos del Arte	Twitter	Perfil
111	AulArte	Twitter	Perfil
112	ICCMU Instituto Complutense de Ciencias Musicales	Twitter	Perfil
113	Liceus Humanidades	Twitter	Perfil
114	Ignacio Vleming	Twitter	Perfil
115	Aida San Juan	Twitter	Perfil
116	Pablo Aparicio	Twitter	Perfil
117	Fundación Largo Caballero	Twitter	Perfil
118	Madrid y su Patrimonio	Twitter	Perfil
119	Todopatrimonio	Twitter	Perfil
120	Investigart	Twitter	Perfil
121	Luis Blanco	Twitter	Perfil
122	Publicaciones de Patrimonio del Ministerio de Defensa	Twitter	Perfil
123	Iverem	Twitter	Perfil
124	Emilio Cano	Twitter	Perfil
125	Patrimonio Arquitectónico Valenciano	Twitter	Perfil
126	Cerdanyola	Twitter	Perfil
127	Lure Arqueología	Twitter	Perfil
128	Dani Gutiérrez	Twitter	Perfil
129	Quique Alien	Twitter	Perfil
130	Revista Vallesos	Twitter	Perfil
131	Manel Miró	Twitter	Perfil
132	Historia del Arte UPO	Twitter	Perfil
133	I+T Consultoría Turística	Twitter	Perfil
134	Ciutat de Girona	Twitter	Perfil
135	Antoni Rojas (CAT)	Twitter	Perfil
136	Turismo Vall Fosca	Twitter	Perfil
137	Master Patrimoni UB	Twitter	Perfil
138	Club Patrimonio	Twitter	Perfil
139	Reyes Rodríguez Ouviaña	Twitter	Perfil
140	Institut Patrimoni	Twitter	Perfil
141	Tanea Arqueología	Twitter	Perfil

142	Eli Guevara	Twitter	Perfil
143	Mireia Viladomiu	Twitter	Perfil
144	ARPACEC_UNED	Twitter	Perfil
145	Museo del Prado	Twitter	Perfil
146	Museo Reina Sofía	Twitter	Perfil
147	Museo Thyssen	Twitter	Perfil
148	Cultura y Tren	Twitter	Perfil
149	OEPE	Twitter	Perfil
150	Ubuntu Cultural	Twitter	Perfil
151	Juan I. García	Twitter	Perfil
152	Judith Barnés	Twitter	Perfil
153	Encarte Producciones	Twitter	Perfil
154	AndARTE	Twitter	Perfil
155	Gárgola Turismo	Twitter	Perfil
156	Xandobela	Twitter	Perfil
157	Arqueoblog	Twitter	Perfil
158	Ariadna R. Montfuleda	Twitter	Perfil
159	Dani Cortijo	Twitter	Perfil
160	Auriga	Twitter	Perfil
161	Ascalfo	Twitter	Perfil
162	M Educación y Museos	Twitter	Perfil
163	EducaThyssen	Twitter	Perfil
164	Gloria Mtnez	Twitter	Perfil
165	Museo Ciencia + Tecno	Twitter	Perfil
166	Ana Pérez García	Twitter	Perfil
167	S. E. de Cultura	Twitter	Perfil
168	Ana Sánchez	Twitter	Perfil
169	IDEA	Twitter	Perfil
170	CANEDUCAM	Twitter	Perfil
171	Yolanda Laguna	Twitter	Perfil

Tabla 38. Submuestra de la investigación.

Una submuestra de 171 perfiles repartidos entre las redes sociales Facebook y Twitter. A ésta, bastante representativa, se le han añadido 16 cuentas más de las que, por nuestra experiencia en redes, tenemos constancia de que están vinculados con el patrimonio cultural y que nos extrañó no encontrar en nuestra búsqueda inicial bajo ninguno de los descriptores. Salvo tres de estas cuentas, el resto tiene presencia en ambas plataformas, así que el reparto se ha hecho bajo el criterio de qué red muestra con mayor claridad su trabajo.

El porqué de esta selección tiene que ver con la creencia de que aportan valor, no sólo en cuanto al patrimonio sino también a su dinamización en redes sociales. De esta forma, con nuestra acción creemos que también les aportamos valor y las visibilizamos, tal y como afirman Ballart y Tresserras (2005: 19) seleccionar es una forma de atribuir valor, ya que el proceso de selección y puesta en valor se hace a partir de unos valores marco, que dependen de un determinado contexto cultural, histórico e incluso psicológico.

Nº	NOMBRE DE LA CUENTA	RED SOCIAL	CARÁCTER
1	Santos Mateos Rusillo	Twitter	Perfil
2	Libe Fdez. Torrontegui-Reharq	Twitter	Perfil
3	Veo Arte en Todas pArtes	Facebook	Página
4	Viajar con el Arte	Facebook	Página
5	Miquel del Pozo Puig	Twitter	Perfil
6	CaminArt	Facebook	Página
7	La cultura social	Twitter	Perfil
8	Guillermo Solana	Twitter	Perfil
9	Museo Nacional de Escultura	Facebook	Perfil
10	Museo del Romanticismo	Twitter	Perfil
11	Museo Cerralbo	Twitter	Perfil
12	Museo de Almería	Facebook	Página
13	Un mundo cultural	Facebook	Página
14	El reto histórico	Facebook	Página
15	Programa d'Extensió Universitària (PEU) de la Universitat Jaume I de Castellón	Twitter	Perfil
16	Ángel Portolés	Twitter	Perfil

Tabla 39. Ampliación de la submuestra de la investigación.

Tomando la anterior muestra y su ampliación, obtenemos al final un total de 187 cuentas:

MUESTRA FINAL
187 cuentas

Tabla 40. Muestra final.

repartidas entre las dos redes sociales seleccionadas de la siguiente forma:

FACEBOOK	TWITTER
80	107

Tabla 41. Repartición de la muestra en perfiles entre Facebook y Twitter.

Sobre la muestra final se aplicaron los diferentes instrumentos de recogida de datos (vid. Capítulo 5, epígrafe 5.5).

5.5. Instrumentos de recogida de datos.

Tal y como afirma Senra (2012: 66) en relación con las estrategias, técnicas e instrumentos de intervención socioeducativa, *“un instrumento es un objeto o un medio utilizado para conseguir un fin”*. El instrumento debe ser adecuado al fin propuesto.

Nuestro fin es conocer en qué medida se están desarrollando acciones en torno a la comunicación y educación patrimonial en redes sociales. Por tanto, y preferentemente, hemos utilizado instrumentos que facilitan la *observación sistemática no participante*. En ésta, el observador contempla la realidad sin actuar sobre ella, registra hechos o fenómenos tal y como se están produciendo en un momento determinado. Es conveniente diferenciar entre la observación casual de los fenómenos de la planificada y estructurada, como es en nuestro caso, ya que se va a hacer partiendo de un registro observacional.

Como ya hemos indicado al enunciar las fases del proceso de investigación, creamos dos cuentas, una en la red social Facebook y otra en la red social Twitter. A través de ellas, desarrollamos una serie de búsquedas en torno a los elementos ya reseñados:

- Patrimonio
- Patrimonio cultural
- Educación patrimonial
- Educación patrimonio

- Didáctica del patrimonio
- Didáctica patrimonio
- Y las correspondientes a las lenguas co-oficiales de mayor uso (catalán, euskera y gallego).



Imagen 82. Búsqueda avanzada bajo el criterio “educación patrimonial” realizada en Twitter.

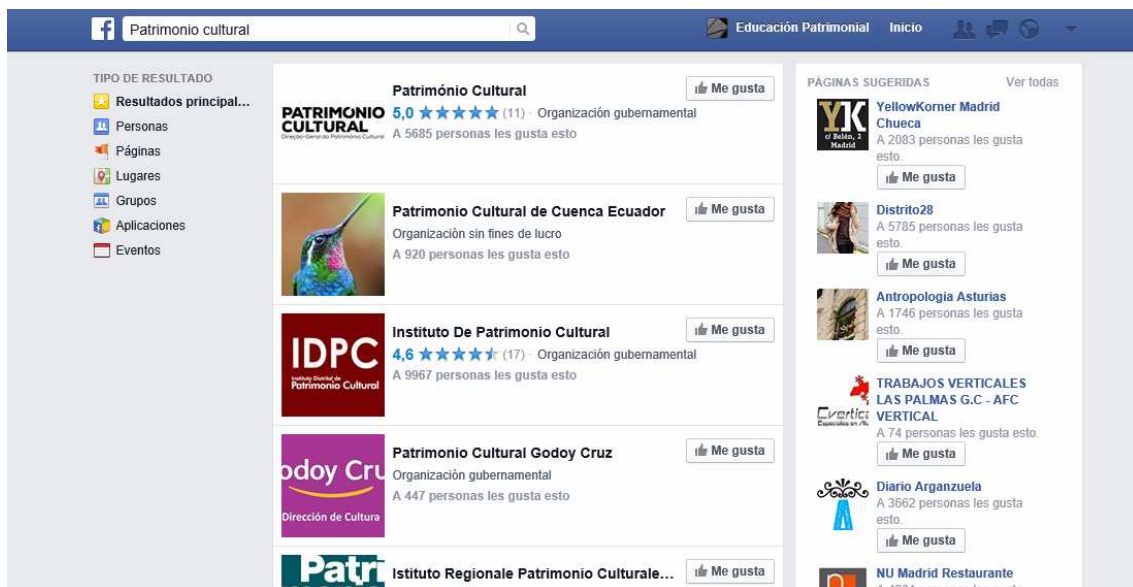


Imagen 83. Búsqueda bajo el criterio “patrimonio cultural” realizada en Facebook.

Como forma de registrar la información encontrada, abrimos una base de registro en Excel con multi-hoja, una por cada parámetro de búsqueda, y cubriendo los siguientes epígrafes:

- Nombre de la cuenta
- Tipo de cuenta
- País de procedencia
- Carácter
- Última actualización
- Información disponible
- Número de seguidores

A	B	C	D	E	F
	Nombre	Tipo de Cuenta	País	Última actualización	Información disponible
1	29/08/2015				
2	1 Escuela del Patrimonio Cultural	Página	España	26 de agosto de 2015	Formación, ideas y gestión del patrimonio cultural
5	4 IPCE Instituto del Patrimonio Cultural Español	Página	España	28 de agosto de 2015	La Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de la Secretaría de Estado de Cultura, del Ministerio de
6	5 Patrimonio Cultural y Natural 2.0	Página	España	28 de agosto de 2015	Profesionales dedicados a la gestión, investigación
9	8 Hábitos Culturales: Gestión del Patrimonio Cultural	Página	España	17 de agosto de 2015	Empresa de gestión del patrimonio cultural
10	9 Grupo Patrimonio Paisajes Culturales UPV-EHU	Personas	España	25 de agosto de 2015	The Heritage and Cultural Landscapes Research Group (Medieval, Modern and American History, Social sciences) comprises geologists, historians, educators, geographers. Archaeological heritage in historical times
13	12 Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural	Página	España	28 de agosto de 2015	La Asociación Española para la Gestión del Patrimonio Cultural es una asociación de profesionales de la Gestión del Patrimonio Cultural y
14	13 Gestión del Patrimonio Cultural-UOM	Página	España	10 de agosto de 2015	Formando profesionalmente a los futuros gestores de
15	14 Museos y Patrimonio Cultural de la Región de Murcia	Página	España	28 de agosto de 2015	En esta página tratará temas de actualidad y noticia
16	15 Gesto Patrimonio Cultural SL	Página	España	28 de agosto de 2015	Empresa dedicada a la gestión del patrimonio cultural
18	17 Xeitura/Xestión Integral do Patrimonio Cultural	Página	España	28 de agosto de 2015	Somos unha empresa sita na provincia de Ourense e
21	20 Máster Patrimonio Cultural UV	Página	España	28 de agosto de 2015	no disponible
22	21 RedCultural Gestión del Patrimonio	Página	España	27 de agosto de 2015	Su equipo se dedica a la gestión de los recursos cu
28	27 Curso Gestión Patrimonio Cultural en Zaragoza - Columbus IBS	Página	España	28 de agosto de 2011	Página creada para el intercambio de opiniones, info
35	34 Patrimonio Cultural	Grupo Abierto	España	29 de agosto de 2015	Gestión del Patrimonio Cultural.
36	35 Patrimonio Cultural de Algeciras	Grupo Abierto	España	29 de agosto de 2015	Este grupo se dedica a compartir ideas, imágenes, y
41	40 Arqueogest. Arqueología y Patrimonio Cultural	Página	España	28 de agosto de 2015	Lugar de encuentro para divulgar el patrimonio cultur
44	43 Especialista en Conservación y Gestión del Patrimonio Cultural	Página	España	25 de septiembre de 2013	Empresa de Arqueología. Trabajos de campo, obra y
47	46 Alianza de Paisajes Culturales Patrimonio de la Humanidad	Página	España	16 de abril de 2014	Curso de Formación Permanente: Curso de Especialista en Conservación y Gestión d
48	47 Lab-Patc Laboratorio de Patrimonio y Turismo Cultural	Página	España	1 de agosto de 2015	Universidad Nacional de Educación a Distancia, UN
53	52 Asociación de Entidades del Patrimonio Cultural	Página	España	19 de marzo de 2015	Fundación General de la UNED
54	53 Inversa. Arqueología, Consultoría y Gestión de Patrimonio Cultural	Página	España	29 de agosto de 2015	Incrementar el valor añadido de los recursos cultura
57	56 ARES. Arqueología y Patrimonio Cultural	Página	España	15 de agosto de 2015	L'ABPATC Laborator de Patrimoni, Creativitat i Turis

Imagen 84. Ficha de entrada y registro de información en Excel (detalle).

Para la realización de la investigación se ha contado con varios instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, con la idea, como ya argumentamos anteriormente, de trabajar desde la complementariedad metodológica, que según nuestra perspectiva es mucho más enriquecedora.

Desde el principio la tabla confeccionada en Excel, además de ofrecer datos cuantificables, también nos ha dado la posibilidad de contar con información descriptiva que nos ayuda a conocer más los perfiles encontrados.

El instrumento seleccionado dentro de la técnica descriptiva-cualitativa ha sido el cuestionario/entrevista. Se trata de un cuestionario breve, con varias opciones de respuesta para poder categorizarlas después, pero también con la opción de explicar de manera abierta cada una de las respuestas.

1. El proyecto que representa cuenta con una planificación de acción en redes sociales:

Si No

¿De qué tipo?

2. Realiza evaluaciones de la acción en redes.

Si No

¿Son de corte cuantitativo, cualitativo o de las dos? ¿Con qué frecuencia se desarrollan en el caso de hacerlo?

3. ¿Cuál es el perfil de la persona que se ocupa de redes?

No existe un perfil específico Si existe un perfil específico

¿O por el contrario, el gestor de contenidos sociales forma parte del proyecto?

4. Cómo valoráis la acción en redes sociales en torno al patrimonio cultural (se pueden señalar varias opciones):

Escasa Necesaria Buena

Muy buena Excelente

Justificar la respuesta....

5. Si tuvierais que incluir vuestra acción en redes en torno al patrimonio en alguno de estos parámetros, en cuál lo haríais (se pueden señalar varias opciones):

- Comunicativa/difusora/divulgativa/transmisora del patrimonio
- Interpretación/Facilitación del patrimonio
- Sensibilización hacia el patrimonio
- Patrimonialización (implica hacer efectivo todo el potencial identitario del patrimonio, apelando a la dimensión social)
- Identización a través del patrimonio (construcción de la identidad de manera procesual, tomando el patrimonio como elemento de identidad).

Tabla 42. Entrevista/cuestionario.

Por otra parte, hemos confeccionado una serie de tablas de parámetros, basados en los creados por el Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE), que nos ayudaran a conducir la observación sistemática, así como a establecer unos criterios de calidad y de buenas prácticas en torno al patrimonio cultural en redes sociales. La adaptación con respecto a los estándares marcados por el OEPE se ha realizado por dos motivos fundamentales:

1. Por el contexto de intervención que investigamos y la escasa información sobre los proyectos que se brinda desde ellos.
2. Por atender a la consecución de la secuencia enunciada por Fontal (2003) y a las dimensiones de la Educación Patrimonial (Fontal, 2008) que completan el proceso de patrimonialización:
 - a. Comunicación, difusión, divulgación, transmisión.
 - b. Interpretación, facilitación.
 - c. Apropiación, aprehensión.
 - d. Sensibilización.
 - e. Patrimonialización.
 - f. Identización.

Pérez Juste (2006: 134-136) citando al *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1975), define un estándar como “*un principio acordado por las personas comprometidas en una práctica profesional destinada a mejorar la calidad de la misma, proporcionando una guía para evaluar los programas*”. A través de ellos, vamos a poder determinar qué evidencia empírica constituirá la prueba objetiva del valor de un perfil (Alvira, 2002: 18).

Dos registros diferentes de parámetros que nos ayudarán a enfocar la investigación en aquellos perfiles generados en Facebook y Twitter que se encuentren más cercanos a la calidad comunicativa y educativa en los procesos de patrimonialización.

Para la primera tabla tomamos como guía la diseñada por el OEPE (Vid. 5.3) y la adaptamos a las características de nuestro contexto de investigación.

Dimensiones y parámetros.	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre del perfil (metadatos)				
1.1. Datos de identificación y localización de la persona o entidad detrás del perfil (lugar).				
1.2. Datos de contacto con la dirección y/o equipo de implementación del perfil.				
1.3. Descriptores que definen el perfil.				
1.4. Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.5. Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividades aisladas, institución, empresa, asociación...).				
1.6. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el perfil.				
1.7. Incorporación de anexos documentales online (web, blog, storify, youtube, enlaces a otras redes, etc.).				
2. Grado de dinamización del perfil.				
2.1. Actualización del perfil en redes sociales (menos de dos semanas).				
2.2. Dinamización de contenidos propios.				
2.3. Dinamización de contenidos no propios.				
2.4. Correspondencia de información con otra red social (presencia).				
2.5. Contenidos principales relacionados con el patrimonio cultural.				
2.6. Invitación a la interacción de alguna forma en las publicaciones.				
(A. Se alcanza con calidad. B. Se alcanza. C. Se alcanza con condiciones. D. No se alcanza.				

Tabla 43. Hoja de registro observacional básica.

En cuanto a la segunda tabla de parámetros estandarizados que hemos confeccionado responde a la necesidad de cubrir las dimensiones del proceso de patrimonialización, con la intención de comprobar en qué medida éste se puede dar en los medios de comunicación social.

Dimensiones y parámetros	A	B	C	D
1. Dimensión de comunicación/difusión/divulgación/transmisión				
1.1. Se respetan los elementos del proceso de comunicación (receptor, emisor, mensaje, canal, código, contexto).				
1.2. Se divulga información sobre un elemento patrimonial.				
1.3. Se pone el énfasis en la recepción, acentuando la importancia del mensaje.				
1.4. Se ofrecen datos técnicos sobre el elemento patrimonial.				
1.5. Se procura la proyección social del elemento patrimonial.				
1.6. Se da prioridad al mensaje en torno al elemento patrimonial.				
1.7. Divulgación pública de otros proyectos multicanal (Webs, storifys, blogs, publicaciones en línea...).				
2. Dimensión interpretación/facilitación				
2.1. Se pone el énfasis en la traducción del patrimonio para ser comprendido.				
2.2. Flexibilidad en el proceso de seleccionar, procesar y transmitir el patrimonio.				
2.3. Se da la mediación interpretativa con el patrimonio.				
2.4. Utilización de recursos que faciliten la comprensión del patrimonio.				
3. Dimensión apropiación/aprehensión.				
3.1. Se favorece la implicación emocional con el elemento patrimonial.				
3.2. Se favorece la relación de vivencias con respecto al elemento patrimonial.				
3.3. Se facilita la acción creativa a través del elemento patrimonial.				
3.4. Se valora la atribución de propiedad simbólica con el elemento patrimonial.				
4. Dimensión sensibilización.				
4.1. Se aborda la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.				
4.2. Se conciencia del valor del patrimonio y de su salvaguarda como elemento fundamental de la sociedad.				
4.3. Desarrolla formas de comportamiento favorables en la relación patrimonio-sociedad.				
4.4. Existe una apertura hacia el conocimiento del patrimonio cultural del pasado y del presente.				
4.5. Se favorece una actitud de respeto hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas.				
4.6. Se muestra disponibilidad hacia el disfrute del patrimonio cultural.				
4.7. Se reconoce la importancia de la transmisión del patrimonio cultural.				
4.8. Se generan vínculos significativos con el contenido patrimonial.				
5. Dimensión de patrimonialización				
5.1. Se procura hacer efectivo el potencial identitario del patrimonio.				
5.2. Se favorece un modelo educativo orientado a la construcción de referentes identitarios.				
5.3. Se apela a la dimensión social del patrimonio.				

5.4. Se resalta el papel activo de los individuos y grupos en la creación y destino del patrimonio.				
5.5. Se favorece la consecución de un patrimonio con marcado carácter individual, psicológico y social.				
6. Dimensión de identización				
6.1. Se favorece la atribución de sentido identitario que ayude a definirse al individuo frente al otro.				
6.2. Se facilita la creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, costumbres en torno al elemento patrimonial.				
6.3. Se promueve la creación de una identidad procesual, en constante cambio, en torno al patrimonio.				
(A. Se alcanza con calidad. B. Se alcanza. C. Se alcanza con condiciones. D. No se alcanza)				

Tabla 44. Hoja de registro observacional extendida en función de las dimensiones de la educación patrimonial.

Ambas hojas de registro nos han facilitado la obtención final de una serie de cuentas referentes que han ido cumpliendo las características perfiladas, con mayor o menor calidad.

5.6. Instrumentos de análisis de datos.

Robert Stake (2006: 230) acudiendo al diccionario, indica que analizar (o el análisis de algo) *“significa dividir el todo en sus partes para obtener una mejor comprensión del mismo; significa hacer un examen concienzudo de los factores pertinentes del programa”*, en nuestro caso, del perfil.

Durante el análisis, como evaluadores que nos basamos en estándares tomamos los datos numéricos obtenidos y realizamos comparaciones estadísticas, distribuciones, correlaciones y gráficos que nos ayuden a probar nuestras hipótesis enunciadas. Pero también como analistas comprensivos, estudiamos relatos descriptivos y triangulamos interpretaciones (Stake, 2006: 230). Pero como afirma Stake (2006: 231) el auténtico valor de algo (un perfil) no es algo que se pueda reducir a una tabla de especificaciones.

Para el tratamiento de los datos obtenidos durante el proceso de recogida, como especificamos en el primer apartado de este capítulo (Vid. 5.1.3. Fase 6), la investigación al encontrarse dentro de las dos metodologías de obtención de información, cuantitativa y cualitativa, atiende a un doble análisis:

- análisis de datos
- análisis de contenido

El análisis de datos según Gil Flores (1992; 1994) citado por Pérez Juste (2006: 536), es el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación. Se trataría de un proceso sistemático destinado a identificar las características de los datos recogidos durante la investigación y/o evaluación así como a contrastar las hipótesis (Pérez Juste, 2006: 536) enunciadas al inicio de la misma.

Con respecto al análisis de contenido, Pérez Juste (2006: 535) lo define como *“una técnica para extraer información relevante a partir de documentos de texto o de cualquier otro tipo de registro”*. Esta técnica, según Ezequiel Ander-Egg (1987) citado por Martínez Mediano (2004: 290) *“nos permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes, conforme a las categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje”*. Según esta misma autora (Martínez Mediano, 2004: 290-291) *“el análisis de contenido se erige en un método para conocer el significado simbólico de los mensajes, proporcionándonos un conocimiento acerca de hechos o sucesos y de ideas de otras personas”*.

Para ello, utilizaremos la tabla de entrada de información creada en Excel transformando los datos cuantitativos en gráficas de porcentajes y analizaremos la información descriptiva a modo de comprensión de las situaciones.

Por otro lado, una de las técnicas más usadas en el análisis de contenido y que aportan datos fiables que nos ayudarán a confeccionar las conclusiones así como la perspectiva crítica de la investigación, es la técnica DAFO. A través de ella, obtendremos una visión gráfica de los puntos negativos y los positivos que nos ofrecen las dos redes sociales estudiadas.

Tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos con cada instrumento, con el proceso de triangulación se tratará de complementar y contrastar, desde cada uno, la interpretación de la realidad en la que nos movemos.

Los resultados de la evaluación de un ámbito concreto como el nuestro, las redes sociales (específicamente Facebook y Twitter), nos ayudará a fijar nuevos objetivos, destinar otros recursos, señalar las dificultades y remarcar las ventajas, reflexionar sobre el proceso global e integral para iniciar, si es necesario y supone interés para la comunidad, un nuevo proyecto revisando, mejorando y optimizando aspectos como los objetivos, la metodología, los contextos y los recursos (Castillo y Cabrerizo, 2011: 144-145).

Con este mapa de la investigación daríamos correspondencia a la idea de Robert Stake (2006) de que *“todo pensamiento científico es una mezcla de pensamiento cualitativo y cuantitativo, buscando en todo momento la comprensión de los fenómenos estudiados”*.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS.

«El observador, por el mero hecho de ser testigo, influye en la realidad que está observando, la altera, introduce una variable de indeterminación» Werner Heisenberg (1927).

Una vez definida la naturaleza de la investigación y los elementos que la constituyen (objetivos, hipótesis, variables, metodología, muestra e instrumentos de análisis y recogida de datos) es preciso pasar a abordar el análisis de la información obtenida, sistematizándola de diferentes formas y aportando valor a cada dato.

6.1. Resultados de los análisis observacionales sobre la muestra.

Sobre la muestra compuesta por 187 perfiles y cuentas se han ido produciendo los dos análisis observacionales. El primer análisis ha partido del registro básico basado en 13 parámetros mínimos y esenciales a cumplir en redes sociales. Hemos estipulado que para pasar este primer estudio, las cuentas debían alcanzar las escalas mayores (A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza) en más de 7 descriptores, teniendo en cuenta, que algunos de ellos son esenciales de cumplimentar sobre todo en el caso de aquellas cuentas pertenecientes a entidades con algún tipo de interés especial para con el patrimonio (entidades de formación, organismos públicos de la Administración, empresas o profesionales autónomos en el ejercicio de su labor). Las cuentas que han pasado el primer filtro observacional ha sido un total de 72 perfiles:

Nº	NOMBRE DE LA CUENTA	RED SOCIAL
1	PEU-UJI	Twitter
2	Ángel Portolés	Twitter
3	Museo del Romanticismo	Twitter
4	Museo Cerralbo	Twitter
5	Miquel del Pozo	Twitter
6	La cultura social	Twitter
7	Libe Fdez. Torrontegui	Twitter
8	Santos Mateos	Twitter
9	EducaThyssen	Twitter
10	Ubuntu Cultural	Twitter
11	Museo Reina Sofía	Twitter

12	Museo Thyssen	Twitter
13	Museo del Prado	Twitter
14	Revista Vallesos	Twitter
15	Manel Miró	Twitter
16	Iverem	Twitter
17	Investigart	Twitter
18	Todopatrimonio	Twitter
19	Ignacio Vleming	Twitter
20	ICCMU	Twitter
21	Liceus Humanidades	Twitter
22	Laberintos del Arte	Twitter
23	Aularte	Twitter
24	Patrimoni.gencat	Twitter
25	Soledad Gómez	Twitter
26	Guggenheim Bilbao	Twitter
27	Sitio Retiro y Prado	Twitter
28	Cafés de patrimoni	Twitter
29	MAMT	Twitter
30	ArqueoVirtual	Twitter
31	Palau Música Catalana	Twitter
32	Patrimonio l'Alfas	Twitter
33	Patrimonio Zamora	Twitter
34	Fund. Museo Naval	Twitter
35	Fundació Alicia	Twitter
36	Difusión del Patrimonio	Twitter
37	PatrimonioObserv	Twitter
38	Ciudades Patrimonio	Twitter
39	Memoria de Madrid	Twitter
40	Hispania Nostra	Twitter
41	Círculo por la defensa y difusión del patrimonio cultural	Facebook
42	Patrimonio cultural de Ceuta	Facebook
43	Inversa, Arqueología, Consultoría y Gestión de Patrimonio Cultural	Facebook
44	ArqueoGest	Facebook
45	Máster Patrimonio Cultural UV	Facebook
46	Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural	Facebook
47	Gestión Patrimonio Cultural-UCM	Facebook
48	Gipypac-Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales	Facebook
49	Viajar con el Arte	Facebook
50	CaminArt	Facebook
51	Veo Arte en Todas pArtes	Facebook
52	Museo Nacional de Escultura	Facebook
53	Museo de Almería	Facebook

54	Un mundo cultural	Facebook
55	Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)	Facebook
56	Madrid, Ciudadanía y Patrimonio	Facebook
57	Red Patrimonia. Turismo, patrimonio y cultura	Facebook
58	Patrimonio Industrial Arquitectónico	Facebook
59	Patrimonio Natural	Facebook
60	Canal Patrimonio	Facebook
61	Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico	Facebook
62	Patrimonio La Isla	Facebook
63	Patrimonio Joven	Facebook
64	Patrimonio en Femenino	Facebook
65	Patrimonio Virtual	Facebook
66	Patrimonio&Sociedad	Facebook
67	Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM)	Facebook
68	SIPCA. Sistema Sistema de Información del Patrimonio Cultural Aragonés	Facebook
69	Románico Digital	Facebook
70	Cultura y Turismo Urbano	Facebook
71	Red Museística Provincial de Lugo	Facebook
72	Es todo tuyo	Facebook

Tabla 45. Cuentas resultantes tras el primer análisis observacional.

Esta selección fue objeto de una segunda observación, mucho más profunda, con los parámetros y criterios marcados por las dimensiones y la secuencia Fontal (2003; 2008) sobre el proceso de patrimonialización: *conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir*, quedándonos finalmente con un total de 20 cuentas que cumplen los parámetros con calidad óptima:

NOMBRE DE LA CUENTA	RED SOCIAL ANALIZADA
Ángel Portolés	Twitter
Museo del Romanticismo	Twitter
Museo Cerralbo	Twitter
Miquel del Pozo Puig	Twitter
La cultura social	Twitter
Ubuntu Cultural	Twitter
Los laberintos del arte	Twitter
Museo Guggenheim Bilbabo	Twitter
Cafès de Patrimoni	Twitter
Patrimonio L'Alfas	Twitter

Círculo de Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural	Facebook
Arquegest	Facebook
Viajar con el Arte	Facebook
Veo Arte en todas pArtes	Facebook
Museo Nacional de Escultura	Facebook
Museo de Almería	Facebook
Madrid, Ciudadanía y Patrimonio	Facebook
Canal Patrimonio	Facebook
Patrimonio La Isla	Facebook
Es todo tuyo	Facebook

Tabla 46. Perfiles referentes en base a las dimensiones de la educación patrimonial.

Retomaremos estos perfiles en el apartado de análisis de referentes partiendo de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de las encuestas realizadas y la información extraída de los mismos desde sus cuentas en redes sociales y documentos relacionados.

6.2. Análisis estadístico-descriptivo.

El *análisis descriptivo* está referido al estudio y análisis de los datos obtenidos en una muestra (n) y éstos describen y resumen las observaciones obtenidas sobre un fenómeno, un suceso o un hecho.

Por su parte, la *estadística inferencial* esta referida al procedimiento mediante el cual los resultados de la muestra se trata de hacerlos extensivos a toda la población o universo (N), procurando mostrar relaciones de causa efecto o pruebas de hipótesis.

Nuestro análisis descriptivo se desarrolla con la muestra final, la cual sería objeto de dos análisis observacionales a través de las hojas de registro basadas en parámetros de calidad. Un total de 187 perfiles repartidos entre Facebook y Twitter.

El análisis descriptivo realizado en primer lugar, en base a la hoja de observacional básica (vid. Capítulo 5, 5.5) y que figura a continuación responde a la formulación del primer objetivo de la investigación, *O1. Conocer a través de la realidad práctica si las redes sociales son espacios adecuados para difundir y comunicar el patrimonio.*

Microsoft Excel - Muestra final

Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Datos Ventana ? Escribe una pregunta

9 Arial % 000 +00 -00

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Nº	CUENTA	RED SOCIAL	TIPO DE CUENTA	OTRA RED SOCIAL	CARÁCTER	ACTIVO	FECHA	SEGUIDORES	SEGUIDOS	INFORMACIÓN
1	Es todo tuyo	Facebook	Administración	si	Página	si	septiembre	1000		El Patrimonio Histórico y Cultural de Gran Canaria es todo tuyo. Cabildo de Gran Canaria en
2	Cultura y Turismo Urbano	Facebook	Marca	si	Página	si	septiembre	1000		Turismo cultural. Propuestas para descubrir el patrimonio en 16 ciudades: visitas guiadas, t
3	Rede Museística de Lugo	Facebook	Museo	si	Página	si	septiembre	1000		Rede Museística Provincial de Lugo: http://www.museolugo.org/
4	Proyecto Clio, Rediris	Facebook	Proyecto	si	Grupo público	si	septiembre	100		Proyecto Clio http://clio.rediris.es/ Nuestro objetivo en Facebook es crear una comunidad de historiadores para aumentar la v
5	Proyecto Exposiciones enREDadas	Facebook	Proyecto	no	Página	si	septiembre	100		Exposición virtual y real. Colectiva, internacional e itinerante que será mostrada en 24 ciuda
6	SIPCA: Sistema de Información del Patrimonio	Facebook	Proyecto	no	Página	si	septiembre	100		El proyecto SIPCA supone la creación de un sistema de información sobre Patrimonio Cultur
7	Románico Digital	Facebook	Fundación	si	Página	si	septiembre	1000		La plataforma www.romanicodigital.com es un portal que ofrece contenidos digitalizados, s
8	Bilbao Izan	Facebook	Administración	no	Página	si	septiembre	100		Programa de promoción y difusión del patrimonio histórico. Área de Cultura y Educación. Ay
9	Debagoiena	Facebook	no	si	Página	si	septiembre	100		Debagoiena, ezagutzea... maiztatzea da
10	Albaola Itsas Kultur Faktoria	Facebook	Marca	si	Página	si	septiembre	1000		Albaola patrimonio marítimo Desde 1997, hemos trabajado en el campo de la cultura y su ex
11	MUPAM-Museo del Patrimonio Municipal de Mé	Facebook	Museo	si	Página	si	septiembre	1000		trabajo consiste en pasajes en el resto del mundo. El MUPAM se ha concebido como un espacio para resolver un triple objetivo: hacer una pue
12	Patrimonio Virtual	Facebook	Universidad	si	Página	si	septiembre	1000		Patrimonio Municipal de carácter histórico-artístico; acercarlo a la sociedad y actuar de plat
13	Patrimonio&Sociedad	Facebook	Proyecto	si	Página	si	septiembre	100		Equipo de la Universidad de Alicante con el objetivo de investigar y poner en práctica el usc
14	Patrimonio en QAH.com	Facebook	Proyecto	si	Página	si	septiembre	100		emergentes sobre el Patrimonio Cultural para formar a profesionales en la Virtualización y F
15	Patrimonio de Montefrío	Facebook	Proyecto	si	Página	si	septiembre	1000		Esta página es el reflejo social de una página web de servicios a los profesionales de la me
16	ArqueoVertical PHC	Facebook	marca	si	Página	si	septiembre	59		Patrimonio y la Sociedad. Acompáñanos en la aventura de aprender cada día algo nuevo. Somos un apartado de
17	Patrimonio en Femenino	Facebook	Administración	no	Página	si	septiembre	1000		QuéAprendemosHoy.com, la comunidad de aprendizaje líder en España
18	Máster Patrimonio HTCO3	Facebook	Universidad	si	Página	si	septiembre	100		Espacio dedicado a la historia, cultura e información diaria del pueblo de Montefrío (Granad
19	Máster Patrimonio Construido Eraikitako Ondar	Facebook	Universidad	si	Persona	si	septiembre	1000		Arqueología, Paleontología, (Restauración, Conservación, Interpretación del Patrimonio)
20	Patrimonio Histórico y Paisajes del Mundo	Facebook	Proyecto	no	Grupo público	si	septiembre	32554		Patrimonio en femenino es una iniciativa en línea organizada por la Dirección General de Be
21										Somos un compuesto nuevo: HTCO3 Historia + Tecnología + Conservación + Comunidad + Conocimiento

Hoja1 / Hoja2 / Hoja3 /

NUM

Imagen 85. Tabla que recoge la información de la muestra de estudio (detalle).

El primer análisis observacional en torno a 187 cuentas que hablan, difunden y comunican los elementos patrimoniales nos confirma que existen numerosas cuentas, aún dentro de la ingente extensión de las redes sociales, que tratan sobre patrimonio. Los datos obtenidos y que se exponen a continuación nos ofrecen un panorama amplio y heterogéneo de perfiles tanto personales como institucionales, así como de uso de las redes para la transmisión del patrimonio.

En el caso de los perfiles de Facebook estudiados se dividen en sus tres posibilidades: persona, página y grupo. Un total de 80 cuentas que se reparten de la siguiente forma:

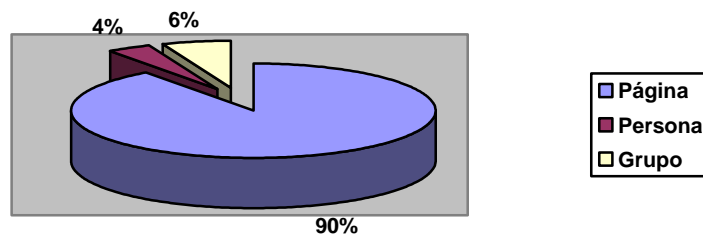


Gráfico 2. Carácter de las cuentas en Facebook.

El mayor porcentaje de perfiles relacionados con el patrimonio tienen un carácter de página (90%) esto se debe a dos motivos principales: su carácter abierto y a la especificidad de su servicio, es decir, las páginas están encaminadas hacia marcas o personajes específicos. Además, Facebook recomienda la creación en este tipo de formato cuando no se trata de una persona física.

Por su parte los grupos (6%) suelen crearse por alguna motivación concreta de una comunidad, con intereses comunes.

En el caso de los perfiles relacionados con patrimonio en su tipología de “persona” son el mínimo porcentaje (4%). Mantuvimos estas cuentas dentro de la muestra final ya que eran perfiles que no estaban bloqueados ni mantenían una política de privacidad como en el caso de otros ejemplos que no pasaron los filtros.

Como Twitter sólo ofrece la posibilidad de crear un tipo de perfil no hemos definido estos de la misma forma, pasando a analizarlos en conjunto junto con los encontrados en Facebook y que atienden a distintas entidades o personas físicas.

En cuanto a esto último, hemos realizado una diferenciación atendiendo a los siguientes ítems o características de adscripción:

- Administración pública.
- Museo/Equipamiento cultural.
- Fundación/Asociación.
- Marca/Empresa.
- Universidad/Centro de Formación.
- Proyecto/Persona.

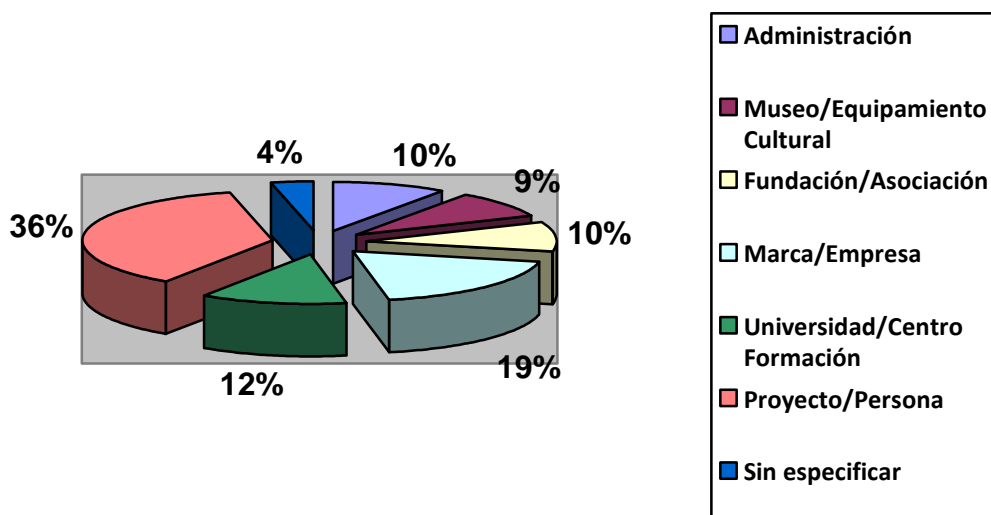


Gráfico 3. Tipología de cuenta.

Ante estos datos observamos que los proyectos y las personas, muchas de ellas detrás de proyectos (independientemente del carácter de estos) son muchos más abundantes (36%), incluso con gran diferencia con respecto a instituciones culturales (9%).

La siguiente tipología que destaca es la correspondiente a las marcas y empresas dedicadas a la difusión, gestión y dinamización del patrimonio cultural (19%). Dentro de la tipología “marca” estarían incluidos también aquellos proyectos personales de cariz profesional, es decir, aún teniendo un gran interés por el patrimonio cultural, no están exentas de cierto ánimo lucrativo con respecto a él y las actividades derivadas de su dinamización.

Indicar que el valor más pequeño (4%) corresponde a aquellas cuentas que no concretan información sobre su vinculación o relación con el patrimonio, o si lo hacen, no están adscritas a un proyecto concreto y lo hacen por simple interés. Concretamente son 7 cuentas de las cuales 6 se encuentran en Facebook y 1 en Twitter.

La investigación y el estudio en torno al patrimonio se encuentran dentro del porcentaje tipificado como Universidad/Centro de Formación (12%). Con respecto a esta clasificación se puede desglosar en diferentes características dependiendo del carácter de la cuenta: máster, grupo de investigación, cursos específicos y congresos/jornadas.

La mayor parte de las cuentas corresponden a grupos o institutos de investigación (44%):

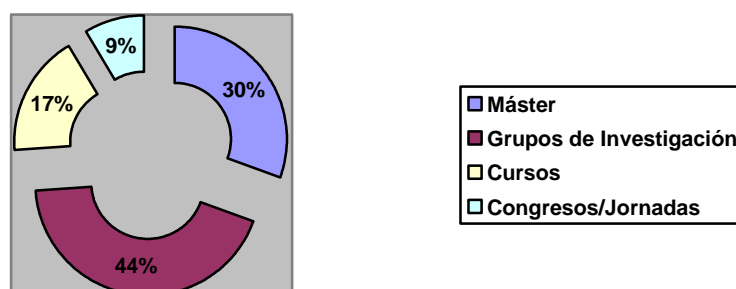


Gráfico 4. Perfiles por tipología Universidad/Centro de formación.

Un elemento a resaltar es el caso de los ejemplos de cuentas que se abren con motivo de un evento, en este caso un congreso o seminario con una duración determinada. Por regla general, estos perfiles se suelen dejar de actualizar una vez que la jornada ha finalizado. En el caso de los ejemplos (9%) que han formado parte de la muestra, dos concretamente, no ha sido así y han seguido subiendo información relacionada con las disciplinas abordadas durante los mismos. No es un dato cuantitativo significativo, por ser el de menor valor, pero sí de cara a la dinamización de redes y aportar calidad más allá de la temporalidad. Desde nuestra perspectiva, no sólo de investigadores, sino como usuarios de redes, este hecho demuestra un gran interés por aportar contenido a la comunidad.

Siguiendo con la tipología de las cuentas que componen la muestra, nos detenemos en aquellas adscritas a algún tipo de administración pública (sin contar los museos que los hemos analizado independientemente) relacionada con el patrimonio cultural. Son un total de 18 perfiles repartidos entre administración local, provincial y estatal:

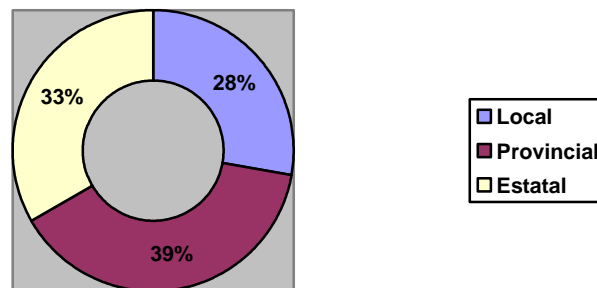


Gráfico 5. Perfiles por tipología administración pública.

Indicar que no existe una representación de todas las comunidades autónomas dentro de la muestra y que a nivel provincial, sólo destacan Andalucía, Canarias y Catalunya que registran dos programas cada una de ellas, y no sólo de patrimonio cultural, sino también natural.

A nivel estatal (33%) cabe indicar que nos encontramos con cinco perfiles tan importantes como: Patrimonio Nacional (Reales Sitios), Instituto de Patrimonio Cultural (IPCE), Real Academia Española de la Lengua (RAE), la Secretaría de Estado de Cultura dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y el proyecto *Patrimonio en Femenino* que es una iniciativa de la Dirección de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas del Ministerio.

Sin tener en cuenta los perfiles que no tienen especificado (4%) a que tipología de las consignadas se podrían adscribir, nos encontramos con que las cuentas pertenecientes a Museos/Equipamientos Culturales (9%) y Fundación/Asociación (10%) son las menos numerosas. Debemos reseñar aquí, que desde nuestra perspectiva el patrimonio cultural y la educación patrimonial no sólo se da dentro de espacios museales o similares, pero si resulta curiosa la poca proporción de cuentas encontradas a lo largo del proceso de investigación. De hecho, la mayoría de las que forman parte de la muestra final, han sido las que nosotros, bajo nuestra experiencia en redes, hemos incluido porque consideramos que están haciendo un gran trabajo de visibilización, difusión e interpretación del patrimonio en estas plataformas, siguiendo, la mayoría de ellas, las pautas esenciales de las redes: calidad, proximidad, espontaneidad, inmediatez, apertura y transparencia (Rodá, 2010: 22-33).

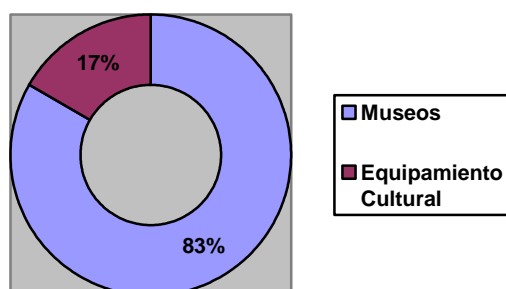


Gráfico 6. Perfiles por tipología Museos/Equipamiento Cultural.

Dentro de la muestra predominan los museos (83%) frente a los equipamientos culturales (17%). De estos últimos reseñar que se trata de tres instituciones: el Palau de la Música Catalana, la Casa de la Provincia de Sevilla (un espacio para la realización de actividades culturales y exposiciones) y la Casa Batlló de Barcelona (espacio patrimonial visitable, pero sin colección concreta).

Con respecto a los museos, debemos indicar que son de lo más variado en cuanto a su naturaleza y los hemos dividido de la siguiente forma:

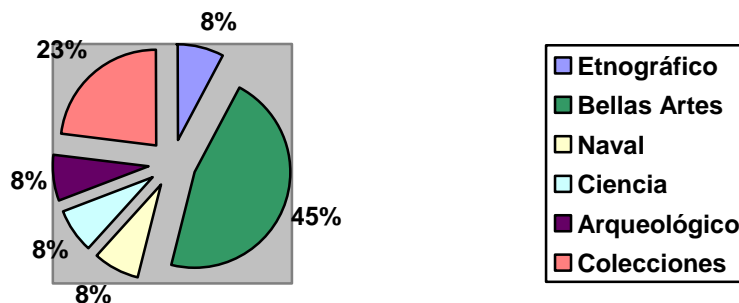


Gráfico 7. Perfiles por tipología museal.

Con respecto a esta clasificación indicar que tipo de museos y su contenido está albergado dentro de cada una:

Etnografía: museos que contienen colecciones conformadas por testimonios variados de las tradiciones, costumbres del hombre y de los pueblos, formas de vida en relación con el trabajo, etc. Dentro de esta tipología hemos incluido a la Rede Museística Provincial de Lugo, conformada por cuatro museos (Museo Provincial de Lugo, Museo Provincial del Mar, Pazo de Tor y Museo-Fortaleza de San Paio de Narla); debemos indicar que el Museo Provincial de Lugo contiene una colección histórico-artística y arqueológica que debería ir incluida dentro de la tipología marcada como colecciones, pero al formar parte de la Rede Museística, lo hemos incluido en etnografía.

Bellas Artes: con colecciones tanto de escultura como de pintura, de diferentes épocas. En esta área encontramos los siguientes museos: Museo de Arte Moderno de Tarragona, Museo del Prado, Museo Reina Sofía, Museo de Escultura de Valladolid, Museo Thyssen Bornemisza y Museo Guggenheim de Bilbao.

Naval: aquellos museos cuyas colecciones con valor histórico, artístico, científico y técnico relacionado con la actividad marítima. Dentro de este tipo de equipamiento está incorporada la Fundación Museo Naval (Madrid).

Ciencia: los museos de ciencias y giran en torno a los logros científicos y su historia, así como contener colecciones sobre la naturaleza y la biodiversidad. Dentro de esta tipología hemos incluido el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) con dos sedes diferentes, una en Madrid y otra en A Coruña.

Colecciones: aquellos museos cuyo contenido gira en torno a diferentes objetos, no sólo artísticos (pintura y escultura) sino también recreación de espacios de época, indumentaria, armas, joyas, documentos, instrumentos musicales, etc. Dentro de esta clasificación encontraríamos el Museo del Romanticismo, el Museo Cerralbo y el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM).

Arqueológico: aquellos museos que contienen testimonios de la antigüedad, vestigios producto de la actividad humana y restos que permiten reconstruir y dar a conocer los orígenes y las trayectorias socioculturales pasadas. Dentro de este grupo hemos incluido el Museo de Almería.

Tenemos que indicar que en la tipología de museos encontramos un elemento distorsionador del porcentaje. Son 17 ejemplos pero si atendemos a las gráficas encontramos 3 equipamientos culturales y 13 museos. Esto es así porque en la muestra se encuentra un departamento específico de un museo, que por su relevancia no hemos considerado que hubiera de ser eliminado de la muestra. Se trata de EducaThyssen, el Departamento de Investigación y Educación del Museo Thyssen Bornemisza, un área dependiente del museo pero que, curiosamente en redes (no es el único caso dentro de este museo, también existe un perfil del Departamento de

Restauración en Twitter) pero que gestiona su propia red social (en todas las plataformas sociales en las cuales participa).

Por último en cuanto a la clasificación en cuanto a la tipología de cuenta, analizaremos la correspondiente a Fundación/Asociación (10%):

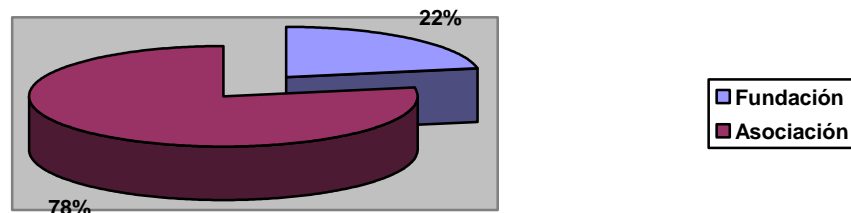


Gráfico 8. Perfiles por tipología Fundación/Asociación.

De esta tipología queremos indicar como fundamental que la mayor parte de las asociaciones (78%) incluidas dentro de la muestra tienen como objetivo la defensa, difusión, salvaguarda y sensibilización hacia el patrimonio cultural, variando si se trata de una asociación enclavada en una ciudad o provincia concreta, y el ejercicio de esta motivación se circunscribe a éstas.

Una vez analizadas los perfiles de la muestra a nivel de tipología de cuenta, pasamos a extraer los datos correspondientes a si los ejemplos seleccionados tienen presencia en otras redes sociales, más concretamente en las redes sociales analizadas. Es decir, si las cuentas de Facebook tienen su correspondencia en Twitter, y viceversa.

De las 187 cuentas que conforman la muestra final, 123 si están presentes en la otra red analizada, frente a 64 que no lo están.

FACEBOOK	80 PERFILES	50 perfiles tienen presencia en Twitter
		30 no tienen presencia en Twitter
TWITTER	107 PERFILES	73 perfiles tienen presencia en Facebook
		34 perfiles no tienen presencia en Facebook

Tabla 47. Correspondencia de cuentas con presencia en la otra red social estudiada.

De estos datos se puede inferir la importancia que tiene la presencia en redes sociales a día de hoy, ya que hay un porcentaje bastante alto, más de la mitad en cada uno de los casos, en que las cuentas tienen doble presencia, en Facebook y Twitter; este hecho sin tener en cuenta de que no sólo existen estas redes sociales en el panorama actual, y muchas entidades y personas manejan diferentes plataformas sociales (Instagram, LinkedIn, Pinterest, Google+...).

Atendiendo al número de seguidores de cada cuenta, hemos analizado los datos por cada una de las plataformas sociales, por un lado Facebook y por otro Twitter:

FACEBOOK (80 perfiles) Nº. Seguidores	- 100 seguidores	2 cuentas
	+ 100 seguidores	29 cuentas
	+ 1000 seguidores	41 cuentas
	+ 10.000 seguidores	6 cuentas
	Datos de seguidores no disponibles	2 cuentas

Tabla 48. Análisis de cuentas en Facebook por número de seguidores.

Las dos cuentas de las que no sabemos el número de seguidores corresponden a dos perfiles de carácter “persona” que tiene limitado el acceso a ciertos datos, como en este caso el de los seguidores (no así la información que se va posteando en el muro o *timeline*).

Como se puede concluir a la luz de esta tabla, hemos estipulado unos intervalos numéricos:

- Cuentas entre 0 y 99 seguidores.
- Cuentas entre 100 y 999 seguidores.
- Cuentas entre 1000 y 9.999 seguidores.
- Cuentas con 10.000 seguidores o más.

El mayor intervalo de cuentas dentro de la muestra es el que se encuentra entre los 1.000 y los 10.000 seguidores.

Con respecto a la red social Twitter hemos procedido de la misma forma que en Facebook aplicando los intervalos señalados. Debemos indicar que a partir de 10.000 seguidores hacen un recuento introduciendo el valor $k = 1.000$; es decir, una cuenta en Twitter donde figuren:

11,1 k = 11.1000 seguidores

22,7 K = 22.700 seguidores

833 k = 833.000 seguidores

TWITTER (107 perfiles) Nº. Seguidores	- 100 seguidores	2 cuentas
	+ 100 seguidores	39 cuentas
	+ 1000 seguidores	51 cuentas
	+ 10.000 seguidores	15 cuentas

Tabla 49. Análisis de cuentas en Twitter por número de seguidores.

Creemos oportuno, por lo relevante del número de seguidores, indicar que las cuentas con mayor cantidad de seguidores pertenecen a instituciones museales de gran importancia en España (la otra cuenta contenida en la muestra con mayor número de seguidores en Twitter es la RAE con 833 k). Están referenciados únicamente los números correspondientes a Twitter pues es en esta red social donde ha tenido lugar el análisis de dichas cuentas:

MUSEO	Nº SEGUIDORES
Museo del Prado	549 k = 549.000 seguidores
Museo Reina Sofía	362 k = 362.000 seguidores
Museo Thyssen Bornemisza	286 k = 286.000 seguidores
Museo Guggenheim Bilbao	131 k = 131.000 seguidores

Tabla 50. Instituciones museales incluidas en la muestra con mayor número de seguidores en Twitter.

También consideramos oportuno indicar, aunque no nos vamos a detener en este epígrafe a analizar los datos de las cuentas referentes, que salvo el Museo Guggenheim de Bilbao, el resto de museos (Prado, Reina Sofía, Thyssen) no han pasado el análisis observacional partiendo de los parámetros establecidos en torno a las dimensiones de la educación patrimonial. Por tanto, se puede inferir que el número de seguidores de una cuenta muchas veces no tiene porque corresponder con el cumplimiento de unos estándares de calidad e incluso, con las características de la comunicación en redes sociales indicadas por Conxa Rodà (2010: 22-33) y recomendadas por la autora específicamente para los museos.

Dos elementos más queremos analizar estadística y descriptivamente partiendo de la base de datos confeccionada con la muestra y la información básica: la actualización/actividad de las cuentas y la información/descripción que ofrecen a los usuarios de la Red que quieran seguirles.

Las cuentas que forman parte de la muestra analizada mantienen una actividad normalizada, la gran mayoría hasta finales de septiembre, principios de octubre (se han realizado varias observaciones, incluso la última para comprobar que las cuentas no habían sufrido ninguna alteración a este respecto desde el último registro observacional). Por tanto, la realidad de campo estudiada, que imprime la actualización de información como uno de los requisitos básicos, se cumple, *favoreciendo una dinamización del patrimonio actual.*

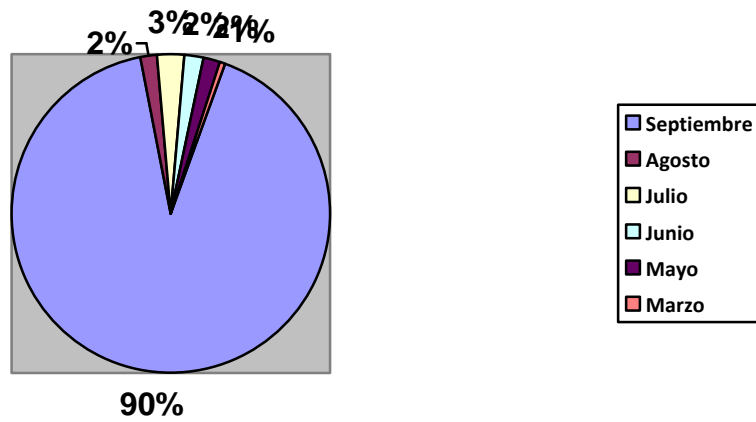


Gráfico 9. Actualización de la actividad en redes sociales.

A la luz de estos datos, concluimos que el 90% de las cuentas que forman parte de nuestra muestra están actualizadas a día de hoy (última actualización realizada al menos durante el mes de septiembre), cumpliéndose así una de las características esenciales de las redes sociales: actualización de contenido en tiempo real.

El último paso para desgranar la tabla muestral es el que se refiere a la información que aportan las diferentes cuentas de sí mismas. Aquí hay que tener en cuenta el condicionante de la red social Twitter sobre la configuración en base a 140 caracteres. Este hecho no permite ofrecer a los perfiles demasiados datos sobre su actividad y características, limitándose muchos al formato *hashtag* o etiqueta y los enlaces, en los casos concretos, a otras plataformas como web, blogs, Facebook o LinkedIn que ayuden a completar la información.

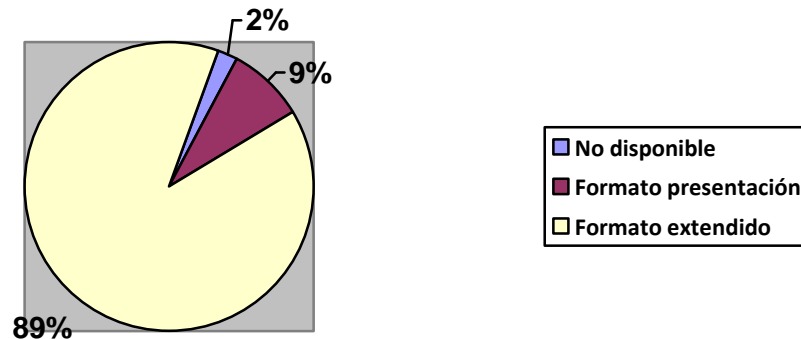


Gráfico 10. Información aportada por los perfiles.

Con formato presentación nos referimos a aquellas expresiones como “Bienvenido a la cuenta de...” y “Página/Cuenta oficial de...”. Bajo este formato nos encontramos al 9% de la muestra, frente a la gran mayoría, un 89% que se ha decantado por un formato más extenso, sobre todo en Facebook, contando algo más sobre su labor y características. El 2% restante hace referencia a aquellas cuentas que no aportan ningún tipo de datos sobre sí mismas, ni siquiera un enlace a otra plataforma.

Una vez analizada estadística y descriptivamente la muestra que ha formado parte de la investigación, es oportuno ir aportando los datos significativos nacidos del período de observación en el campo de intervención: las redes sociales Facebook y Twitter.

La observación se desarrolló a lo largo de dos meses y medio, en un período comprendido entre los meses de julio y mediados de septiembre del 2015. Durante el mismo se desarrollaron las siguientes actividades:

- Obtención de datos en base a las búsquedas en las dos redes sociales y en la base de datos OEPE.
- Aplicación de los filtros para obtener la muestra final.
- Registro observacional básico y extendido.

No obstante, cabe reseñar que para una mejor actualización de los datos, sobre todo en los referidos a la segunda aplicación del registro observacional y la obtención de perfiles referentes, el seguimiento y observación es un proceso continuo.

A continuación, vamos a pasar a destacar y comentar los datos obtenidos en los 13 parámetros, distribuidos en dos dimensiones (*Calidad de la información sobre el perfil* y *Grado de dinamización del perfil*) que componen el registro básico.

La hoja de registro (vid. Capítulo 5) contaba con una serie tipo Likert para ir clasificando o dando valor a cada uno de los parámetros analizados:

- A. Se alcanza con calidad
- B. Se alcanza
- C. Se alcanza
- D. No se alcanza

El análisis partiendo del primer registro observacional, consistente en 13 parámetros, nos deja a su vez, información concreta sobre cada una de las cuentas analizadas (datos técnicos) así como una serie de afirmaciones que dan cuerpo al *Objetivo 1* (concepción del patrimonio, dinamización de contenidos, interacción como una de las características tanto del patrimonio como de las redes sociales y la utilización de otros recursos online de enlace y complemento).

1.1. Datos de identificación y localización de la persona o entidad detrás del perfil (lugar).

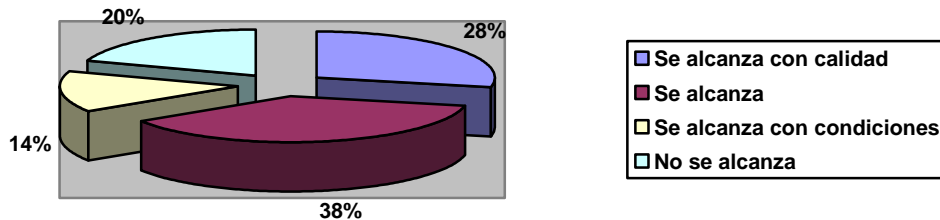


Gráfico 11. Datos de identificación y localización del perfil.

Con este parámetro nos hemos referido concretamente al lugar/población donde se ha generado dicho perfil, y la valoración de más o menos iba en función de la concreción del dato (país, provincia, ciudad, localidad, domicilio). Con un 38% se alcanza un nivel aceptable en cuanto a la identificación del perfil, un dato bastante bueno ya que estamos incluyendo todos los perfiles de las dos redes sociales, y teniendo en cuenta que la mayor parte de los analizados en Twitter, no hacen referencia a este dato, por el condicionante de los caracteres en la presentación del perfil.

1.2. Datos de contacto con la dirección y/o equipo de implementación del perfil.

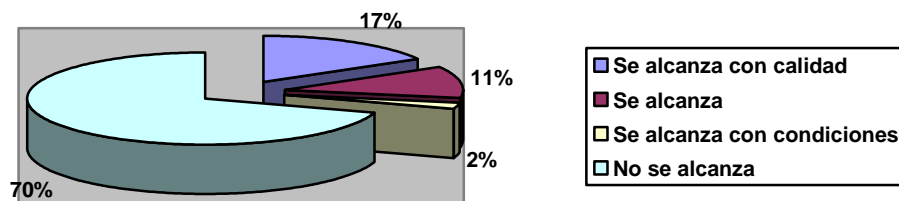


Gráfico 12. Datos de contacto con los responsables del perfil.

Nos encontramos con una situación, en cuanto al parámetro, muy similar a la anterior (vid. Parámetro 1.1): los datos de contacto referidos por ejemplo a teléfono, correo electrónico y correo postal no son muy usuales, sobre todo en la red social Twitter por la limitación de los caracteres. Lo que hacen muchos perfiles, sobre todo si forman parte de un proyecto llevado por otro usuario de la red, es indicar los datos del perfil y remitir a él, aportando algo más de información.

Por otro lado, es en Facebook donde podemos encontrar más información a este respecto en las hojas de información que se rellenan cuando das de alta una página, grupo o persona. No obstante, hemos de indicar que no nos hemos encontrado, incluso en entidades o proyectos con cariz profesional, este dato, de ahí el alto porcentaje (70%) que no alcanza este parámetro.

1.3. Descriptores que definen el perfil.

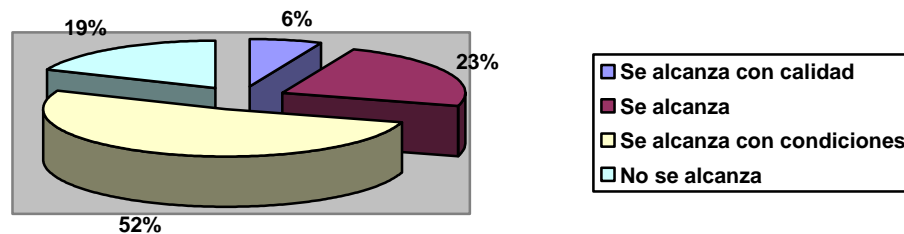


Gráfico 13. Descriptores de un perfil.

Según la RAE un descriptor es un *término o símbolo válido y formalizado que se emplea para representar inequívocamente los conceptos de un documento o de una búsqueda*; algo que describe. Por tanto, en lo referente a este parámetro, hemos valorado si en la información que aporta cada perfil se especifica, bien a modo de etiquetas (*folksonomía*) bien en una breve descripción, independientemente de que luego se aporte información más extensa, los términos que definen de manera clara el

perfil. Nos encontramos que este hecho que con un 52% como dato más significativo, es decir, este hecho se alcanza con condiciones. Aportando algo más sobre este hecho, fruto de la observación, hay que indicar que hay una tendencia a explicar con excesiva información (sobre todo en Facebook) el perfil y que, en el caso particular de la red Twitter, se tiende a reseñar una corta biografía.

En el caso de entidades museales son pocas las que especifiquen, sobre todo en Twitter, en que consiste su colección, cuál es su naturaleza y enlazan directamente con la Web institucional, completado por un mensaje de bienvenida corto (*bienvenidos al Twitter oficial del Museo del Prado*, por ejemplo).

1.4. Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).

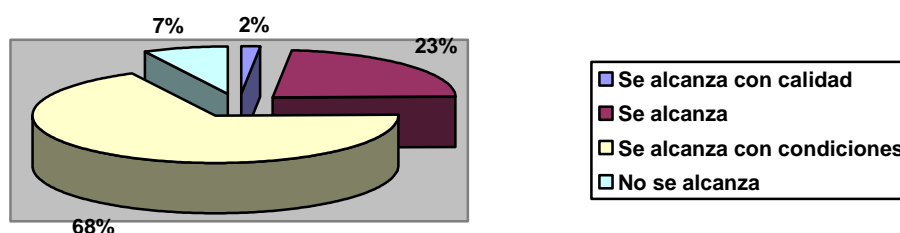


Gráfico 14. Concepción holística del patrimonio.

El 68% alcanza este parámetro con condiciones, es decir, no hay muchos perfiles dentro de la muestra que valoren el patrimonio en toda su extensión, de hecho no hemos encontrado demasiados que hablan del patrimonio inmaterial. A esto se suma que muchos se decantan siempre o por el patrimonio arqueológico o por el artístico.

En el caso de instituciones museísticas se tiende a hablar de sus colecciones específicas o el período que ocupan las mismas (Museo del Romanticismo y Museo Cerralbo como ejemplos de este último hecho).

Hay que referenciar que son los perfiles personales (23%) estudiados los que desarrollan una mayor aproximación al patrimonio desde todas sus perspectivas.

Los datos evidencian que se habla de patrimonio en sus diferentes cualidades y manifestaciones (histórico, artístico, documental, musical...) lo que llevaría a confirmar de nuevo el *Objetivo 1*, ya que el patrimonio está presente en redes, encuentra un espacio de difusión dentro de ellas; pero un dato que nos ha aportado la observación es que no se habla de patrimonio en toda su naturaleza, es decir, la mayor parte de las cuentas estudiadas hablan de patrimonio material, obviando la gran mayoría el patrimonio inmaterial o intangible.

1.5. Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividades aisladas, institución, empresa, asociación...).

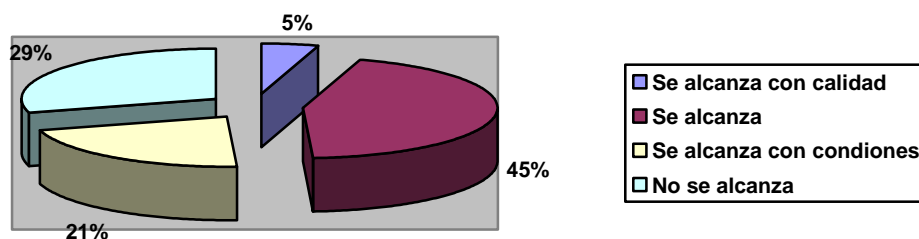


Gráfico 15. Tipo/tipología de proyecto desarrollado a través del perfil.

Destacamos que sólo un 5 % de perfiles llegan a concretar de manera óptima a qué están dedicados (proyecto, empresa, marca, entidad...) frente a otro considerable 29% que no llega a especificar de ninguna manera su relación con el patrimonio. Nos parecen datos curiosos sobre todo porque, en cierto modo las redes sociales son un escaparate o plataformas de visibilización de entidades o proyectos, y si al menos este

dato no se concreta de manera clara, concluimos que no se están utilizando de manera totalmente correcta.

1.6. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el perfil.

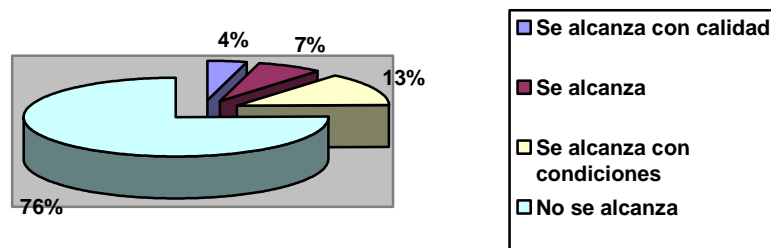


Gráfico 16. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se asienta el perfil.

Estamos ante un dato bastante contundente: 76 % de los perfiles no concretan unas bases mínimas sobre las que se asientan, por así decirlo una descripción de su filosofía y objetivos. Este hecho lo podemos achacar, sobre todo en Twitter, a un elemento al que ya hemos hecho referencia: el breve espacio de expresión que tienen los usuarios (140 caracteres) a la hora de presentarse. Para valorar este dato en esta red social hemos tenido que afinar mucho los parámetros que marcan las diferencias entre un perfil que aporta información clara a este respecto, del que no lo hace.

Por su parte Facebook da un poco más de margen para expresarse a este respecto, encontrando algún que otro perfil (es el caso de las asociaciones en defensa del patrimonio o las entidades universitarias y de investigación) que si presentan su misión y objetivos claramente (4-7 %).

1.7. Incorporación de anexos documentales online (Web, blog, storify, youtube, enlaces a otras redes, etc.).

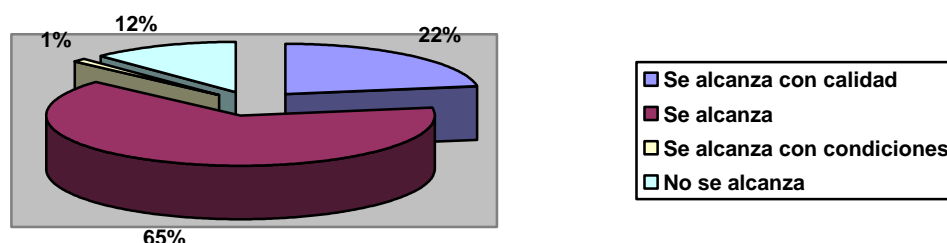


Gráfico 17. Incorporación de anexos documentales en formato online.

Son muchos los perfiles que enlazan a otras plataformas online (65%). Este hecho es significativo porque ayuda a paliar la falta de espacio, sobre todo en Twitter, disponible para presentar un proyecto, una entidad o un perfil personal. Lo más normal es que esos enlaces conduzcan a una página web o a un blog.

Tanto este porcentaje como el representado por aquellos que lo alcanzan con calidad (son perfiles que referencian a más de un espacio sociodigital), un 22 %, demuestran el dinamismo y la multimedialidad que caracteriza el panorama actual en el cual estamos inmersos; tanto personas como entidades o grupos se mueven, a día de hoy, en más de una plataforma digital y este hecho irá en aumento.

La hipermedialidad es una característica de las redes sociales ayudando a enlazar diferentes espacios que ayuden a un enriquecimiento de la experiencia en torno al patrimonio, en nuestro caso; por este motivo, el uso de estos recursos digitales 2.0 nos corrobora que el patrimonio está en redes, gracias a los perfiles, y que además se hace uso de las características de éstas.

Algunos de los parámetros que componen la hoja de registro de observación básica atienden a la manera de activar la cuenta, generando contenidos propios o dando difusión a los de otros perfiles, así como la actualización continua de los mismos, atendiendo a una de las esencias de los medios de comunicación. El fomento de la comunicación bidireccional y la construcción de diálogo es una de las características fundamentales de los nuevos altavoces sociales, las redes, y por ello también se valora en qué medida, a través de los contenidos, los perfiles de la muestra generan una interacción activa con el resto de usuarios de las plataformas.

Como decíamos al enunciar el *Objetivo 1*, las redes sociales son espacios adecuados para la difundir el patrimonio ya que ponen a su disposición una serie de características (las arriba enunciadas) que lo enriquecen.

2.1. Actualización del perfil en redes sociales (menos de dos semanas).

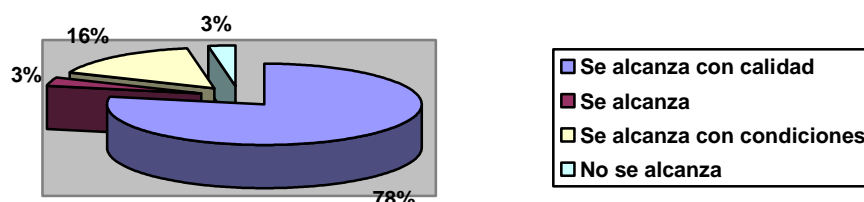


Gráfico 18. Actualización del perfil en redes sociales.

Como era obvio el gran porcentaje, 78 %, de los perfiles de la muestra alcanzan con calidad este parámetro, correspondiendo así al hecho de que una red social debe estar lo más actualizada posible. Hemos marcado el intervalo de la actualización en un tiempo mínimo de 2 semanas para crear así una diferenciación entre lo óptimo y lo normal (3 %) y lo que se cumple con condiciones (16 %), es decir, aquellas cuentas que

llevan mucho más de dos semanas sin actualizarse desde la última observación realizada.

El porcentaje del 3 %, es decir, los que no alcanzan el parámetro, corresponde a aquellas cuentas que formando parte de la muestra y que por haber sido actualizadas a lo largo del año 2015, no han sido eliminadas a través del filtro temporal (vid. Capítulo 5).

2.2. Dinamización de contenidos propios.

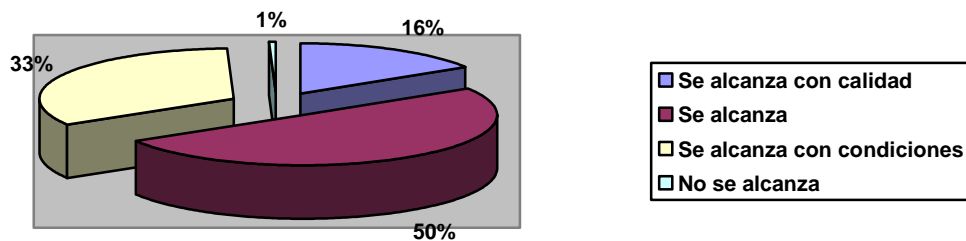


Gráfico 19. Dinamización de contenidos propios.

La dinamización de contenidos es uno de los elementos fundamentales de las redes sociales: difundir, informar, comunicar... pero hay diferentes formas de valorar esa dinamización de contenidos. Si además de generar tus propios contenidos los dinamizas aportando valor, a través de comentarios, reflexiones y formas de interaccionar, estarás haciendo un uso óptimo de las redes. Y así lo atestigua el 16 % de las cuentas analizadas en la muestra. Frente a este pequeño valor nos encontramos con aquellos perfiles que generan contenido propio, lo distribuyen pero con una desigual comunicación del mismo. Estamos ante el 50 % del tráfico en redes sociales. La otra opción es la difusión de contenidos, normalmente en formato enlace (Web, audiovisual, enlace a otra plataforma) sin ningún tipo de comentario que lo acompañe y lo explique (33 %). Un dato que, lamentablemente, es mayor que el marcado por la

consecución óptima de la dinamización de contenidos. Una explicación a este hecho podría encontrarse en que todavía no existe un control de las redes sociales por parte de una gran mayoría de usuarios y todas las posibilidades que se pueden generar a través de ellas.

2.3. Dinamización de contenidos no propios.

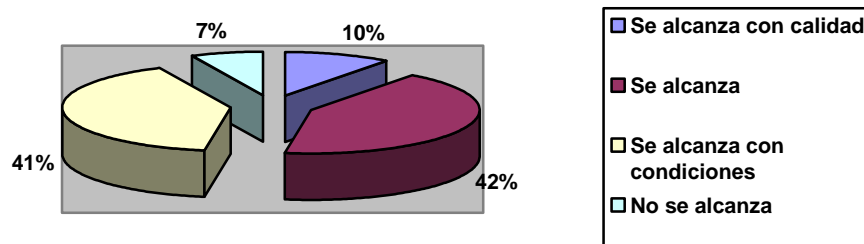


Gráfico 20. Dinamización de contenidos no propios.

Con este parámetro se analiza la distribución de contenidos generados por otros perfiles ajenos al nuestro, y podemos establecer las mismas diferenciaciones que en el parámetro anterior, para localizar una cuenta dentro de una escala u otra.

Hay escalas muy aproximadas (B. Se alcanza y C. Se alcanza con condiciones) con un 42 y un 41 % respectivamente y que nos vienen a indicar que la difusión de contenidos provenientes de otras cuentas se realiza pero sin aportar información extra, como pueden ser juicios valorativos, recomendaciones de consulta, etc., es decir, su difusión no suma más valor a la propia publicación. Estaríamos ante dos formas concretas, dependiendo de la red social en la que nos encontremos: *compartir* en Facebook o *retwitear* en Twitter.

Frente a estos porcentajes parejos nos encontramos con un 10 % de perfiles que si aportan más valor a una publicación realizada por otra cuenta. Y un mínimo 7 % que no difunde información de otras cuentas.

Aquí debemos señalar un hecho que nos hemos encontrado al abordar este parámetro y que sucede en la red social Twitter. Hay cuentas que configuran su *timeline* o muro para que sólo figuren sus publicaciones, incluso si se mantienen conversaciones con otros usuarios a cuenta de algún *post* concreto, esta conversación por así decirlo queda silenciado o sólo se puede ver si ahondas en el apartado de “*tweets y respuestas*” (por ejemplo, en las cuentas de Hispania Nostra y RAE).

2.5. Correspondencia de la información con otra red social (presencia).

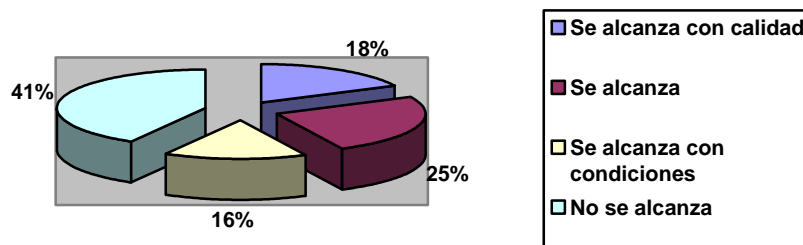


Gráfico 21. Correspondencia con la otra red social estudiada.

Aunque en el análisis estadístico-descriptivo realizado con anterioridad hemos señalado que existe una gran mayoría de cuentas analizadas que tienen otro perfil abierto en la otra red social objeto de estudio (Facebook y Twitter) nos encontramos ante un parámetro que nos muestra que en un 41 % de los perfiles no existe correspondencia de información entre una red y otra. Este hecho se debe a dos hechos principales:

- Se abre un perfil en cada una de las redes prioritarias, se empiezan a actualizar de manera uniforme, pero llega un momento en que sólo se actualiza uno, dependiendo del reporte de repercusión que se obtenga.
- Se abren perfiles en ambas redes pero el plan de comunicación es diferente para cada una de ellas, por tanto, la información o no toda, no tiene porque ser la misma en una espacio que en otro.

El resto de porcentajes, bastante uniformes, nos hablan de una comunicación fluida en ambas redes sociales con mayor o menor dinamismo, dependiendo de los contenidos, y también de la red; es decir, Twitter genera una actividad y una distribución de la información mucho más rápida e inmediata, a diferencia de Facebook, y esto puede ser un condicionante a la hora de *postear* contenido en una red social.

2.5. Contenidos principales relacionados con el patrimonio.

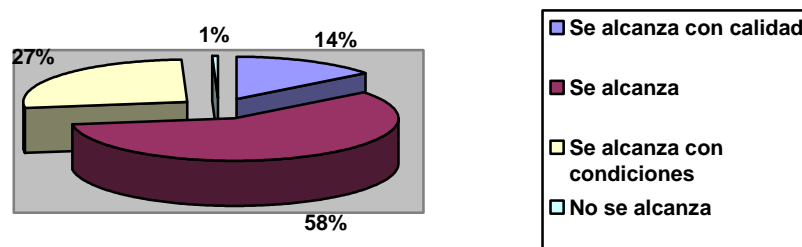


Gráfico 22. Contenidos relacionados con el patrimonio.

La gran mayoría de las cuentas de la muestra (58 %) publican información en torno al patrimonio cultural, y si no fuera así no hubieran pasado los filtros establecidos (vid. Capítulo 5). No obstante, existe un porcentaje, 27%, sobre todo en la red social Twitter, que utilizan su cuenta no sólo como plataforma de generación de contenidos patrimoniales. Son aquellas cuentas que pertenecen a personas concretas, perfiles de proyectos o marcas que, aún vinculados con el patrimonio por temas posiblemente profesionales, hacen también un uso personal de la red, y la utilizan como medio de comunicación con amigos o de generación de contactos.

2.6. Invitación a la interacción de alguna forma en las publicaciones.

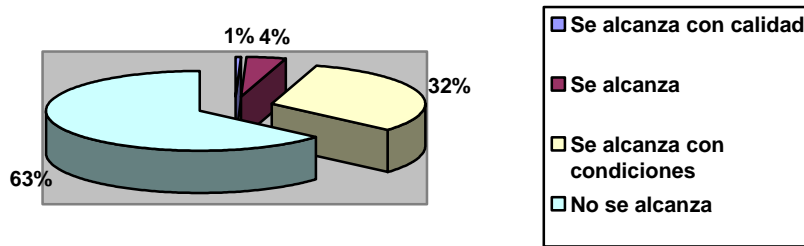


Gráfico 23. Invitación a la interacción en las publicaciones.

Cuando establecimos este parámetro lo hicimos pensando en la generación de comunicación de manera *bi y multidireccional*, que se podría conseguir a través de la formulación de preguntas o la realización de propuestas que invitaran a los seguidores de una cuenta a participar del contenido publicado. Este hecho en base a la idea de que las redes son instrumentos generadores de conversación y de opinión y que realizar esto llevaría a un enriquecimiento y una revalorización de los contenidos.

Frente a este hecho nos encontramos que un gran porcentaje, el 63 % de las cuentas, no desarrolla ninguna dinámica que invite al usuario a participar. Este hecho resalta frente a los mínimos porcentajes (1-4 %) de perfiles que si generan estos flujos interactivos y conversacionales con algún tipo de iniciativa, ya sea a modo de juego o de involucración del usuario.

Tras este análisis estadístico-descriptivo, tanto de la muestra como del primer registro observacional partiendo de la hoja de parámetros, creemos oportuno introducir la técnica DAFO como manera de obtener una visión descriptiva de las dos redes sociales analizadas y un análisis de contenido en función de los ítems registrados.

Como ya hemos indicado con anterioridad (vid. Capítulo 5) esta técnica con gran recorrido en el campo de la Educación Social para hacer un diagnóstico de la intervención y que ha sido aplicada con posterioridad a otros contextos para aportar claridad a los proyectos a ejecutar, ofrece las claves de los puntos fuertes y las debilidades de un contexto o un objeto. En nuestro caso, analizar las redes sociales principales partiendo de esta técnica supone un reto que abordamos partiendo de las informaciones recogidas durante el proceso de configuración de la muestra y los procesos de observación.

El análisis DAFO de contenido en redes desarrollado nos ayudaría a concretar el *Objetivo 2: Identificar, partiendo de las particularidades de cada una de las plataformas sociales estudiadas (Facebook y Twitter) los pros y los contras que nos ofrecen para trabajar la comunicación y la educación patrimonial.*

Esta herramienta de análisis nos ha brindado también la posibilidad de conocer las peculiaridades de las redes sociales analizadas y que nos ayuden a comprobar si se podrían utilizar como instrumentos para afianzar valores como la participación, la interacción, la emoción o la diversidad a través de los recursos que brindan al usuario.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - La opción de buscador, tanto simple como avanzado, de Twitter se presenta inestable ya que, cada vez que introducimos los criterios de búsqueda se encuentran cuentas diferentes en cada ocasión. - El formato de 140 caracteres hace que algunos mensajes no se entiendan correctamente. - Un error en la creación de contenido en Twitter es publicar sólo enlaces acortados provenientes de otras plataformas, sin ningún tipo de explicación o comentario, haciendo que esa publicación pierda interés totalmente. - La falta de conocimiento de las dinámicas de la Web 2.0 que hace que no se adapten contenidos, ni lenguajes. - En Twitter no existe la privacidad a no ser que configures tu cuenta como tweets protegidos. - A diferencia de Facebook, en esta red social no puedes elegir a quien dirigir tus publicaciones específicas. - Las publicaciones de Twitter pueden llegar a ser efímeras por la cantidad de información constante que se mueve y que se va superponiendo. - La tradición de una comunicación vertical hace que muchos usuarios de las redes aún no participen del todo en las dinámicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las innovaciones tecnológicas continuas que no dan la posibilidad de adaptarse tan rápido a las mismas y manejar las redes muchas veces por intuición. - La idea de estar en un espacio por tener que formar parte de él por estar de moda genera muchas veces cuentas vacías de contenido y no actualizadas, e incluso olvidadas. - El ruido mediático que se produce en Twitter, generando efectos amplificadores de hechos, no se produce en otras redes. - Los llamados <i>bots</i> o <i>trolls</i> que persiguen boicotear cuentas o llamar la atención. - La ruptura de la idea de propiedad intelectual que puede verse como algo bueno en beneficio del compartir y de co-crear, frente a la idea personalista de la creación. - Al ser una red de impacto, muchas veces los contenidos si no lo son al primer vistazo, pueden perderse. - La inmediatez de Twitter hace que muchas veces no se gestione correctamente lo que se expresa, llevando a malinterpretaciones.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez y rapidez en la conversación. - La horizontalidad que se genera y la cual es asumida por todos los usuarios. - La utilización de <i>hashtag</i> o <i>etiquetas</i> favorece el seguimiento de iniciativas o temas extendidas en el tiempo. - Twitter es rápido y de fácil acceso, provocando cierta sensación de vivencia experiencial directa, in situ, concretamente con iniciativas como pueden ser la visita a exposiciones o las charlas en torno al arte programadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad y la imaginación que se despiertan en las redes sociales. - La creación de comunidad y colaboración en <i>pro</i> de un bien común. - Twitter se erige como espacios de visibilización de proyectos, personas y entidades antes silenciadas. - La co-creación de contenidos. - La pluralidad de perfiles que hablan sobre un mismo tema enriquece la visión del mismo. - Twitter ha introducido la opción de <i>citar</i> lo que ayuda a distribuir el mensaje de otra persona añadiendo valor por uno mismo. - Las herramientas de análisis de datos que brinda a las cuentas, pudiendo tener un reporte cuantitativo de las interacciones y el movimiento de la información en tiempo real.

Tabla 51. Matriz DAFO de la red social Twitter.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - El constante cambio de reglas y normas en Facebook, por parte de los administradores, hace que los usuarios se cansen y abandonen los perfiles. - La restricción del alcance de muchas publicaciones realizadas en páginas de proyectos, instituciones o marcas, buscando el beneficio económico. - Facebook suscita cierta desconfianza por la recopilación de datos personales de las cuentas, sin saber por qué motivación o interés. - La interacción en Facebook es menor aún contando con contenidos más elaborados. - A pesar de solicitar la interacción en base a preguntas, sugerencias, opiniones, los usuarios de Facebook no suelen participar más allá de consignar un “me gusta” o “compartir” una publicación. <p>Las publicaciones que se hacen desde una página en Facebook muestran el reporte en visualizaciones, que suele tener amplio calado, pero no son datos reales del todo si no se acompañan de otro tipo de apoyo o participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión de datos personales. - Las publicaciones seleccionadas por Facebook hace perder probablemente información valiosa si cada usuario no lo configura con antelación. - Aportar un exceso de información en los apartados de “información” de las biografías de las páginas de proyectos o entidades puede ser contraproducente ya que al final los usuarios se cansan de leer y no notan la diferencia con otras plataformas (Web) o recursos (folletos). Y más si esos usuarios vienen de Twitter donde la información biográfica de un proyecto es mínima. - Los resultados que se obtienen de la utilización de Facebook son mucho más a medio-largo plazo (elemento idóneo si se pretende una acción socioeducativa de calidad) provocando el abandono de perfiles si lo que se pretende es alcanzar visibilidad en un corto espacio de tiempo.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Creación de listas de personas para hacer llegar según qué tipo de contenidos. - Creación de grupos con intereses afines fomenta la idea de pertenencia y de vínculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad y la imaginación que se despiertan en las redes sociales. - La creación de comunidad y colaboración en <i>pro</i> de un bien común.

<ul style="list-style-type: none">- La posibilidad de crear diferentes formatos de cuentas (personas, grupos o páginas), elemento muy importante en el caso de las páginas que visibilizan proyectos e iniciativas.- La comunicación, aunque menos fluida con respecto a Twitter, se muestra con una cariz mucho más sincero y verdadero.- Facebook brinda la posibilidad de utilizar ciertos recursos que gestionados correctamente se podrían englobar dentro de la comunicación no verbal y paraverbal y que ayudan a humanizar, empatizar y mostrarse cercanos en las publicaciones.- Las publicaciones mucho más elaboradas hacen que el contenido no se quede vacío.- Facebook se muestra mucho más emocional, frente a Twitter que es más visceral.	<ul style="list-style-type: none">- Facebook se erige, al igual que Twitter, en un espacio de visibilización de proyectos, personas y entidades antes silenciadas.- Facebook se erige en una especie de “tarjeta de visita” en una cara dinámica de un proyecto o una entidad.- Encontrar contactos personales y profesionales y establecer conexiones nos lleva a comprender el pasado y el presente de las personas.- Las herramientas de análisis de datos que brinda a las cuentas, pudiendo tener un reporte cuantitativo de las interacciones y el movimiento de la información en tiempo real.
--	--

Tabla 52. Matriz DAFO de la red social Facebook.

Con los datos estadísticos-descriptivos aportados tanto por la primera observación como por las matrices DAFO, podemos llegar a concluir que una acción socioeducativa, que se mantenga en el tiempo, en torno al patrimonio y trabajando en base a la cadena *conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir* tiene mucha más cabida en una red social con las características de Facebook, y contando con el apoyo que brinda la inmediatez y el impacto que caracterizan a Twitter.

Además, y en relación con los dos primeros objetivos enunciados (vid. Capítulo 5) podemos concluir que:

- Para hablar de patrimonio en los espacios sociales 2.0 se ponen en marcha las características de los medios de comunicación social como pueden ser la multimedialidad, la interacción entre emisores y receptores se cumplen en un grado considerable, favoreciendo la participación social como uno de los valores principales de la comunicación y la educación patrimonial.
- A través de las diferentes cuentas estudiadas en la muestra inicial, podemos concluir que sus características son tan variadas como las acciones que desarrollan dependiendo a qué o a quién pertenezca; diferentes modelos de actuación bajo las reglas de las redes sociales, que presentan un abanico amplio de usos de los medios en torno al patrimonio, algo sesgado por obviar la naturaleza inmaterial, pero que atiende al resto de disciplinas de una manera completa e integral.

6.3. Evaluación de programas basados en las dimensiones de la educación patrimonial para la consecución de los objetivos de la investigación.

La evaluación de programas, o más concretamente en el ámbito en el que nos movemos de perfiles, responde a la consecución de los objetivos pautados dentro de la investigación. En esta ocasión debemos hacer referencia al *Objetivo 3: Desarrollar una metodología evaluativa basada en las dimensiones de la educación patrimonial que nos ayude a conocer si existen perfiles que lleven a cabo procesos de patrimonialización*, y en torno a este se ha desarrollado el segundo análisis observacional, con un carácter mucho más amplio (por los parámetros estudiados) y profundo (por las características de los indicadores a los cuales corresponder).

Nuestra evaluación de perfiles se ha desarrollado en torno a las dimensiones de la educación patrimonial, con el deseo de comprobar hasta que punto se pueden dar los procesos de patrimonialización en el espacio digital 2.0, intentando alcanzar nuestro objetivo.

Por este motivo, y partiendo de la secuencia marcada por Fontal (2003) y las dimensiones de la educación patrimonial de la misma autora (Fontal, 2008: 79-109), hemos estipulado una serie de parámetros a cumplir por los perfiles de la muestra final que han pasado la primera discriminación, en base a los parámetros básicos de calidad de la información sobre el perfil y el grado de dinamización.

La secuencia procedimental *conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir* (fases o pasos del proceso de patrimonialización) “*se trata de un orden significativo de aprendizaje, que por supuesto no implica que las acciones educativas sigan necesariamente esta secuencia*” (Fontal, 2003: 289). Lo que pone de manifiesto ésta, como sigue diciendo Fontal, es que para desear el cuidado de un elemento patrimonial es necesario que se valore, y para que se tienda a valorar no uno, sino el patrimonio en general, es necesario que se conozcan y comprendan.

Tomamos a la autora (Fontal 2003, 2008) para situar cada una de estas dimensiones, así como las aportaciones de Marín (2014) y Gómez Redondo (2013), y establecemos las relaciones entre sus consideraciones y los datos obtenidos a través del segundo registro observacional (Anexo II: Tabla con el registro observacional extendido).

Al igual que hicimos con el primer registro observacional, el instrumento contaba con unas dimensiones completadas por una serie de parámetros que se medían en base a una escala Likert (A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza).

A este registro observacional sometimos a los perfiles que habían alcanzado más óptimamente el primer registro observacional (un total de 72 cuentas). Se puede consultar en el Anexo II.

Nos encontramos con un total de 31 parámetros repartidos en 6 dimensiones y para alcanzar el mejor nivel y obtener una muestra final de perfiles preferentes actuamos de igual manera que en la anterior observación: establecimos la media (15,5) y sumamos 1,5 puntos para situar a partir de que dato se impone el rango de diferenciación entre la acción óptima y la desarrollada dentro de la normalidad.

Este tipo de evaluación entroncaría con la evaluación presentada por Robert Stake y a la cual hicimos referencia con anterioridad (vid. Capítulo 5), en base a estándares de calidad. Nuestra intención con esta acción no sólo era conocer los grados o niveles de implementación de acciones educativas y comunicativas del patrimonio, sino también obtener una serie de perfiles referentes que entresacar por sus cualidades óptimas de utilización de las redes como contextos del patrimonio.

En la línea de la enunciación de estándares, Stake (2006: 107) afirma que *“el modo en el que se enuncian los estándares y otros factores de evaluación nunca es perfecto; muchos de los enunciados sólo proporcionan aproximaciones, simplificaciones o factores correlacionados con los criterios reales”*.

En el caso de nuestra investigación, definir y redefinir unos parámetros de evaluación es complicado ya que nos movemos en un terreno o contexto de intervención demasiado variable, inestable y a expensas de muchos condicionantes, uno de ellos es el poco conocimiento, a nivel teórico-práctico, que tiene aún la población sobre los medios de comunicación social.

Fijar estándares de calidad es una labor complicada, difícil y cargado de cierta subjetividad que para una investigación científica puede suponer poco rigor. Pero los estándares los fijan las personas, indicando cuánto de bueno debería ser algo; *“no existe otra fuente de donde extraer un estándar que no provenga de las propias ideas que las personas tienen sobre la calidad”* (Stake, 2006: 44).

6.3.1. Comunicación/Difusión/Divulgación/Transmisión.

Cuando estamos hablando de comunicación del patrimonio estamos haciendo referencia a un proceso donde se dan los elementos típicos de la acción comunicativa:

- Emisor
- Receptor
- Mensaje
- Canal
- Código
- Contexto

El proceso de comunicación puede realizarse de diferentes formas: enfatizando la recepción o acentuando la importancia del mensaje y su contenido (Fontal, 2008: 89), por ejemplo. La finalidad básica de la comunicación patrimonial según la autora es dar a conocer un elemento patrimonial y, en el mejor de los casos, que se comprenda (Fontal, 2008: 89).

Dentro de esta dimensión hemos establecido un total de 7 parámetros a medir.

1.1. Se respetan los elementos del proceso de comunicación (receptor, emisor, mensaje, canal, código, contexto).

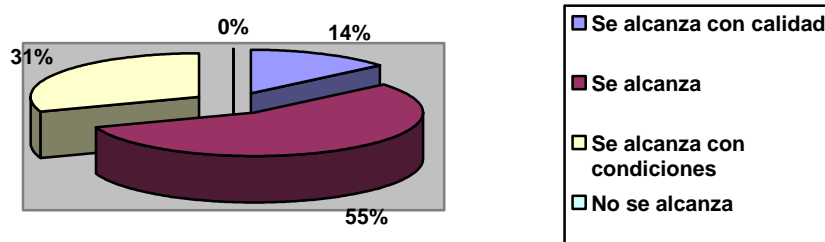


Gráfico 24. Elementos del proceso de comunicación.

Con un 55 % confirmamos que la acción comunicativa en las redes sociales Facebook y Twitter respeta los elementos de la comunicación. Aquellos perfiles situados dentro del 31 % son aquellos que lanzando un mensaje dentro del contexto 2.0 no tienen muy en cuenta un elemento esencial: el receptor, generando poco flujo conversacional o, incluso no visibilizándolo (es el caso de aquellas cuentas que hemos mencionado con anterioridad que ocultan las conversaciones mantenidas con otros usuarios).

1.2. Se divulga información sobre un elemento patrimonial.

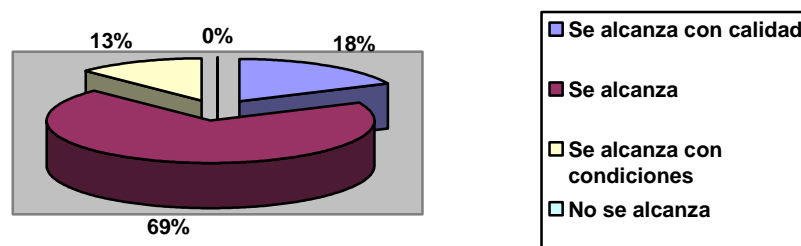


Gráfico 25. Divulgación de la información sobre elementos patrimoniales.

Más de la mitad (69 %) de las 72 cuentas analizadas bajo las dimensiones de la educación patrimonial, cumplen con este parámetro, elemento obvio si el estudio se centra en la presencia del patrimonio en las redes sociales. Por otro lado, señalar que el 13 % corresponden a aquellas cuentas que no sólo hablan de patrimonio sino también de otros temas, como puede ser el caso de perfiles personales en Twitter, personas vinculadas profesionalmente al patrimonio, pero que utilizan la red social también para otros usos personales.

1.3. Se pone el énfasis en la recepción, acentuando la importancia del mensaje.



Gráfico 26. Énfasis en la recepción del mensaje.

Poner el énfasis en la recepción del mensaje significa dar el protagonismo al receptor del mismo, es desear que llegue más fácilmente el mensaje, de manera más entendible. Y nos encontramos que un 39 % de las cuentas analizadas lo consiguen y un 47% lo hacen pero con condiciones (no ponen el mismo énfasis en todas las publicaciones, no se produce la interacción deseable, no hay una invitación clara a comprender el mensaje patrimonial).

1.4. Se ofrecen datos técnicos sobre el elemento patrimonial.

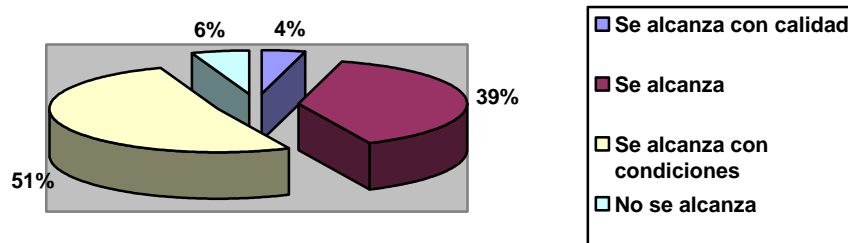


Gráfico 27. Aportación de datos técnicos.

Tenemos que señalar que el aportar demasiados datos técnicos sea un elemento de calidad en el contexto donde nos movemos. Si hay que ser rigurosos con la información que se comparta, pero en el caso de Twitter, aportar demasiados datos excesivamente técnicos puede llevar a que una cuenta no resulte atractiva. Para evitar ese hecho se puede enlazar con otras plataformas donde si se pueda ampliar información de estas características.

Cuando estipulamos que una cuenta alcanza con calidad este parámetro (4 %) estamos hablando sobre todo de una serie de perfiles (SIPCA, IPHA, Inversa Consultoría) que aportando buenos datos técnicos no van más allá de este hecho y su mensaje comunicacional suele ser pobre.

Por otra parte, nos encontramos con una gran parte de cuentas (39 y 51 %) que aportan información técnica de calidad sobre uno o varios elementos patrimoniales pero su dinamización es óptima (Viajar con el Arte, Laberintos del Arte, InvestigArt, son algunos ejemplos).

1.5. Se procura la proyección social del elemento patrimonial.

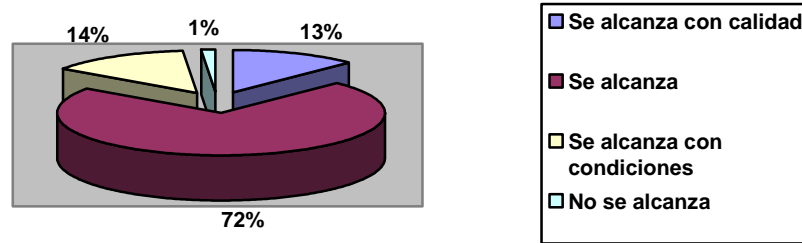


Gráfico 28. Proyección social del elemento patrimonial.

Un elemento patrimonial sólo por estar o moverse en un contexto social adquiere dicha proyección. Lo importante aquí es saber si ese bien ha adquirido importancia para el sujeto y la comunidad. Y los datos nos muestran que en gran medida esa proyección se hace efectiva (72 %) al menos en un grado normal y sin condicionantes. Este hecho depende en gran medida del perfil que nos habla de ese elemento patrimonial, la importancia que desde él se dé al patrimonio y a través de qué técnicas o recursos se sensibiliza a la comunidad.

1.6. Se da prioridad al mensaje en torno al elemento patrimonial.

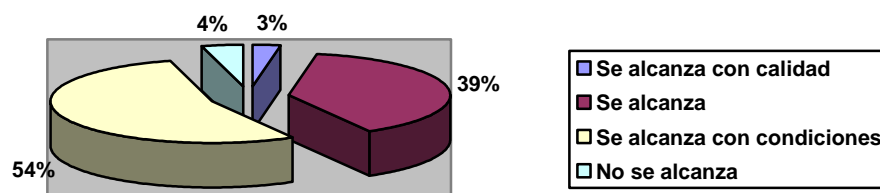


Gráfico 29. Mensaje en torno al elemento patrimonial.

El mensaje que envuelve al elemento patrimonial, para hacerlo llegar a los seguidores, es un elemento importante. De las características de cómo sea éste dependen en gran medida los porcentajes que figuran en el gráfico: sólo un 3 % de los perfiles analizados consiguen armar un mensaje lo suficientemente potente en torno al bien patrimonial y hacer efectiva su transmisión (Miquel del Pozo Puig y Cafès de Patrimoni). No obstante el resto de porcentajes favorables son consistentes porque nos hablan de lo importante que es el mensaje que se quiere transmitir en torno al patrimonio (39%).

1.7. Divulgación pública de otros proyectos multicanal (webs, storifys, blogs, publicaciones en línea...).

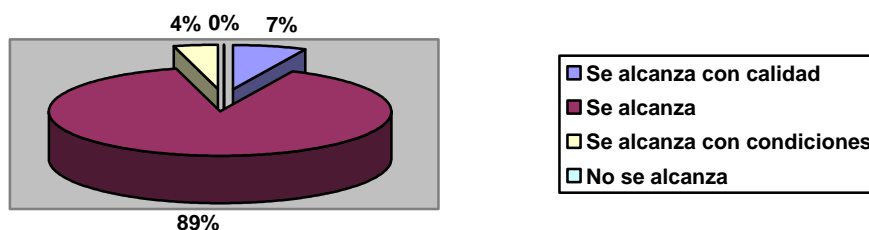


Gráfico 30. Divulgación de proyectos en multicanal.

Las redes sociales, sobre todo las que forman parte de nuestro estudio, sirven para dar difusión de proyectos que en realidad se desarrollan en otras plataformas como pueden ser blogs o webs. En otras ocasiones se ven utilizar otras plataformas o recursos 2.0 (Storify, Youtube, Tumblr, Instagram...) para completar y enriquecer la experiencia en torno al patrimonio. De este hecho surge el gran porcentaje (89 %) ya que la gran mayoría de perfiles analizados hacen un uso extendido de la multimedialidad que ofrecen los nuevos contextos 2.0.

Si el primer paso para que se produzca un proceso de educación patrimonial es la comunicación, a la luz de los datos aportados por los descriptores que componen esta dimensión, podemos corroborar que si, se produce, o por lo menos se genera cierto proceso de aprendizaje en torno a unas estructuras innovadoras.

6.3.2. Interpretación/Facilitación.

Ya mencionamos a Tilden y su gran contribución al campo de la interpretación del patrimonio (Vid. Capítulo 1). Tilden (2006: 35) afirmaba que:

«la interpretación es una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones mediante el uso de objetos originales, experiencias de primera mano y medios ilustrativos, en lugar de simplemente transmitir la información de los hechos»

Aportar información sólo y exclusivamente no es interpretación; pero es evidente que la interpretación se apoya en información, la diferencia es que ésta se muestra a través de unos medios que resulten atractivos y provocadores para las personas.

Como afirma Fontal (2008: 89-90), *“hablar de interpretación implica situar el acento no en el patrimonio, sino en la traducción de éste para que sea comprendido, una forma de valorar las conexiones que se establecen entre patrimonio y personas”*.

Esta dimensión está construida en torno a 4 parámetros.

2.1. Se pone énfasis en la traducción del patrimonio para ser comprendido.

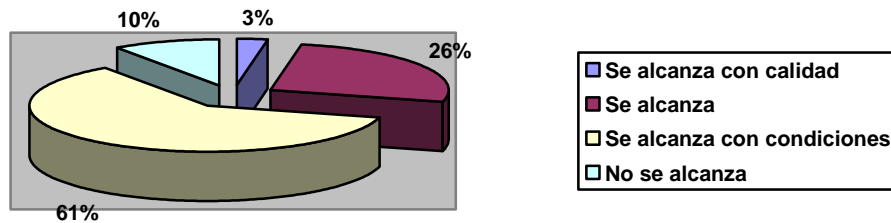


Gráfico 31. Traducción del patrimonio para que sea comprendido.

Si queremos hacer llegar el patrimonio a las personas, sensibilizarlas de su importancia para que lo conozcan y lo valoren, y si se puede lo difundan, debemos crear los mecanismos apropiados para que aquél sea comprendido por la mayor parte de los usuarios, adaptando los lenguajes a un público que, lo más probable, es que no domine datos técnicos. Sólo un 3 % de las cuentas estudiadas lo alcanzan con calidad (Miquel del Pozo y Museo del Romanticismo) ofreciendo mecanismos para la interpretación. La gran mayoría de las cuentas analizadas (26 y 61 %) alcanzan la interpretación del patrimonio pero, en muchas de ellas falla el mensaje, posiblemente por su elaboración demasiado técnica o por no seguir una línea uniforme a este respecto.

2.2. Flexibilidad en el proceso de seleccionar, procesar y transmitir el patrimonio.

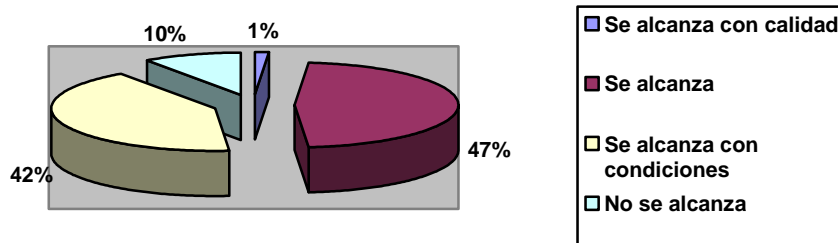


Gráfico 32. Proceso de selección, procesamiento y transmisión del patrimonio.

En líneas generales este parámetro de medida se alcanza (47 %) ya que en las redes sociales estudiadas se dinamiza todo tipo de patrimonio y puedes encontrar a entidades museales cuya colección se enmarca dentro de la arqueología hablando o dinamizando actividades sobre fotografía o cine (Museo de Almería) o portales de difusión del patrimonio (Canal Patrimonio) que *postean* información sobre patrimonio de todas las naturalezas y épocas. Cuando nos referimos a perfiles que alcanzan este parámetro pero con condiciones (42%) nos referimos sobre todo a aquellas cuentas que están muy vinculadas a un tipo de patrimonio (arqueología por ejemplo o museos con un colección muy específica) y aunque flexibles a la hora de crear los contenidos en torno a él, no se suelen salir de ejemplos ligados a esa tipología o colección.

2.3. Se da la mediación interpretativa con el patrimonio.

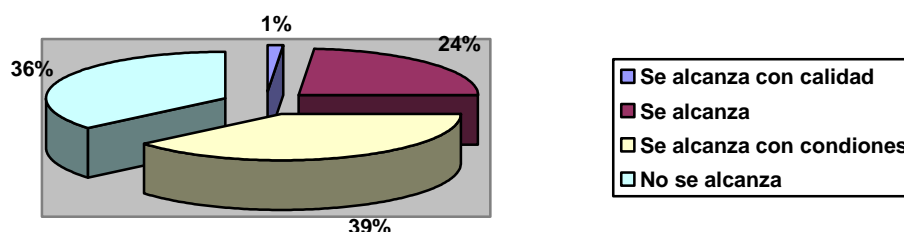


Gráfico 33. Mediación interpretativa con el patrimonio.

La mediación interpretativa nos deja unos datos destacables con respecto a ese 39% de perfiles que actúan en beneficio de dicha mediación pero con condiciones. Por norma, estas condiciones atienden tanto al contexto (el poco espacio de escritura, los mensajes demasiado largos pueden producir un desinterés...) como al lenguaje utilizado, no comprensible para todos los usuarios.

Podemos reseñar también el dato negativo, el 36 % de las cuentas no alcanzan a desarrollar procesos de facilitación que ayuden a acercarse al patrimonio. Un dato al que siendo autocríticos, deberíamos buscar un contraste si somos conscientes de las posibilidades y los condicionantes que nos ofrecen los medios 2.0.

2.4. Utilización de recursos que faciliten la comprensión del patrimonio.

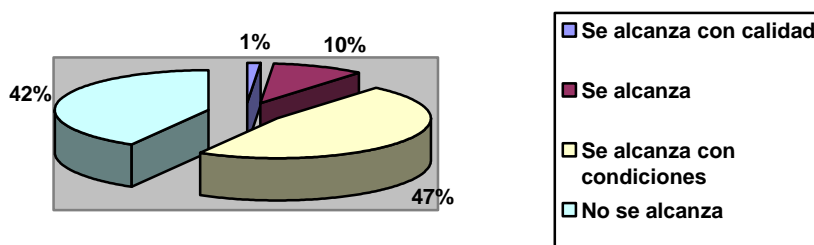


Gráfico 34. Recursos para facilitar la comprensión del patrimonio.

Nos detenemos en ese 47 % de cuentas que alcanzan este parámetro aunque sean con condicionantes. Normalmente en la mediación interpretativa en redes lo que más se suele usar son imágenes que complementen los discursos. También existe el caso de perfiles (10 %) que desarrollan acciones específicas, con periodicidad marcada, para aproximar temáticas en torno a elementos patrimoniales (en el caso de Twitter se suelen desarrollar sesiones bajo hashtag temáticos) y que además de incluir imágenes suelen completar las acciones con enlaces a vídeos, música o listas de libros recomendados.

Los procesos de interpretación y acercamiento del patrimonio en redes sociales se erigen como un primer paso para el desarrollo de programas educativos. No obstante, no se atiende a todas las manifestaciones patrimoniales de la misma forma, encontrando poca presencia de los elementos inmateriales o intangibles que están también en la base de nuestra cultura.

6.3.3. Apropiación/Aprehensión.

Cuando hablamos de apropiación de un elemento patrimonial por parte de los individuos nos estamos refiriendo a un estado en el que aquél se ve implicado en nuestras emociones y vivencias, pasando a formar parte de nuestra memoria, lo aprehendemos para que forme parte de nuestra propiedad (Fontal, 2003: 290). Como sigue argumentando Fontal (2003: 290) *“la inercia de apropiación simbólica se entiende como la implicación de un elemento patrimonial con los sujetos que experimentan procesos de patrimonialización (identidad, caracterización, propiedad...), de manera que los procesos asociados a ellos, repercuten sobre el elemento patrimonial de origen”*.

Esta dimensión está construida en torno a 4 parámetros.

3.1. Se favorece la implicación emocional con el elemento patrimonial.

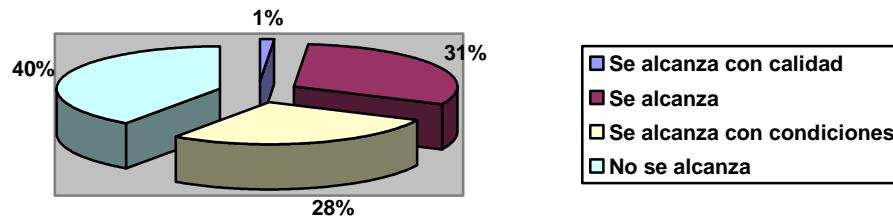


Gráfico 35. Implicación emocional con el elemento patrimonial.

A pesar de ser las redes sociales un terreno abonado para la emotividad por el grado de interrelación que se puede establecer entre usuarios, los porcentajes referenciados partiendo de este parámetro nos demuestran lo contrario. Un 40 %, casi la mitad de los perfiles analizados, no motiva ningún tipo de acción emocional para interaccionar con el patrimonio. Frente a este dato, y manteniendo un punto de vista positivo, nos encontramos con un 31 % de cuentas que si favorecen una relación público-patrimonio basada en la emotividad que nos puede producir la recepción o interacción con ciertos bienes artísticos o históricos. Queremos destacar la acción que realizan aquellos perfiles pertenecientes a poblaciones que pretenden revalorizar el patrimonio de su localidad accionando los recuerdos, la memoria y las emociones vividas (Patrimonio L'Alfas, Patrimonio La Isla, son casos paradigmáticos de este tipo de acciones emocionales).

3.2. Se favorece la relación de vivencias con respecto al elemento patrimonial.

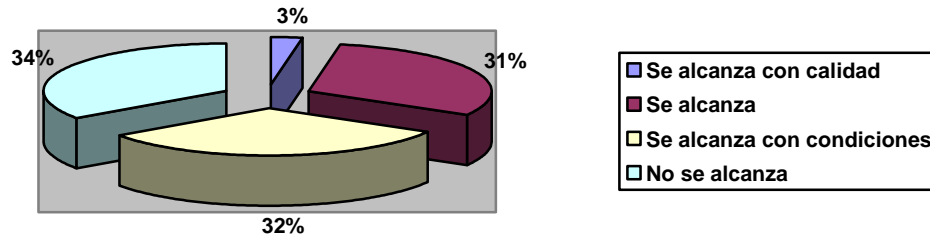


Gráfico 36. Relación de vivencias con respecto al patrimonio.

Con unos porcentajes bastante ajustados, destacando aquellos perfiles que no generan vivencias con respecto al patrimonio (34%), contrastando con aquellas cuentas que, en alguna medida si lo hacen (31-32%). Normalmente esta generación se hace poniendo en marcha recursos que pongan al usuario en primer plano haciéndole que participe de las acciones desarrolladas (es el caso de las cuentas que, como ya hemos mencionado con anterioridad, generan iniciativas que implica un nivel mayor de comunicación y de interacción con el usuario).

3.3. Se facilita la acción creativa a través del elemento patrimonial.

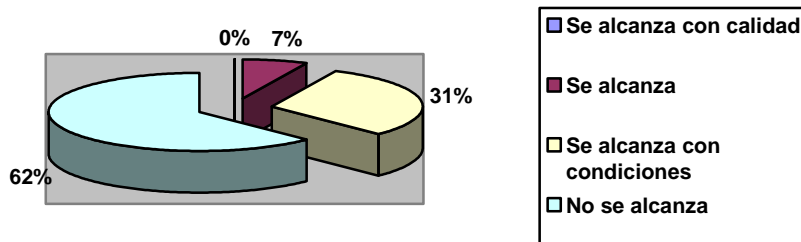


Gráfico 37. Acción creativa a través del patrimonio.

No queda duda frente a ese nulo porcentaje (0 %) de cuentas que favorecen la creatividad utilizando el patrimonio como recurso para ello. En el otro extremo nos encontramos con la constatación de este hecho; más de la mitad de las cuentas (62 %) no generan ningún tipo de iniciativas que conduzcan al usuario a emprender alguna acción creativa en torno al patrimonio, ni siquiera que ésta se genere dentro de la misma red.

3.4. Se valora la atribución de propiedad simbólica con el elemento patrimonial.

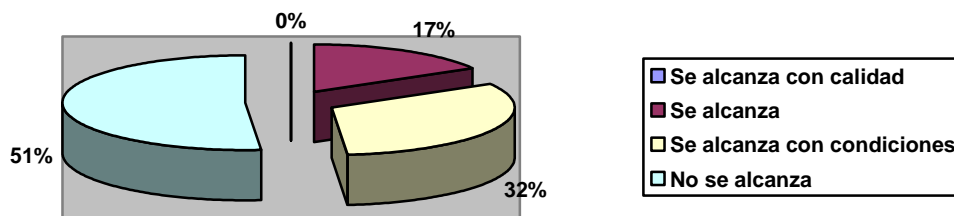


Gráfico 38. Atribución de propiedad simbólica con el patrimonio.

El dato más significativo es el que nos confirma que el 51 % de las cuentas analizadas no alcanzan de ninguna forma este parámetro da a entender que la relación patrimonio-vínculo de apropiación-usuario no es una posibilidad asumida. Se habla de patrimonio, se comunica patrimonio, pero no se fomenta otra relación que vaya más allá. El pequeño porcentaje (32 %) que lo alcanza con condiciones corresponde a aquellas cuentas que trabajan más con el patrimonio de una comunidad concreta, perfiles preferentemente creados para los miembros de una localidad pero que al estar en redes sociales están abiertos al resto de usuarios. Estos perfiles, como ya hemos dicho con anterioridad, apelan a la propiedad simbólica como forma de unión de los miembros de una comunidad.

Frente a los datos que arrojan los descriptores de esta dimensión podemos concluir que la idea de entablar una acción educativa en redes sociales donde el patrimonio sea tratado desde su vertiente emocional, puede resultar difícil de llevar a cabo.

6.3.4. Sensibilización.

Fontal (2008: 79-129) afirma que *“la sensibilización es el resorte necesario para activar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente significativos en todo individuo”*. Y es que, una persona sensibilizada hacia un tema patrimonial (por ejemplo la destrucción del mismo o los problemas de malas restauraciones o intervenciones no profesionales, entre otros ejemplos) tendera a situar ese tema entre sus prioridades (Fontal, 2003: 289).

Cuando se está sensibilizado hacia la importancia del patrimonio, se suelen dar una serie de situaciones o comportamientos que Fontal (2003: 206) especifica:

- Apertura a la ampliación del conocimiento acerca del patrimonio cultural en toda su extensión.
- Disponibilidad hacia la comprensión de las claves que permiten interpretar el patrimonio cultural.
- Actitud de respeto hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas.
- Valoración y protección de los elementos patrimoniales propios y ajenos.
- Disponibilidad al disfrute del patrimonio cultural.
- Reconocimiento de la importancia de la transmisión del patrimonio cultural.

Cuando estas actitudes se dan en los individuos y grupos se puede afirmar que se ha conseguido establecer una relación favorable entre patrimonio y sociedad (Fontal, 2003: 206).

Los parámetros que dan forma a esta dimensión son 8.

4.1. Se aborda la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.

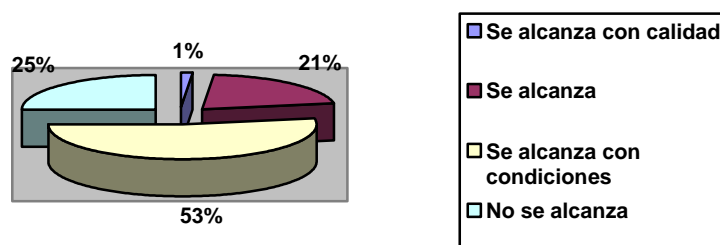


Gráfico 39. Sensibilización a través de la cadena del proceso de patrimonialización.

En líneas generales, las acciones que se realizan tanto en Facebook como en Twitter, promueven, independientemente de la forma que se haga y con que intención, sensibilizar al usuario de la importancia del patrimonio. Estas acciones si les aportamos visión de conjunto podrían formar los pasos de la cadena del proceso de patrimonialización: conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir. Siempre se ha tendido a valorar el patrimonio y lo importante que es su cuidado y conservación, así que cualquier atentado contra él se viraliza en redes sociales. Aunque en algunos casos se puede volver en contra de los que si consideran el patrimonio como un elemento esencial (podemos mencionar brevemente las acciones de restauración de patrimonio no profesionalizadas o de no respeto de los bienes patrimoniales por la falta de conocimientos sobre estos y que se han convertido en motivo de risa por los usuarios de redes).

Frente a este hecho y ante los resultados de nuestro análisis, podemos concretar que casi tres cuartas partes de de las cuentas evaluadas (53-21 %) alcanzan este parámetro, pudiendo confirmar la consecución del *Objetivo 3: Desarrollar una metodología evaluativa basada en las dimensiones de la educación patrimonial que*

nos ayude a conocer si existen perfiles que llevan a cabo procesos de patrimonialización, independientemente en que orden se den los pasos.

4.2. Se conciencia del valor del patrimonio y de su salvaguarda como elemento fundamental de la sociedad.

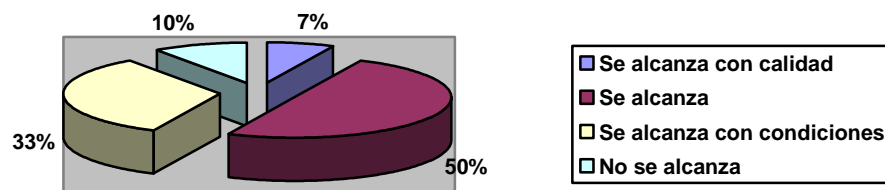


Gráfico 40. Concienciación del valor del patrimonio y su salvaguarda.

Hay un pequeño porcentaje (10 %) de cuentas evaluadas en las que no se ha encontrado ninguna referencia a la necesidad de establecer algún tipo de criterio en beneficio de la salvaguarda del patrimonio. En el lado opuesto, nos encontramos con una serie de cuentas (7%) que hacen de este hecho, la protección, respeto y concienciación del valor del patrimonio como elemento de la sociedad, una bandera de sus acciones en redes sociales (Madrid, Ciudadanía y Patrimonio o Círculo por la Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural, son dos ejemplos claros de este hecho).

La gran mayoría de perfiles analizados (50-33%) si están concienciados en la importancia que tiene el patrimonio como elemento conformante de la sociedad y generan contenidos interesantes en torno a este hecho, sobre todo cuando se produce alguna noticia sobre el atentado contra algún bien patrimonial (es el caso de las destrucciones en la zona de Oriente Próximo).

4.3. Desarrolla formas de comportamiento favorables en la relación patrimonio-sociedad.

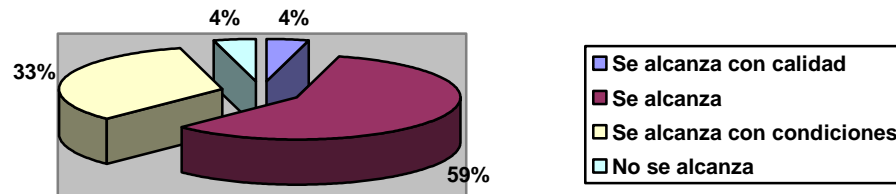


Gráfico 41. Generación de comportamientos favorables con el patrimonio.

El 59% de las cuentas que componen esta segunda muestra final muestran un interés explícito por la generación de comportamientos positivos entre los elementos patrimoniales y los usuarios, acotando el término al contexto, pero que sería extrapolable a la sociedad. El convencimiento que siente los perfiles por el patrimonio se hace extensible a la sociedad a través de sus iniciativas y contenidos generados. Si analizamos brevemente el 33% que lo alcanza con condiciones, habría que indicar que son aquellas cuentas que aún mostrando un interés en la dinamización del patrimonio, no construyen un discurso que conduzca a una revalorización del mismo, sino que hacen difusión y no entran en otras dinámicas potenciadoras de las relaciones entre elementos.

4.4. Existe una apertura hacia el conocimiento del patrimonio cultural del pasado y del presente.

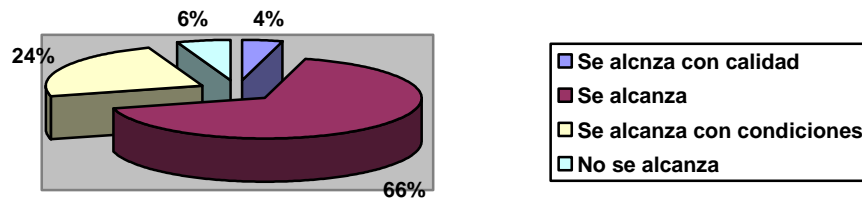


Gráfico 42. Apertura hacia el patrimonio cultural del pasado y del presente.

Empezamos por analizar el dato correspondiente al 24% donde entrarían aquellas cuentas sobre todo específicas de un ámbito del patrimonio y que no hacen difusión de nada más (es el caso del Museo Reina Sofía, de las entidades interesadas en el campo de la arqueología o del Palau de la Música Catalana, el cual sólo difunde una tipología de patrimonio, el musical).

Frente a este hecho, nos encontramos con más de la mitad de las cuentas (66%) que alcanza la apertura hacia el patrimonio cultural tanto del presente como del pasado, dinamizando uno u otro.

4.5. Se favorece una actitud de respeto hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas.

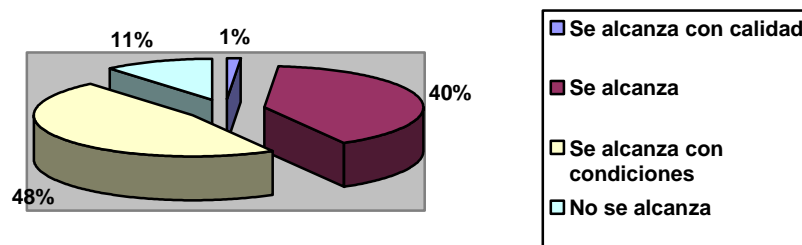


Gráfico 43. Actitud de respeto hacia todas las realidades patrimoniales.

Destacamos los porcentajes que alcanzan (40%) el parámetro marcado y los que lo hacen con algún tipo de condicionante (48%) como los más representativos. Por regla general esta actitud de respeto se favorece y se predica sobre todo difundiendo contenido de diferentes elementos patrimoniales, no sólo generados por una sociedad en concreto y más próxima, sino que se valora el patrimonio como desde un prisma integral como elemento de la humanidad con características o realidades diferentes.

4.6. Se muestra disponibilidad hacia el disfrute del patrimonio cultural.

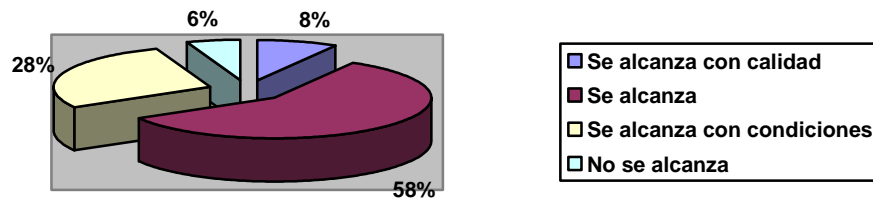


Gráfico 44. Disfrute hacia el patrimonio cultural.

La mayor parte de las cuentas, si no todas, tienen una vinculación profesional con el patrimonio por este motivo lo valoran en toda su extensión y transmiten su gusto, respeto y disfrute tanto en vivirlo como en compartirlo. De este hecho se extrapola el dato de 58% de perfiles que alcanzan este parámetro.

Podemos destacar también el 6% de están en el otro lado, es decir, aquellas cuentas que no alcanzan a transmitir un disfrute hacia el patrimonio, no lo viven y no lo hacen vivir. En este pequeño porcentaje estarían sobre todo aquellos perfiles que básicamente difunden información patrimonial de una manera aséptica.

4.7. Se reconoce la importancia de la transmisión del patrimonio cultural.

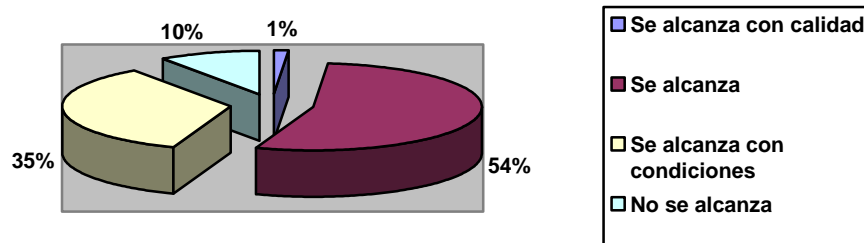


Gráfico 45. Importancia de la transmisión del patrimonio cultural.

En relación con lo indicado anteriormente con los lenguajes asépticos utilizados por algunos perfiles podemos correlacionar el 10% de este parámetro que no alcanza a mostrar la importancia de la transmisión del patrimonio cultural como valor a la sociedad presente y futura.

Frente a este hecho, más de la mitad de las cuentas (54%) alcanzan este ítem a través de sus acciones en redes sociales. El patrimonio es un elemento valioso que debe ser difundido y transmitido a la sociedad para que ésta conozca su relevancia. Junto con este porcentaje encontramos el 35 % de cuentas que también alcanzan este parámetro pero con condiciones, la mayor de las veces, en función del lenguaje o de los recursos utilizados para hacerlo.

4.8. Se generan vínculos significativos con el contenido patrimonial.

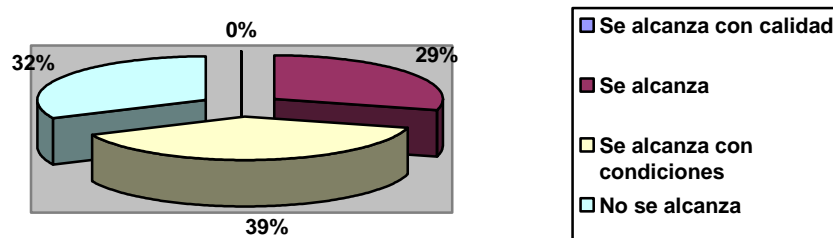


Gráfico 46. Generación de vínculos significativos con el patrimonio.

La consecución de este parámetro nos deja un panorama bastante igualado en cuanto a la utilización del patrimonio como elemento generador de vínculos entre él y las personas y los grupos. Si nos quedamos con el aspecto negativo, nos encontramos que un 32% de las cuentas analizadas no establecen, a través de sus contenidos, ninguna relación significativa entre patrimonio e individuo. Es posible que porque no se lo hayan planteado nunca como recurso para una dinamización mucho más enriquecedora. Frente a este valor negativo cabe resaltar que no existe ninguna cuenta dentro de la muestra analizada bajo las dimensiones de la educación patrimonial que realice dinámicas comunicativas tendentes a generar vínculos significativos entre patrimonio y personas. Otro valor negativo a sumar y a tener en cuenta como elemento a revertir.

Resulta obvio que la comunicación del patrimonio se haga en base a su importancia, tanto en el cuidado y conservación como en su transmisión. Y así lo ratifican los datos de esta dimensión.

6.3.5. Patrimonialización.

Se puede afirmar que de los procesos de patrimonialización participan las dimensiones anteriores: difundir un elemento, darlo a conocer para que se comprenda, se respete y se valore como elemento importante, se cuide de él para poderlo disfrutarlo durante mucho tiempo y se pueda transmitir a generaciones futuras.

El concepto de patrimonialización implica para Fontal (2008: 103) *“hacer efectivo todo el potencial identitario del patrimonio”*. Este concepto apelaría a una dimensión social procurando fomentar lo identitario que el patrimonio tiene.

Si te identificas con un elemento patrimonial, le has dado valor, te lo has apropiado como tuyo, y si a esa pieza le ocurre algo, tu identidad se verá afectada, por tanto, el individuo y los grupos que se apropien por identificación con un elemento patrimonial, tendrán un peso muy importante en su construcción, mantenimiento y destino (Fontal, 2008).

La dimensión de patrimonialización se ha materializado a través de 5 parámetros.

5.1. Se procura hacer efectivo el potencial identitario del patrimonio.

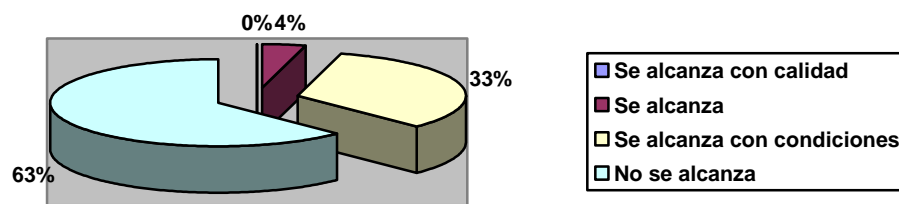


Gráfico 47. Potencial identitario del patrimonio.

Como ya sucedió con otras dimensiones y parámetros analizados anteriormente, el concepto de identidad ligado al patrimonio es de difícil tratamiento en redes sociales, de ahí el gran porcentaje, un 63% de los perfiles analizados no alcanzan a desarrollar dinámicas en las que se haga efectivo el potencial identitario de los elementos patrimoniales. Frente a este dato que nos hace replantear algunas reflexiones acerca de bajo qué valores o premisas se relaciona el objeto principal de nuestra investigación, nos encontramos que un 33% de los perfiles lo abordan pero con condiciones. La gran mayoría de estas cuentas corresponden a aquellas plataformas ligadas a localidades concretas y que trabajan con el patrimonio desde la pertenencia a una comunidad concreta y vinculada a la etnografía.

5.2. Se favorece un modelo educativo orientado a la construcción de referentes identitarios.

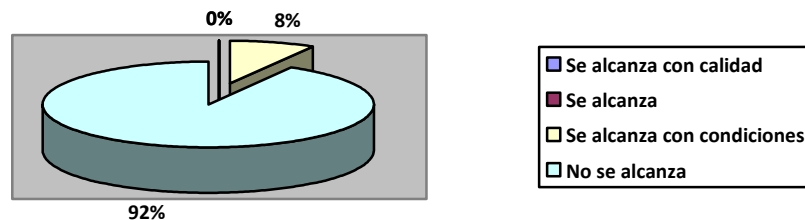


Gráfico 48. Modelo educativo orientado hacia la construcción de referentes identitarios.

A la vista del alto porcentaje 92% y de no encontrar ninguna contraprestación significativa en el lado contrario (A. Alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones) se puede concluir que la mayor parte de los perfiles analizados no construyen su intervención, ni educativa, ni comunicativa, en torno a la construcción de referentes identitarios en torno al patrimonio. Este hecho no quiere decir que no valoren el patrimonio como elemento relacionado con la identidad, sino que no crean su discurso fundamental teniendo en cuenta este concepto.

5.3. Se apela a la dimensión social del patrimonio.

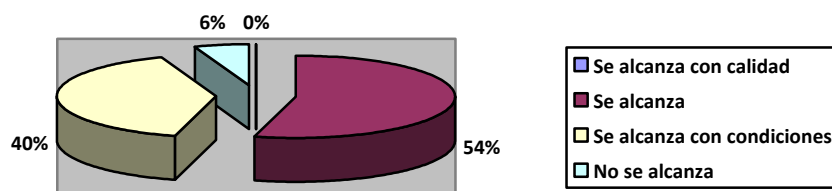


Gráfico 49. Dimensión social del patrimonio.

Frente al resultado negativo anterior, nos situamos ante un parámetro que se alcanza con un nivel aceptable de consecución. Un 54 % de las cuentas analizadas bajo los parámetros extendidos tienen en cuenta en su discurso la dimensión social del patrimonio, generando actitudes afines a su proyección hacia la comunidad. A este porcentaje hay que sumar aquellas que lo hacen bajo algún tipo de condicionante (40%), que puede ser no contemplarlo en su planificación o bien por que los lenguajes utilizados no ayudan a considerar esta acción cercana a la proyección social.

5.4. Se resalta el papel activo de los individuos y grupos en la creación y destino del patrimonio.

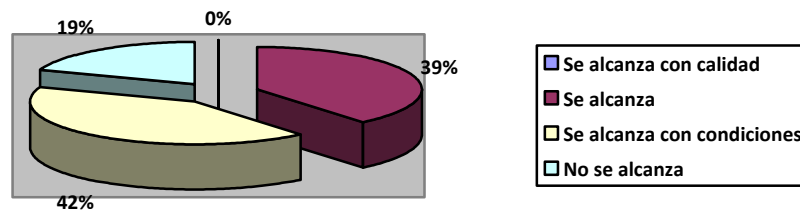


Gráfico 50. Papel activo de los individuos y grupos en referencia al patrimonio.

La mayor parte de los perfiles estudiados (39 y 42%) apelan a la importancia que tiene el individuo en la construcción, intervención, conservación y difusión, apelando a su figura individual o dentro de una comunidad como elemento fundamental de la puesta en valor del patrimonio.

El 19% de las cuentas que no cumplen el parámetro son aquellas que, en su discurso aséptico, no involucran al individuo, ni lo toman en consideración como elemento inseparable del patrimonio, sino que trabajan en torno a éste como un ente independiente, no relacionado con un contexto o unos individuos.

5.5. Se favorece la consecución de un patrimonio con marcado carácter individual, psicológico y social.

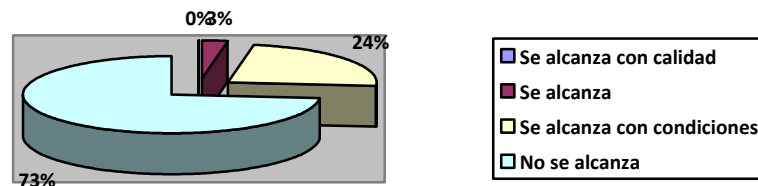


Gráfico 51. Consecución de un patrimonio con carácter individual, psicológico y social.

El 73% de cuentas confirman que este parámetro no se alcanza y por tanto, a través de las dos redes sociales, concretamente con los perfiles estudiados no se aprovecha la potencialidad que tienen el individuo y la sociedad en general, o bien comunidades concretas, para coadyuvar en la construcción de una entidad patrimonial, tanto como ente objetual, como psicológico-subjetivo.

Sólo hemos conseguido observar esta característica en dos cuentas de las 72 analizadas bajo los parámetros extendidos (Viajar con el Arte y Miquel del Pozo) constituyendo el 3% de la muestra.

A la vista de esta información, lo más complicado de generar del proceso de patrimonialización dentro de los medios de comunicación social son los vínculos identitarios.

6.3.6. Identización.

El proceso de patrimonialización desarrollado, en el que se ha atribuido significados a nivel cultural tiene como fin el proceso de identización, *“la plena atribución de sentido será aquella que ayude al individuo a definirse frente a la otredad”* (Gómez Redondo, 2013: 215).

La identidad sería un constructo fijo, no mutable, frente al cual se erige un elemento mayor: *“la identización, caracterizado por su carácter procesual, mutable, cambiante, impregnado de la interacción con el medio”* (Gómez Redondo, 2013: 109) donde el individuo adquiere el rol principal con respecto al patrimonio que lo tiene aprehendido como algo suyo.

La dimensión de identización está construida en base a 3 parámetros que pasamos a analizar.

6.1. Se favorece la atribución de sentido identitario que ayude a definirse al individuo frente al otro.

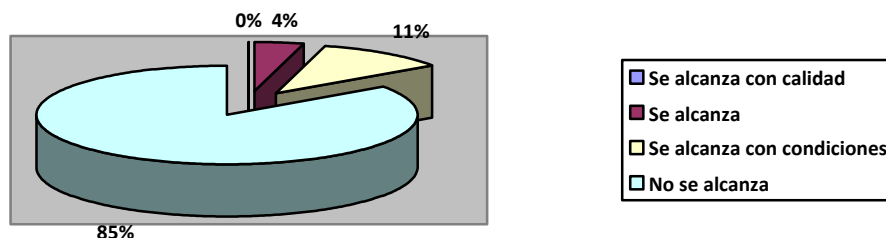


Gráfico 52. Atribución de sentido identitario a través del patrimonio.

Este parámetro viene a refutar otros que ya hemos valorado con anterioridad y que estaban vinculados a la conformación de la identidad partiendo del patrimonio, y que atestiguaban lo difícil que es encontrar un perfil en las redes sociales que trabaje en base a estas características. El 85% de las cuentas analizadas no cumplen este

parámetro lo que nos conduce a reflexionar acerca de la manera de desarrollar los mecanismos de identización en los medios 2.0.

El porcentaje de menor valor (sin contar el valor de escala A. Se alcanza con calidad) es el que corresponde a B. Se alcanza con un 4% de perfiles detectados que en cierto modo pueden acercarse al cumplimiento de esta característica. Se trata de 3 cuentas: Ángel Portolés con el perfil de gestor cultural interesado en la revalorización del patrimonio local; la Revista Vallesos, sobre identidad de una comarca y la visibilización del patrimonio etnográfico; y, Arqueogest, el perfil de una marca profesional ligada a la Arqueología.

El resto de cuentas analizadas, situadas dentro del 11% restante, alcanzan la consecución de este parámetro con condiciones como puede ser la acción puntual de discursos que ahonden más en la relación identitaria entre hombre y patrimonio.

6.2. Se facilita la creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, costumbres en torno al elemento patrimonial.

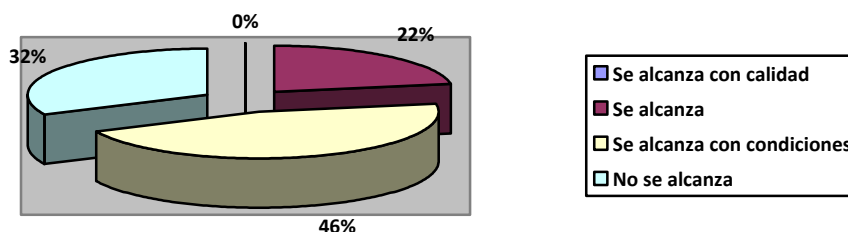


Gráfico 53. Creación y gestión de experiencias en torno al patrimonio.

Las redes sociales al respecto de este parámetro son buenos espacios generadores de experiencias y emociones, y si tienen que ver con el patrimonio también. Aunque bajo pequeños porcentajes (46%) si hay perfiles de los estudiados que, puntualmente desarrollan este tipo de acciones dinámicas. Además, es necesario

señalar, como ya se hizo en el cuerpo teórico (Vid. Capítulo 4) la tendencia cada vez mayor que se da, por parte de los profesionales vinculados al patrimonio en sus distintas manifestaciones, a hacer llegar su propia experiencia *in situ* a través de las redes (es el caso de las visitas tuiteadas o las destinadas a usuarios de Instagram, por ejemplo). Con esto se persigue, dependiendo del discurso que siga la persona o entidad que está detrás de la cuenta, generar un conocimiento y un acercamiento a través de la vivencia, pudiendo producir una experiencia similar o por lo menos provocar interés por vivirla igualmente (es el caso de la visita a exposiciones). Es reseñable el caso de CaminArt, una cooperativa que desarrolla visitas temáticas culturales por la ciudad de Valencia y sus gestores van *twitteando* la misma, e invitan a los participantes que sean usuarios de la red social de *microblogging* a hacer lo mismo.

Otros usuarios y gestores de redes, entre ellos algunos de los perfiles analizados (22%), diseñan estrategias que invitan al resto a desarrollar una actitud, a vivir una experiencia... dentro de la propia red social. Es el caso de Twitter y los hashtag en torno a temas concretos. Dentro de esta opción podemos encontrar a los museos que acercan su colección o exposiciones temporales (Museo de Almería, Museo de Escultura, Museo Cerralbo...) o cuentas personales (Veo Arte en todas pArtes, Los laberintos del Arte, CaminArt...).

6.3. Se promueve la creación de una identidad procesual, en constante cambio, en torno al patrimonio.

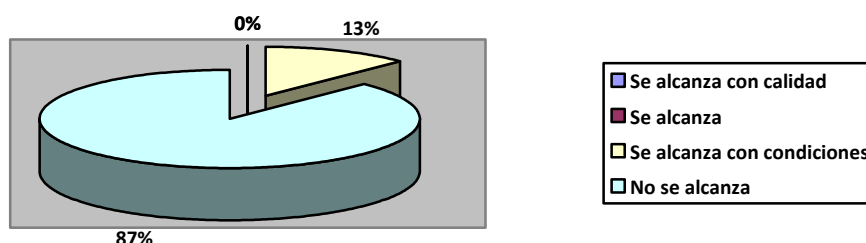


Gráfico 54. Creación de una identidad procesual en torno al patrimonio.

Claramente, las redes sociales, concretamente los perfiles estudiados, no dan cabida, al menos de una forma clara, a la generación de una identidad configurada procesualmente, a través de la interacción con el patrimonio (87%). Tan sólo un 13% de las cuentas se aproximan, de manera puntual, a trabajar este aspecto. De ellas podemos destacar el trabajo que realizan proyectos como *Reharq* ideado por Libe Fernández Torrónategui y que gira en torno a la arquitectura y *Es todo tuyo*, una página a modo de agenda patrimonial que resalta los valores impresos en los bienes patrimoniales, en toda su naturaleza, de las Islas Canarias.

Aunque retomaremos ciertos aspectos de los desgranados aquí, parámetro por parámetro, en el capítulo de conclusiones (vid. Capítulo 7), si consideramos importante hacer una reflexión más profunda una vez aportados los datos generados por el proceso de observación, y que nos ayudan a empezar a trazar las claves para un futuro modelo de actuación:

1. Sobre el proceso de observación.

El proceso de observación nos ha permitido extraer gran cantidad de información valiosa, sobre la forma de actuar, no sólo de los perfiles estudiados, sino en general de los usuarios de las redes sociales. A pesar de que la teoría afirma que los medios de comunicación social han producido una transformación en la manera de interactuar entre las personas, y que ofrecen una plataforma para dar voz a todos los individuos, aún es muy tímida la participación en redes de una gran cantidad de usuarios, percibiendo cierto miedo a la expresión de pensamientos e ideas.

Nos permite mostrarnos críticos dentro de unos nuevos espacios que muestran unas motivaciones intrínsecas que no se encuentran a la vista del usuario final, si éste no tiene algún motivo específico como era nuestro caso, al realizar este estudio de campo: el carácter y resultado de las búsquedas, la visualización de publicaciones condicionada a valores monetarios, la censura de imágenes en Facebook que conlleva

cerrar perfiles durante un intervalo de tiempo, o ciertas características de la configuración de las cuentas, tanto en una red social como en otra, como puede ser la privacidad o el compromiso de responsabilidad de los contenidos compartidos ayudando a un mejor posicionamiento.

Una observación que, a pesar de estar sujeta a la cumplimentación de unos parámetros, ha seguido mostrándose subjetiva a razón de lo que el observador/investigador puede interpretar. Esta evaluación comprensiva, interpretativa en gran modo, depende de la persona que retrata la experiencia humana, dé significados y valore la evaluación como afirma Stake (2006: 146). Siguiendo con el autor, afirma que el evaluador, bajo el paraguas del enfoque comprensivo, usa criterios (nuestros parámetros) como un elemento más de la descripción de episodios y comparaciones, pero la determinación del mérito y la valía de algo suele realizarse tras sucesivas depuraciones del juicio personal, y no mediante la comparación numérica de un indicador de rendimiento de un estándar (Stake, 2006: 146). Por tanto, acercándonos a esta aseveración, afirmamos que, a lo largo de nuestro proceso de investigación, nuestro *ojo evaluativo* ha ido definiéndose, depurándose en base a las acciones observadas a lo que se suma la influencia de un posicionamiento teórico-práctico de las redes sociales, emergido del uso de las mismas.

2. Sobre los parámetros establecidos en torno a las dimensiones de la educación patrimonial.

Debemos realizar una crítica a los parámetros que hemos establecido para desarrollar y categorizar la información que hemos ido obteniendo del proceso de observación. Nos han guiado perfectamente durante el proceso pero también ha significado, en algunas ocasiones, una barrera a la hora de describir y valorar la actuación de los perfiles analizados. Por ello, para futuras evaluaciones dentro de este campo de intervención, creemos oportuno desarrollar una revisión de los mismos,

modificando algunos, transformando otros, pero siempre teniendo en el punto de mira las características del contexto cambiante en el cual nos movemos.

En este caso, debemos indicar que los parámetros marcados han servido también para acotar la comprensión experiencial de los hechos observados sobre el campo, hecho que, muchas veces es difícil de clasificar. Como sostiene Stake (2006: 161) *“la labor del evaluador no es la de categorizar cosas, sino la de hallar el valor de aquella cosa especial que tenemos ante nosotros”*; por tanto, ese aportar valor al elemento o elementos observados, se ha hecho también basándose en la experiencia práctica del investigador, estableciendo posibles sesgos, no del todo justos, que sirvieran para estipular la diferenciación entre una cuenta y otra.

3. Sobre las dimensiones de la educación patrimonial y su aplicación en las redes sociales estudiadas.

A la vista de los datos está que las dimensiones de la educación patrimonial no se cumplen en un grado máximo como esperábamos encontrar, sobre todo en lo concerniente a las dimensiones de patrimonialización e identidad. Suponemos que este hecho puede venir también condicionado por la naturaleza del patrimonio con el que se trabaja y por el discurso que se quiera construir en torno a él.

También es posible que al renombrar o etiquetar ciertos procesos o ciertos actos y acotarlos a través de su definición, estemos situando una barrera dentro de un contexto muy maleable y todavía, por denominarlo de alguna forma, *“en período de prueba”*.

Que las redes sociales analizadas son un potente agente comunicador salta a la vista; que sirven para transmitir el valor de uno o varios elementos patrimoniales, también se confirma; así como el fomento de una conciencia de la importancia de la salvaguarda del patrimonio. Y que en gran medida, la cadena del proceso de patrimonialización conformada por los eslabones *conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir*, también tiene cabida dentro de las mismas, a pesar de que en los

discursos generados no se reflejen al 100%, por atender más a las claves del *social media*, que a una planificación o proyección socioeducativa.

Debemos encontrar los mecanismos idóneos para que, en el caso del trabajo del elemento identitario, se vea reflejado en las acciones llevadas a cabo. Un concepto ligado en sí al patrimonio desde su germen pero que, a día de hoy, curiosamente, no encuentra su lugar en los contextos sociales.

4. Sobre nuestro objetivo guía dentro de esta evaluación comprensiva.

Nuestra finalidad dentro de este apartado, en base a uno de los registros observacionales, era comprobar la consecución del objetivo de la investigación *Objetivo 3: Desarrollar una metodología evaluativa basada en las dimensiones de la educación patrimonial que nos ayude a conocer si existen perfiles que lleven a cabo procesos de patrimonialización*. Este hecho además de quedar constatado por los datos que hemos ido aportando, desgranando y discutiendo a lo largo del epígrafe, se ve respaldado, e incluso, criticado por los ítems anteriores.

El fin de crear una metodología evaluativa se ha hecho en función de las dimensiones de la educación patrimonial, que ya hemos comprobado que unas se cumplen en mayor grado que otras. Estas dimensiones han articulado el proceso de observación, con sus errores y aciertos, pero que, finalmente nos han aportado una visión de lo que acontece en redes sociales en torno al patrimonio, así como la articulación de una serie de perfiles que destacan sobre manera del resto por el cumplimiento de los parámetros estipulados.

6.4. Análisis de perfiles referentes.

Uno de nuestros objetivos, *O4: Visibilizar quién y cómo, dentro de la red social, trabaja en el ámbito de la educación patrimonial bajo el cumplimiento de los parámetros marcados con niveles de calidad óptima*, era extraer una serie de cuentas referentes que, tras los dos análisis observacionales, destacaran por la consecución de los estándares prefijados.

Como ya hemos reseñado con anterioridad (vid. Epígrafe 6.1 con Descripción de la muestra), tras el segundo análisis en base al registro observacional extendido compuesto por los parámetros de las dimensiones de la educación patrimonial, se obtuvieron una serie de perfiles que se diferenciaban del resto por cumplir los criterios con mayor calidad. Un total de 20 cuentas que nos van a ayudar a establecer las claves de la acción en redes sociales para una futura intervención socioeducativa patrimonial. A continuación, presentamos un análisis estadístico-descriptivo de dichos ejemplos paradigmáticos, que nos ha muestran la existencia de experiencias heterogéneas en cuanto a la actuación dentro de las redes sociales en torno al patrimonio, asumiendo las líneas de acción propias de la comunicación online 2.0 sin imprimir matices educativos concretos, adaptándolas a las necesidades determinadas por cada caso.

Los perfiles establecidos como referentes tienen carácter variado y se distribuyen de la siguiente forma dentro de la muestra referencial:

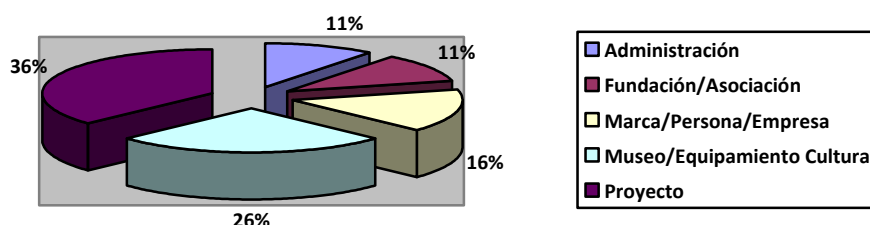


Gráfico 55. Carácter de las cuentas referentes.

Como podemos observar, la mayor parte de las cuentas (36%) que conforman nuestros referentes se engloban dentro del ámbito de los proyectos, ya sean personales o de grupo. Seguidos por los museos o equipamientos culturales (26%), siendo concretamente 5 cuentas oficiales procedentes de museos.

A estos 20 perfiles se les hizo envío una breve encuesta (vid. Capítulo 5) vía correo electrónico (a algunos de ellos se les contactó también a través de sus cuentas en redes sociales) con la que se deseaba conocer un poco más sobre su trabajo en redes (planificación, ejecución y evaluación) y su filosofía sobre el patrimonio cultural en los medios de comunicación social en relación con las dimensiones de la educación patrimonial.

De los 20 perfiles, 11 nos han hecho llegar sus respuestas, un número relativamente bajo sobre todo de cara a conocer estadísticamente las características de su acción en redes. Los cuestionarios cumplimentados se pueden consultar en el Anexo III.

Cuestionarios enviados	20
Cuestionarios recibidos	11

Tabla 53. Cuestionarios recibidos.

El cuestionario contenía un total de 5 preguntas semiabiertas. Cada una de las cuestiones se dividían en dos: por un lado, aquellas de respuesta cerrada, dicotómica (si/no) y, por otro, unas preguntas que requerían una respuesta de orden cualitativo y que ofrecía a los encuestados la posibilidad de explicar, de una forma más profunda, su acción en redes sociales.

En el cuestionario establecimos varios órdenes de respuesta. Por un lado estaban las respuestas dicotómicas (si/no; existe/no existe) y, por otro, una serie de preguntas que clasificaban las respuestas en función de hechos y acciones y mostraban un abanico de 5 opciones a elegir entre una sola o varias.

A la hora de analizar los resultados hemos añadido un nuevo orden, no sabe/no contesta, para englobar a aquellos de los que no hemos obtenido respuesta. A continuación, desgranamos y comentamos cada uno de los datos de orden cuantitativo:

1. El proyecto que representa cuenta con una planificación de acción en redes sociales.

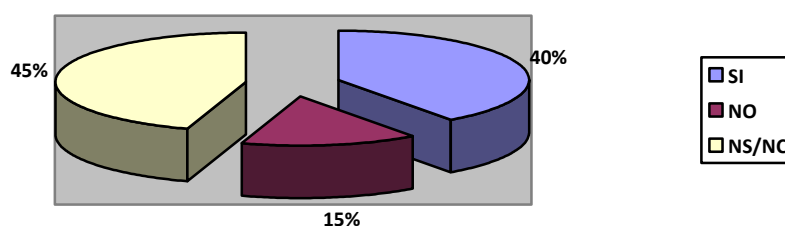


Gráfico 56. Planificación en redes sociales.

La mayor parte de las cuentas referentes (40%) tiene una planificación en redes sociales. En cuanto a la tipología, ésta varía según el perfil referente:

- *Laberintos del Arte*: es una planificación a corto-medio plazo abierta a variaciones como puede ser la asistencia a eventos en museos, lectura de libros, visitas individuales a exposiciones, etc. Cuenta con una serie de contenidos fijos como pueden ser las efemérides, el calendario de actividades propio, las exposiciones relevantes que se suceden en el tiempo y la acción de *buenos días* a los seguidores y usuarios.

- *Museo Cerralbo*: cada red social tiene una estrategia determinada, con una serie de secciones fijas que ayudan a profundizar en las colecciones de la institución y en su contexto.
- *Museo Guggenheim Bilbao*: la planificación de esta institución se realiza en diferentes momentos temporales: de manera anual para establecer las líneas estratégicas, trimestralmente en función de las exposiciones y, semanalmente en base a novedades y actualidad.
- *Museo del Romanticismo*: cuenta con un pequeño plan de comunicación que incluye objetivos, programa de acción, calendario mensual de acciones, etc.
- *Veo arte en todas pArtes*: su planificación se organiza en torno a diferentes líneas de actuación y de contenido (construir comunidad crítica en torno a diferentes vertientes de desarrollo del arte; hacer la cultura accesible; diseñar propuestas de valor para hacer partícipes a la comunidad de una experiencia artística; apoyar a la creación artística y a sus creadores; colaboración con otras entidades a través del diseño y ejecución de propuestas concretas), que se revisan semanalmente.
- *Viajar con el arte*: la mayor planificación de contenidos se hace en torno a la publicación de una nueva entrada en el blog del proyecto.
- *Ángel Portolés*: la planificación de actividades y contenidos se hace en función del tipo de proyecto que haya que difundir, desarrollándose aquélla en fases (previa, seguimiento en redes y conclusiones).
- *La cultura social*: su acción gira en torno a la publicación de un artículo semanal en su blog y de ahí se lleva a redes sociales, concretamente Twitter y LinkedIn.

Los perfiles referentes que no cuentan con una planificación concreta son 3 (15%). Destacamos dos casos, particularmente: el perfil *Ubuntu Cultural* no cuenta con un plan pero si considera que éste le sería muy útil para calibrar y obtener mejores resultados; la organización, a día de hoy, la realiza en función del dinamismo de la red social, posteando con más frecuencia en la red social Twitter (a diario) y con un intervalo de 2 o 3 publicaciones por semana en Facebook.

El otro caso es el del *Museo de Almería* el cual está inmerso en la redacción del plan de comunicación a día de hoy.

2. Realiza evaluaciones de la acción en redes.

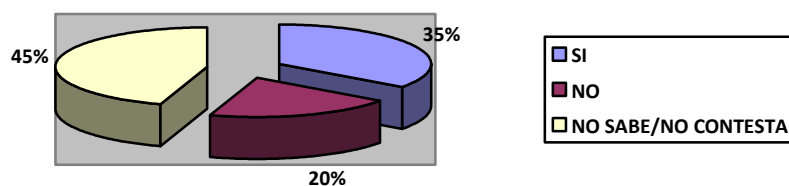


Gráfico 57. Evaluación de la acción en redes sociales.

El 35% de los perfiles referentes desarrollan una evaluación de su acción en redes, frente al 20% que no lo hace o sólo revisa el alcance que tienen ciertas publicaciones concretas.

En referencia a la evaluación queríamos saber si, en el caso de realizarla, de que corte era, cuantitativa o cualitativa, o las dos.

- *Laberintos del arte*: desarrollan los dos tipos de evaluación, centrándose en comprobar el impacto de aquellos contenidos destinados a dar publicidad a los itinerarios que realizan.

- *Museo Cerralbo*: compaginan ambos tipos de análisis pero no de una forma sistemática; se centran en evaluar la evolución del posicionamiento del Museo en cada una de las redes en las que está presente.
- *Museo Guggenheim*: el análisis se realiza de las dos formas y en base también a un cronograma, es decir, realizan una evaluación cualitativa a diario, mientras que a nivel trimestral y anual se realiza tanto cuantitativa como cualitativamente.
- *Museo del Romanticismo*: afirman que no realizan toda la evaluación que sería necesaria puesto que no cuenta con una persona dedicada totalmente a redes sociales. Pese a esto, diariamente se consultan las estadísticas de Facebook y Twitter, y se realizan evaluaciones profundas de determinadas acciones.
- *Veo arte en todas pArtes*: realizan una evaluación de ambos cortes con la idea de conocer el impacto de cada publicación en función de diferentes variables (horarios, geografía, intereses, rangos de edad, temas...). Desarrolla una monitorización diaria y a tiempo real de cada una de las publicaciones para conocer cuáles destacan más. Además, realizan informes de eventos, propios y ajenos, sobre el impacto de los mismos en redes.
- *Ángel Portolés*: desarrolla la evaluación atendiendo tanto a lo cuantitativo como a lo cualitativo, siendo continua la frecuencia evaluativa, formando parte de un proceso integral (evaluación integrada). En lo que se refiere al orden cuantitativo, interesa saber el número de visitas a su web y las interacciones en redes; por otra parte, la evaluación cualitativa se centra en conocer el nivel de respuesta y participación de las personas en torno a los proyectos colaborativos, participativos y de carácter horizontal que desarrollan.

- *La cultura social:* en general, las acciones evaluativas son cualitativas, y se hacen de forma semanal utilizando las herramientas que ofrece Google Analytics, conociendo el porcentaje de gente que llega a los artículos del blog y de dónde proceden. Las cuantitativas se realizan pero sin periodicidad fija y sin monitorización concreta, atendiendo a conocer el nivel de interacción con una publicación en Twitter partiendo de una escala ascendente (favorito, retweet, respuesta, recomendación).

3. ¿Cuál es el perfil que se ocupa de redes?

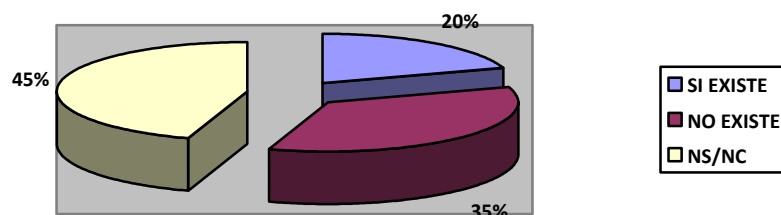


Gráfico 58. Perfil de la persona encargada de redes sociales.

Los perfiles referentes, la mayoría de ellos, al tratarse de proyectos con un cariz personal, no cuentan con un perfil concreto de los surgidos con el advenimiento de las redes sociales, como podría ser un *community manager*. La mayoría de ellos (20%) son personas con una formación en historia del arte, educación y gestión cultural, por tanto, mueven los contenidos desde su perspectiva formativa y profesional, utilizando los lenguajes de comunicación social desde un enfoque más intuitivo y autodidacta, que formativo. Pese a este hecho, se constata que lo hacen con una gran calidad en su acción, independientemente de responder a una tendencia.

Queremos reseñar un caso en concreto, cuya respuesta consideramos bastante significativa: el *Museo Cerralbo* nos indica que al ser una entidad de titularidad estatal y gestión directa, no cuenta con un perfil concreto, como en ningún museo de esta índole, sino que es el conservador o técnico de museos, concretamente el responsable del departamento de difusión y actividades, el que se dedica a la actualización de los perfiles sociales. A esta situación se unirían también el *Museo del Romanticismo* y el *Museo de Almería*.

Ante estos datos queremos comentar que la reciente aparición del perfil de *community manager* como persona encargada, dentro, normalmente de una entidad, institución o proyecto, de la gestión de redes y sus contenidos, nos lleva a reflexionar sobre la tendencia a crear perfiles profesionales concretos que antes correspondían al de comunicación o educación, y que a la vista de los perfiles referentes, tal vez no sea necesario su presencia, o haya que abordar su figura de otra forma. Personas que con un proyecto personal o grupal, conociendo las herramientas a su disposición para medir las actuaciones, generan contenidos específicos por sí mismos y que estos alcanzan una considerable calidad, hace replantearnos la función o formación de los nuevos agentes surgidos.

4. ¿Cómo valoráis la acción en redes sociales en torno al patrimonio cultural?

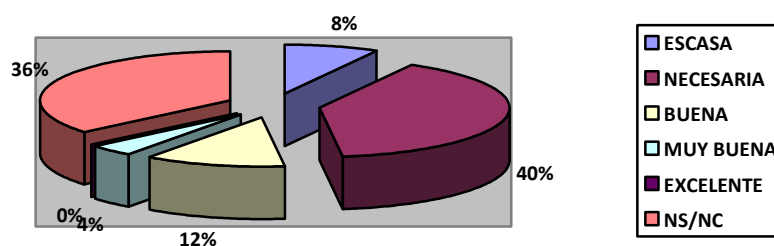


Gráfico 59. Características de la acción en redes sociales en torno al patrimonio cultural.

Estamos ante una de las preguntas de opción múltiple, en donde los encuestados podían consignar más de una respuesta.

Sin contar con los cuestionarios no recibidos (36%), nos encontramos con unos datos que se muestran, en gran medida, cautos ante la acción en los medios de comunicación social, variando entre la valoración escasa de la presencia de acciones (8%) y la buena o aceptable (12%), contando con un 40% de la muestra referente que ven absolutamente necesaria la presencia de iniciativas en torno al patrimonio cultural en las plataformas 2.0. Queremos destacar, a este respecto, los comentarios realizados a esta pregunta porque son muy significativos:

- *Ángel Portolés*: considera que la presencia del patrimonio cultural en contextos sociales 2.0 ha permitido visibilizarlo y darlo a conocer para ayudar a su protección y significación, conectándolo con la sociedad. Con respecto a las personas que están detrás de los perfiles, en el caso concreto con un proyecto personal y profesional, les ayuda a conectar y conocer a otros compañeros y generar comunidad.
- *Viajar con el arte*: las redes sociales son una herramienta fantástica para la promoción del patrimonio cultural, pero a su vez, suponen un peligro pues muchas veces se comparten contenidos sin discernir los que son de calidad de los que no, fomentando cierto desconocimiento hacia la disciplina.
- *Veo arte en todas pArtes*: la mayor parte de la acción en redes sociales está relacionada con el turismo, entremezclándose con otros contenidos de diversa índole, en cuyo trasfondo impera la rentabilidad y explotación económica.
- *Ubuntu Cultural*: las plataformas sociales 2.0 son un recurso innovador y de tendencia de gran impacto para el conocimiento y la valoración del patrimonio cultural. Las acciones llevadas a cabo en redes son buenas, pero mejorables.

- *La cultura social:* considera que la acción actual se limita a museos y concretamente, los de arte contemporáneo, notando una falta de presencia en lo que a monumentos, sitios u otros bienes de interés cultural se refiere, o que se limitan al campo del turismo. También se achaca la falta de perfiles profesionales, amantes del patrimonio o estudiantes que hablen de patrimonio cultural desde perspectivas más específicas o, incluso críticas.
- *Museo del Romanticismo:* se ha asistido a un crecimiento de museos y centros patrimoniales con presencia en redes sociales, aunque con diferentes niveles de programación y calidad.
- *Madrid, Ciudadanía y Patrimonio:* la página de Facebook les sirve para mantener informados día a día a los usuarios. Además la utilizan como una forma de redirigir el tráfico hacia las noticias que publican en la página web, caracterizadas por su alto carácter profesional en el campo de actuación (conservación y preservación).
- *Los laberintos del arte:* se echa en falta una mejor difusión de las colecciones de ciertas instituciones culturales o de un intento más sistematizado de fomentar la participación del público, convirtiéndose la acción de aquéllas en un monólogo. También se reclama el desarrollo de campañas explícitas de concienciación de la importancia de conocer y preservar el patrimonio cultural, así como una defensa de la importancia de las humanidades y sus profesionales en la sociedad.
- *Museo Cerralbo:* afirma que es necesario utilizar cuantos canales se encuentran a nuestro alcance para concienciar de la importancia del patrimonio, no sólo en sí mismo, sino de cuantos valores transmite y contiene.

- *Museo Guggenheim*: la acción en redes en torno al patrimonio cultural es necesaria y se percibe un gran desconocimiento por parte de la sociedad, en especial por parte de los jóvenes.

5. Si tuvierais que incluir vuestra acción en redes en torno al patrimonio en alguno de estos parámetros, en cuál lo haríais.

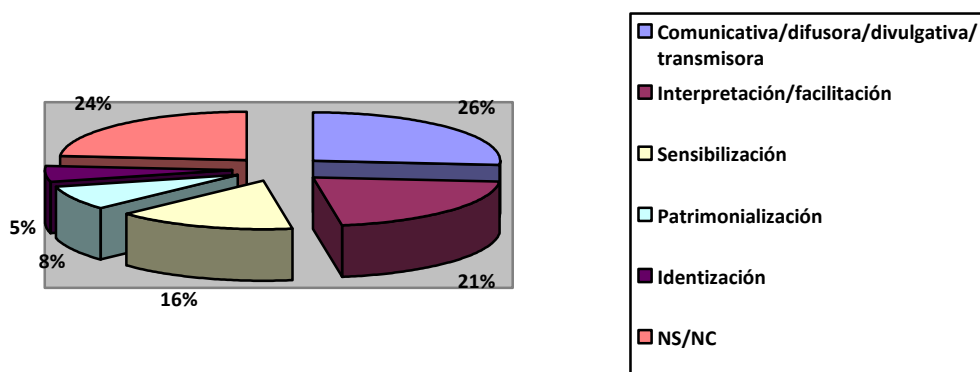


Gráfico 60. Acción en redes en torno al patrimonio partiendo de los parámetros de la educación patrimonial.

Esta cuestión daba también la opción a los encuestados de responder de manera múltiple, señalando casi todos ellos más de un ítem. Únicamente el Museo Guggenheim de Bilbao ha señalado la primera opción (comunicativa/difusora/divulgativa/transmisora) como característica principal de sus acciones en redes sociales. Todos los demás han consignado más de una respuesta.

Los presentes datos vienen a confirmar también las ideas extraídas y expuestas con anterioridad a través de los registros observacionales, en los cuales se plasmaba la ausencia de acciones encaminadas hacia la *identización* a través del patrimonio (5%) y la *patrimonialización* (8%).

Por otra parte destacan los porcentajes de perfiles referentes que enmarcan su acción dentro de la comunicación, difusión y acción divulgativa y transmisiva del patrimonio (26%).

El interés en sensibilizar a la comunidad hacia la importancia del patrimonio (16%) se refleja en casi todos los perfiles encuestados.

Queremos reseñar la justificación que nos ha brindado uno de las cuentas, *La cultura social*, sobre sus respuestas: «hablo de comunicación del patrimonio en RRSS. Para mí, que el patrimonio esté presente en las RRSS ayuda a comunicarlo a los internautas, a que se sensibilicen con él y a implicarse cuando se necesite al público detrás y delante de su patrimonio». Estamos ante una comunicación que busca concienciar para crear sujetos que en el presente y el futuro defiendan el patrimonio.

Tras este análisis descriptivo-cuantitativo de la muestra de perfiles referentes, creemos oportuno referenciar algo más de información sobre ellos y su presencia y acción en los medios de comunicación social.

Para desarrollar este epígrafe contamos con la información que nos brindan de sus proyectos o entidades tanto en redes como en otras plataformas 2.0 (blogs y webs).

Ángel Portolés			
Situación geográfica	Castellón		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Twitter-Facebook-Blog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	900
		Seguidos	1133
	Facebook	Cuenta personal	

Tabla 54. Perfil referente de Ángel Portolés.

Ángel Portolés es gestor cultural adscrito a la Universidad Jaume I de Castellón. Dentro de esta entidad participa del Programa de Extensión Universitaria con el proyecto *Patrimoni. Un proceso colectivo de revalorización del patrimonio cultural y dinamización ciudadana en entornos rurales*. Este proyecto edita la publicación *Memoria viva*, una revista anual que sirve para dar a conocer pequeñas iniciativas desarrolladas en los pueblos y que es completada con la colaboración de especialistas en la comprensión, interpretación, difusión y comunicación de la cultura y el patrimonio.

Por otro lado, se encuentra el proyecto Arsipe (www.arsipe.com), centrada en la gestión cultural y que ha lanzado, recientemente, en Twitter la acción #GuardianesGC (Guardianes de la Gestión Cultural) con la intención de definir el perfil del gestor cultural a través de su trabajo.

Museo del Romanticismo			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Museo/Equipamiento Cultural		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Flickr-Foursquare-Spotify-Instagram-Youtube		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	30,7 k
		Seguidos	1385
	Facebook	Seguidores	12.827

Tabla 55. Perfil referente del Museo del Romanticismo.

El Museo del Romanticismo, como reza en su perfil en Twitter, es un museo dedicado al siglo XIX, pero en pleno siglo XXI.

El Museo fue creado en 1921, por donación al Estado, por Benigno de la Vega-Inclán y Flaquer (II Marqués de la Vega-Inclán). La colección ha ido en aumento desde esos primeros años, enriqueciéndose con todo tipo de adquisiciones, donaciones y depósitos que logran completar la visión global sobre el período Romántico en España, enfatizando su condición de casa-museo.

En redes sociales son muy activos y han sido una de las instituciones pioneras en cuanto al uso de aquéllas en la comunicación de su colección y la temática de la entidad. En Twitter podemos destacar alguna de las iniciativas más representativas que bajo una etiqueta o hashtag han generado flujos de contenido importante: #euroromantics (con motivo de la celebración de la Eurocopa 2012 creando un duelo de románticos europeos), #undíaen (se tuitea información sobre una jornada de trabajo en cada uno de los departamentos del museo), #taldíacomohoy (con efemérides de personajes o situaciones relacionadas con el período romántico) entre otros ejemplos.

Museo Cerralbo			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Museo/Equipamiento Cultural		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Google+-Youtube-Instagram-Pinterest-beQbe		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	17,1 k
		Seguidos	4.997
	Facebook	Seguidores	8.030

Tabla 56. Perfil referente del Museo Cerralbo.

El Museo Cerralbo es un antiguo palacio de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Un museo con una amplísima colección, conformada gracias al XVII Marqués de Cerralbo Enrique de Aguilera y Gamboa y su familia. En nuestra visita a la institución podemos encontrar armaduras, joyas, esculturas, pinturas, objetos arqueológicos, relojes, estampas, además de una recreación de una vivienda palaciega de época.

En su acción en redes destacamos la utilización, al igual que otros museos, de hashtag para generar temas a seguir por los usuarios: #MC_LosSecretosDe (donde se abordan piezas y espacios que conforman la colección).

Miquel del Pozo Puig			
Situación geográfica	Gerona-Barcelona		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Blog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	6779
		Seguidos	2464
	Facebook	Cuenta personal	

Tabla 57. Perfil referente de Miquel del Pozo.

Miquel del Pozo es arquitecto y pintor. Su acción en redes se centra en Twitter con la iniciativa #MA140 que se desarrolla todos los domingos a las 22:00 horas. Se trata de una invitación a ver el arte con otra mirada, y en la que a través de diferentes tweets con soporte gráfico (imágenes de muy buena calidad) el autor va hablando del arte no de manera técnica sino, con temas y referencias transversales, abordando temas como la belleza, el tiempo, la verdad... y estableciendo relaciones entre literatura, arquitectura y música, entre otras muchas disciplinas.

La cultura social			
Situación geográfica	Barcelona		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Twitter-Instagram-Blog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	1414
		Seguidos	884

Tabla 58. Perfil referente de La cultura social.

La cultura social es un proyecto personal de Ignacio Granero, Licenciado en Historia del Arte y comunicador cultural. Su acción 2.0 se centra en la dinamización de una plataforma blog, actualizada semanalmente (<http://comunidad.iebschool.com/laculturasocial/la-cultura-social/>) y una cuenta en Twitter.

A través de ambos espacios se plantea analizar la comunicación de las instituciones e industrias culturales a través del uso que realizan de sus redes sociales.

Ubuntu Cultural			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Marca/Persona		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Instagram-Webblog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	2016
		Seguidos	997
	Facebook	Seguidores	1588

Tabla 59. Perfil referente de Ubuntu Cultural.

Ubuntu Cultural es un perfil personal de un proyecto y marca con el cual se presenta Stella Maldonado, educadora en arte y patrimonio, especializada en museos y gestora cultural.

Analizar este perfil referente es difícil ya que pertenece a la persona a cargo de la presente investigación, con lo cual se podría decir que se ha sometido al juicio más que objetivo de la observación tanto bajo los parámetros básicos como extendidos (dimensiones de la educación patrimonial); estando ante un análisis y autoevaluación de su acción en redes como forma de proyección profesional y como posicionamiento crítico de un interés personal por el patrimonio cultural en toda su extensión y la educación.

Los laberintos del arte			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Marca/Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Webblog-Pinterest		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	406
		Seguidos	2342
	Facebook	Seguidores	3578

Tabla 60. Perfil referente de Los laberintos del arte.

Los laberintos del arte (<http://www.loslaberintosdelarte.com/>) es un proyecto profesional bajo cuya marca, puesta en marcha por Alegra García y Manuel Fernández Luccioni, se diseñan y realizan proyectos culturales a modo de itinerarios por Madrid y sus museos y exposiciones.

De su acción en redes sociales destaca su acción diaria de dar los buenos días partiendo de la evocación de un viaje a través del arte de un autor concreto. También es reseñable las iniciativas temáticas en cuanto a períodos históricos (*#MiércolesEgipcios* o *#LunesEgipcios*) o autores.

Museo Guggenheim Bilbao			
Situación geográfica	Bilbao		
Carácter de la cuenta	Museo/Equipamiento Cultural		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Flickr-Youtube-Deliciuos		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	137 k
		Seguidos	3873
	Facebook	Seguidores	200571

Tabla 61. Perfil referente del Museo Guggenheim Bilbao.

El Museo Guggenheim es la sede de la colección americana en territorio español, concretamente en la ciudad de Bilbao. Cuenta con una colección permanente y una programación de exposiciones temporales que, muchas veces van itinerando de sede en sede.

Su acción en redes se caracteriza por ser comunicativa, pero a la vez muy creativa, como nos indicaron en la encuesta realizada. Y podemos destacar varias acciones que se desarrollan en el tiempo: los hashtag que van mostrando información sobre las exposiciones temporales en desarrollo y futuras (*#AfricaGuggenheim*, *#KoonsGuggenheim*), un museo para comérselo (*#NeruaGuggenheim*) donde establecen una relación entre arte y gastronomía como forma de difusión del establecimiento/restaurante situado dentro del Museo, *#ordenamoslosdíasporcolores* donde muestran (tanto en Facebook como en Twitter) obras de la colección en función

del cromatismo o #Sabíasqué a través de cuya etiqueta van dando información tanto el contenido como el contenedor bilbaíno.

Cafès de patrimoni			
Situación geográfica	Barcelona		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Twitter-Pinterest-Instagram-Issuu-Blog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	1988
		Seguidos	1105

Tabla 62. Perfil referente de Cafès de patrimoni.

Cafès de patrimoni es un proyecto grupal que reúne en una serie de encuentros informales a profesionales de la gestión del patrimonio, en toda su extensión, para debatir sobre el patrimonio y su realidad.

Como ellos mismos apuntan en su blog (<https://cafesdepatrimoni.wordpress.com/>) se trata de una iniciativa colectiva que pretende responder a la necesidad de generar puntos de encuentro entre personas vinculadas profesionalmente al ámbito del patrimonio; con este proyecto se pretende fomentar las actitudes críticas y la opinión sobre el estado de la cuestión patrimonial y dar a conocer y valorar las herramientas con las que cuentan los profesionales, así como soluciones a problemáticas diversas con la participación de todos los agentes implicados.

Su acción en redes sociales, focalizada principalmente en Twitter, es mostrar esa actitud crítica dando a conocer tanto las buenas como las malas prácticas y generar conocimiento en torno al patrimonio.

Patrimonio L'Alfas			
Situación geográfica	Alfas (Alicante)		
Carácter de la cuenta	Administración		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	1234
		Seguidos	1382
	Facebook	Seguidores	1037

Tabla 63. Perfil referente de Patrimonio L'Alfas.

Bajo este perfil se encuentra la Concejalía de Patrimonio Cultural del l'Alfàs del Pi (Alicante). A través de ella se pretende difundir, compartir y acercar a todo el mundo la historia de la localidad.

En su labor de difusión no sólo se centran en eventos culturales que tienen lugar en la población, sino que también revitalizan el patrimonio natural con sus paseos por #SierraGelada, el patrimonio industrial destacando el #Faro, así como la historias de vida y costumbres de los habitantes de Alfàs.

Entre sus objetivos también encontramos la conservación, restauración, investigación y difusión de espacios como el Museo al Aire Libre Villa romana de l'Albir, el Centro de interpretación del Faro de l'Albir o la torre Bombarda entre otros elementos patrimoniales materiales e inmateriales.

Círculo de Defensa y Difusión de Patrimonio Cultural			
Situación geográfica	Valencia		
Carácter de la cuenta	Asociación		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Blogger		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	896
		Seguidos	710
	Facebook	Seguidores	2369

Tabla 64. Perfil referente de Círculo de Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural.

El Círculo de Defensa y Difusión del Patrimonio Cultural es una asociación sin ánimo de lucro que desarrolla su labor sobre todo en el ámbito valenciano.

Entre sus objetivos está el de sensibilizar a la sociedad, concretamente a la valenciana, e invitarla a su implicación activa en el conocimiento y protección del patrimonio como parte de una herencia y legado.

Su actividad en redes sociales les sirve para informar de acciones sobre el patrimonio, dirigir una crítica a las administraciones o instituciones que no cuidan el patrimonio, así como para difundir noticias, actividades y eventos en torno al patrimonio cultural.

Arqueogest. Arqueología y Patrimonio Cultural			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Marca/persona		
Presencia en RRSS	Facebook		
Repercusión en redes analizadas	Facebook	Seguidores	895

Tabla 65. Perfil referente de Arqueogest.

Arqueogest es una empresa de arqueología cuya misión es documentar, salvaguardar y difundir el patrimonio histórico, arqueológico, paleontológico, artístico y cultural, haciéndolo accesible a todos.

Si por algo se caracteriza su acción en redes es por no sólo difundir sus propias actividades profesionales, de hecho es lo que menos abunda en su perfil en Facebook, sino compartir contenidos comentados bajo su propia experiencia, en relación con el patrimonio cultural en su naturaleza diversa.

Viajar con el arte			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Blog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	933
		Seguidos	471
	Facebook	Seguidores	7315

Tabla 66. Perfil referente de Viajar con el arte.

Viajar con el arte es un proyecto personal de difusión del patrimonio cultural de Sira Gadea. El elemento principal es el blog, con el mismo nombre, que utiliza las redes sociales para compartir no sólo los contenidos generados semanalmente por esta plataforma, sino para difundir otros proyectos ajenos con el mismo cariz, así como noticias comentadas sobre el mundo del arte, la cultura y el patrimonio.

Un blog y unas redes sociales que se caracterizan por la rigurosidad de sus contenidos complementados por imágenes de muy buena calidad realizadas por la propia autora. Una forma única de difundir también su pasión por el arte y los viajes culturales.

Un dato de su acción en redes 2.0 es el acuñamiento junto con otros usuarios de la red social Facebook (grupo “Síndrome de Stendhal”) del término “stendhalazo” para describir el shock profundo que produce la contemplación, audición, degustación y palpación de las obras de arte más bellas.

Veo Arte en todas pArtes			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Instagram-Webblog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	22,9 k
		Seguidos	12,8 k
	Facebook	Seguidores	248036

Tabla 67. Perfil referente de Veo Arte en todas pArtes.

Veo Arte nació como una comunidad virtual, como un punto de encuentro de personas a las que les gustara el arte, el patrimonio, la cultura. Poco a poco se ha ido convirtiendo en un proyecto profesional de Nuria García Arias, con el que se da visibilidad a jóvenes artistas emergentes así como se diseñan iniciativas online y offline en torno a la creación artística, además de dar a conocer actividades de diferentes instituciones culturales (exposiciones, museos, etc.).

Una acción desarrollada por VEO Arte y que merece una mención por la dinámica que promovió es *#taggingmuseum*. Con esta iniciativa se pretendía que los visitantes de museos y exposiciones etiquetaran piezas en función de conceptos que les transmitían o incluso emociones; suponía una forma de dar otro valor, que el puramente técnico que nos encontramos en las cartelas, a un elemento patrimonial enlazándolo directamente con el espectador.

Museo Nacional de Escultura			
Situación geográfica	Valladolid		
Carácter de la cuenta	Museo /Equipamiento Cultural		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Tripadvisor-Calameo-Blog-Flickr-Instagram-Pinterest		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	9429
		Seguidos	1138
	Facebook	Seguidores	4976

Tabla 68. Perfil referente del Museo de Escultura.

El Museo de Escultura de Valladolid se compone de dos tipos de colecciones: las obras de género religioso producidas entre los siglos XIII y XVIII y el conjunto de copias artísticas de los siglos XIX y XX que formaban parte del extinguido Museo de Reproducciones Artísticas.

Su acción en redes sociales ha consistido en los últimos tiempos en dar a conocer y sacar a la luz el potencial de la institución. Por este motivo, además de ir acompañados de campañas offline (fuera de redes) se crearon acciones como

#venadarnosvida y, recientemente, con motivo de la exposición Tiempo de Melancolía se creó el hashtag *#sermelancólico* donde se promovía la participación en redes a través de imágenes que reflejaran distintos estados de la melancolía.

Museo de Almería			
Situación geográfica	Almería		
Carácter de la cuenta	Museo /Equipamiento Cultural		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Instagram-Pinterest-Flickr		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	4288
		Seguidos	3003
	Facebook	Seguidores	8098

Tabla 69. Perfil referente del Museo de Almería.

El Museo Arqueológico de Almería forma parte de la red de museos gestionados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Alberga una colección de restos y testimonios arqueológicos de la provincia de Almería.

Su acción en redes consiste, principalmente, en dar a conocer un museo relativamente desconocido. Y lo hacen con un gran potencial. Por cada exposición que crean un etiquetado (*#Almariyya* o *#Lafuerzadelsímbolo*), además de crear relaciones de pertenencia entre el público, sobre todo si procede de Almería, con los hashtag *#TuMuseo* o *#NuestraHistoria*.

Madrid, Ciudadanía y Patrimonio			
Situación geográfica	Madrid		
Carácter de la cuenta	Asociación		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Flickr-Google+-Pinterest-Youtube		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	2028
		Seguidos	1995
	Facebook	Seguidores	3205

Tabla 70. Perfil referente de Madrid, Ciudadanía y Patrimonio.

Madrid, Ciudadanía y Patrimonio es una asociación en defensa del patrimonio histórico y cultural de la Comunidad de Madrid. Entre otras causas están involucrados en la defensa y recuperación del frontón Beti Jai y la Operación Canalejas, muestras arquitectónicas representativas de la historia de la ciudad de Madrid. Además actúan como observatorio del patrimonio en riesgo de la provincia.

Y su acción en redes sociales se focaliza en estas cuestiones: dar visibilidad a la causas por las cuales actúan, difundir información sobre los elementos patrimoniales y el porqué de su necesidad de conservación y preservación. Unas acciones reivindicativas que tienen su altavoz en los *social media*.

Canal Patrimonio			
Situación geográfica	En la red		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Webblog		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	12,5 k
		Seguidos	1701
	Facebook	Seguidores	12754

Tabla 71. Perfil referente de Canal Patrimonio.

Canal Patrimonio es una plataforma dedicada a la promoción y difusión del patrimonio con un carácter innovador, didáctico e interactivo. Surge como un proyecto de comunicación audiovisual de alta calidad (imágenes, vídeos y textos) en torno al patrimonio y la cultura, dando a conocer noticias de exposiciones y museos, actividades, elementos patrimoniales de diversa naturaleza y otros hitos importantes.

Es un proyecto dependiente de la Fundación Santa María la Real que, junto con la publicación *Patrimonio. Revista de patrimonio y turismo cultural* incentivan el acercamiento de la disciplina a todo tipo de público, tanto especializado como no, dependiendo del formato elegido.

Patrimonio La Isla			
Situación geográfica	Isla de San Fernando (Cádiz)		
Carácter de la cuenta	Proyecto		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	401
		Seguidos	100
	Facebook	Seguidores	5582

Tabla 72. Perfil referente de Patrimonio La Isla.

Estamos ante un proyecto colectivo que surge como plataforma de defensa y difusión del patrimonio de San Fernando (Cádiz). Con él se pretende dar a conocer a todo el mundo la riqueza patrimonial (monumental, cultural, natural, religiosa, naval-militar, arqueológica, folclórica, gastronómica...) y el potencial turístico de la localidad y sus alrededores.

Su potencial en redes es el deseo de establecer lazos de unión entre diferentes localidades donde pueda haber personas oriundas de San Fernando, creando relaciones identitarias.

Es todo tuyo			
Situación geográfica	Las Palmas de Gran Canaria		
Carácter de la cuenta	Administración		
Presencia en RRSS	Facebook-Twitter-Flickr-Delicious-Youtube		
Repercusión en redes analizadas	Twitter	Seguidores	1834
		Seguidos	716
	Facebook	Seguidores	8356

Tabla 73. Perfil referente de Es todo tuyo.

Crear una relación de pertenencia y propiedad es la hoja de presentación del proyecto Es todo tuyo auspiciado por el Cabildo de Gran Canaria con el apoyo de la Fundación La Caja de Canarias. Una iniciativa de la Unidad de Patrimonio Histórico que pretende dar a conocer el patrimonio de la isla, informar sobre lo que se hace en ella y

divulgar acciones en beneficio de una mejor conservación de los elementos arqueológicos, arquitectónicos, artísticos y etnográficos.

Una acción en redes que se complementa con una página web muy completa que aporta información sobre el patrimonio en sus distintas vertientes (<http://www.estodotuyo.com/>), un *mapeado* de los hitos más importantes de la isla y una serie de recursos didácticos que acercan la historia y la cultura de Canarias.

Los 20 perfiles erigidos como referentes tras los distintos análisis observacionales y presentados uno a uno, con sus características personales, no sólo se convierten en relevantes por cumplir en un grado óptimo las dimensiones de la educación patrimonial sino también por realizar una acción en redes que guarda todas las características enunciadas por diversos teóricos de los medios:

- calidad en los contenidos, proximidad con el resto de usuarios, espontaneidad, inmediatez, apertura y transparencia en su acción comunicativa (Rodá, 2010: 22-33);
- invitación a la participación, bidireccionalidad, intervención y potencialidad según los principios de la interactividad (Aparici y Silva, 2012: 55);
- convergencia de distintos diálogos y discursos en su comunicación digital y ubicua (Scolari, 2009: 53).

Como afirma Robert Stake (2006: 382) la intuición es una parte muy importante en el hecho de hacer bien una evaluación, no tanto a la hora de detectar o reconocer la calidad como a la de decidir a qué conviene prestar atención. Y este es, en parte, el caso que nos ocupa con los referentes que hemos presentado aquí. Tal vez, muchos no sean representativos por el número de seguidores o por el impacto o la influencia que puedan tener en los medios de comunicación social, pero su contribución aporta un

valor y una calidad a la concienciación, difusión, sensibilidad y educación del patrimonio cultural.

Siguiendo con el autor (Stake, 2006: 382) tenemos que tener en cuenta que cada vez que evaluemos necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva, ya que juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad.

7. CONCLUSIONES, PROPUESTA Y LÍNEAS ABIERTAS.

«La cultura como factoría de energía social renovable. Que no desea adoctrinar ni sentar cátedra. Que transmite experiencias emocionales. Que investiga desde la intuición y las coordenadas. Que vive lo fragmentario como riqueza. Que abraza lo cotidiano» (Insa Alba, 2015).

Tomemos este alegato por la cultura social que José Ramón Insa realizó en su artículo *La paradoja del músculo hueco* en el blog *Ya no tengo prisa y cambiemos la palabra cultura por la palabra patrimonio*. Estamos ante la que podría ser una declaración de principios de un proceso de investigación que más que cerrarse aquí, se muestra abierto a nuevas vías de desarrollo.

7.1. Retomar los objetivos a modo de conclusión.

Al inicio del proceso de investigación, antes incluso de empezar a revisar toda la literatura existente sobre los ejes de nuestra investigación (educación patrimonial y redes sociales) planteamos una serie interrogantes y de ideas que rondaban nuestra práctica formativa y experiencial. Éstas sirvieron de base para enunciar unos objetivos, tanto generales como específicos, a alcanzar durante todo el proceso evaluador y observacional.

A la luz de nuestro objetivo principal, *identificar, conocer, analizar y evaluar perfiles que estén desarrollando acciones ligadas a la comunicación y la educación patrimonial dentro de las redes sociales*, podemos afirmar que hemos alcanzado nuestro propósito en un grado considerable pudiendo establecer un mapa de lo que sucede en medios de comunicación social con respecto al patrimonio y las disciplinas que lo completan. Aún así y siendo críticos con nuestro trabajo y en una suerte de autoevaluación cualitativa, debemos mantenernos cautos con respecto a las afirmaciones rotundas que podamos hacer, pues estamos ante escenarios muy cambiantes.

Objetivo 1. Conocera través de la realidad práctica si las redes sociales son espacios adecuados para difundir y comunicar el patrimonio.

Desde el primer momento en que comenzamos la investigación práctica, sobre el campo a estudiar pudimos comprobar la cantidad de perfiles, cuentas, páginas o personas que hablaban en redes sociales sobre patrimonio, no sólo a nivel nacional sino también en otros puntos de la geografía internacional. Ante este panorama ingente de información fue ante el que actuamos, estableciendo filtros que nos ayudarán a acotar nuestra población y muestra final de investigación.

Cuando hemos enmarcado el *Objetivo 1* dentro de la presentación de resultados lo hemos hecho en relación con las primeras muestras y observaciones realizadas, que han sido las que nos han dado un conocimiento más general de nuestro contexto de intervención.

Se habla de patrimonio desde diferentes perfiles tanto correspondientes a personas físicas, interesadas o formadas en las disciplinas que le competen, como a instituciones, públicas y privadas, de enseñanza o equipamientos culturales, etc. Cada uno de estos perfiles adapta su discurso en redes a sus necesidades e intereses, por tanto, la forma de transmitir el patrimonio es diferente en cada una de ellas, aunque guarde ciertas similitudes, normalmente vinculadas a la adaptación a las características de los medios de comunicación social.

Cuando se habla de patrimonio, una de las circunstancias que hemos constatado, y la cual ya hemos mencionado en algún momento del discurso (vid. Capítulo 6) no se hace desde todas las perspectivas posibles, o teniendo en cuenta toda su naturaleza, sobre todo en el caso de las cuentas que finalmente compusieron la muestra. Se habla de patrimonio histórico, artístico, documental, natural, arqueológico... pero se atiende poco al patrimonio documental o bibliográfico, y mucho menos al patrimonio que por su naturaleza es inmaterial.

No obstante, hemos de señalar que si hubiéramos abierto el abanico territorial, analizando cuentas y perfiles de personas o entidades con procedencia latinoamericana, probablemente nos hubiéramos encontrado muchos más ejemplos ligados a las tradiciones y costumbres de los pueblos, las narraciones orales o las creaciones de comunidades preservando el patrimonio como identidad.

En redes sociales se crean discursos, narrativas y micronarrativas. Distinguimos entre estas dos últimas, porque las narrativas vendrían de personas o instituciones con reconocimiento en torno al patrimonio (museos, por ejemplo) y, por otro lado, las micronarrativas que desarrollan los usuarios de redes en torno a sus ideas, gustos, pensamientos y relaciones sobre o con el patrimonio. Pero aún hay una participación tímida para crear discursos algo más comprometidos con esta disciplina, entendemos que por desconocimiento tanto de los contextos como de los elementos patrimoniales.

Se dinamizan contenidos no sólo propios sino también ajenos, como forma de revitalizar y mover el patrimonio y el conocimiento en torno a él.

En el inicio de la investigación nos formulábamos una serie de preguntas, y algunas de ellas, a la luz del proceso de observación, y de los resultados obtenidos, creemos que estamos en disposición de dar respuesta. En este caso, a la cuestión de si *son las redes sociales espacios capaces de estimular el pensamiento y el conocimiento en torno al patrimonio*, respondemos que sí, porque así lo confirman todas las cuentas estudiadas, de una y otra forma, y que generan y co-cocrea discursos compartidos entre usuarios.

Objetivo 2. Identificar, partiendo de las particularidades de cada una de las plataformas sociales estudiadas (Facebook y Twitter), los pros y contras que nos ofrecen para trabajar la comunicación y la educación patrimonial.

Ante este objetivo creemos oportuno retomar o recordar uno de los principios fundamentales de la nueva comunicación 2.0, la interactividad, que según Aparici y Silva (2012: 55) se basa en tres criterios duales y que se podrían enlazar con los valores de la educación y la comunicación patrimonial:

- Participación e intervención
- Bidireccionalidad e hibridación
- Permutabilidad y potencialidad

Lo que nos conduciría a confirmar que las características de los nuevos medios crean sinergias con unos modelos de comunicación y educación patrimonial proactivos, donde se ponga el acento en la importancia de las personas, donde se potencie su intervención y relación con los otros dentro de contextos variados, que faciliten la multidireccionalidad de las voces y las narraciones.

Además hemos entresacado algunas de las características de las plataformas estudiadas, Facebook y Twitter, tanto favorables como negativas y que creemos muy aprovechables para el desarrollo de una intervención educomunicativa patrimonial que trabaje en torno a nuestra disciplina de referencia (el patrimonio) haciendo uso de estos recursos para trabajar la emocionalidad y sensibilización hacia y con el patrimonio.

En relación con este objetivo abordamos también otros de los interrogantes que formulábamos al inicio: *Si características de la Web 2.0 como la interactividad y la participación son consustanciales al patrimonio y a la educación, se podría afirmar que los recursos 2.0 son idóneos para desarrollar planes y programas desde los procesos educativos*, a lo que respondemos afirmativamente, ya que unos y otros tejen valores similares partiendo de un hilo común que es el patrimonio.

Objetivo 3. Desarrollar una metodología evaluativa basada en las dimensiones de la educación patrimonial que nos ayude a conocer si existen perfiles que lleven a cabo procesos de patrimonialización. .

Uno de nuestros propósitos a la hora de explorar el contexto de intervención era armar una forma de evaluación que tuviera en el centro de su diana los procesos de patrimonialización. Si lo vertebrábamos de esta manera el estudio iba a poder ser algo más profundo en cuanto a saber en qué grado se trabaja con el patrimonio y si se considera apto para tratarlo dentro de procesos educativos o de aprendizaje.

Gracias a la cadena *conocer-comprender-valorar-disfrutar-cuidar-difundir* que conforma el proceso o procesos de patrimonialización hemos constatado que se lleva a cabo de una u otra forma, ya sea de manera correlativa o bien con acciones puntuales, a través de las dimensiones de la educación patrimonial que han servido de pautas para el registro observacional.

El proceso o el siguiente eslabón de la cadena, la identización, sería el elemento que aún no está asumido, o no de forma consciente y fidedigna, en las planificaciones desarrolladas en medios 2.0.

Las personas vinculadas con el patrimonio, en su distinta presentación y naturaleza, sobre todo de manera profesional, tienen interiorizados aspectos fundamentales como es la salvaguarda, cuidado y conservación del patrimonio como base de una sociedad (dimensión social); a ello se suma, el interés por transmitir e, incluso, establecer mecanismos de facilitación e interpretación de los bienes patrimoniales, para hacerlos llegar más fácil y accesiblemente a todos los públicos.

Ante esto nos encontramos con otra de nuestra cuestiones lanzadas al inicio: *¿Son los social media lugares idóneos para generar procesos de sensibilización, comprensión, conocimiento y transmisión de valores patrimoniales?*, y a la cual damos cumplida respuesta en positivo, aunque con condiciones, tras la valoración de los resultados.

Uno de las finalidades del establecimiento de unos parámetros de análisis en torno a las dimensiones de la educación patrimonial era conocer si existían perfiles concretos que llevaran a cabo los procesos de patrimonialización. Creemos que de haber realizado la observación de otra forma, no hubieramos podido entresacar veinte perfiles que se acercaran a la consecución de los procesos en un grado considerablemente óptimo.

Objetivo 4. Visibilizar quién y cómo, dentro de la red social, trabaja en el ámbito de la educación patrimonial bajo el cumplimiento de los parámetros marcados con niveles de calidad óptima.

Como hemos razonado en el planteamiento del objetivo anterior, trabajar en base a las dimensiones de la educación patrimonial nos ha proporcionado una serie de cuentas que cumplen los requisitos como para alzarlas en perfiles referentes y visibilizar su trabajo, a quién corresponden y cómo lo hacen o porque características despuntan dentro de la redes 2.0.

La consecución del *objetivo 4* nos ha evidenciado la existencia de experiencias heterogéneas dentro de las redes sociales en torno al patrimonio, que asumen las líneas de acción propias de la comunicación online 2.0, sin imprimir matices educativos concretos, adaptándolas a las necesidades determinadas. Esta idea se confirmaría tanto con el análisis de referentes expuesto (vid. Capítulo 6) como en el resto del proceso de observación en el cual nos hemos dado cuenta de que no existe una única forma de actuar en redes y ésta se articula en función de los intereses de la entidad, institución, proyecto o persona que se encuentre detrás de cada perfil. Se asumen las nuevas dinámicas y lenguajes, no de igual manera por todos eso sí, para y de mayor manera, comunicar, divulgar, transmitir y difundir unos valores patrimoniales.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

En este aspecto tenemos que mostrarnos autocríticos pues tampoco hemos ahondado demasiado en si las planificaciones que se hacen son de orden comunicativo, o se acercan de alguna manera a las líneas educativas.

Uno de los elementos que hemos constatado y que está en relación con esta diversidad de posturas es la existencia de cuentas sobre el mismo tema pero abiertas por distintas personas, grupos o entidades (como ejemplo, son aquellos perfiles sobre el patrimonio propio de una región determinada). Este hecho, aunque puede resultar ilógico y confuso a simple vista por no aunar energías y obstaculizar el proceso de investigación, por otro lado se torna enriquecedor y positivo ya que ofrece perspectivas distintas de un mismo tema, en este caso distintas formas de mirar y acercarse al patrimonio.

De los perfiles referentes debemos entresacar puntos no sólo en común entre ellos, sino también aquello que les hace especiales, por lo que destacan (desarrollo de iniciativas donde se involucre a todos los usuarios, utilización de un lenguaje creativo, cercano y fácil a todos, mantener el rigor al hablar del patrimonio sin obviar la utilización de recursos comprensibles que ayuden a interpretar o a facilitar el acercamiento al patrimonio...) que nos ayuden a estructurar una acción educomunicativa en redes sociales, que beba de sus influencias, pero respetando el original, sin copiar a los referentes.

7.2. Conclusiones a los marcos teórico y empírico. Enlace con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

La Real Academia Española de la Lengua define el término “conclusión” como la acción y el efecto de concluir, de poner fin y terminación a algo. De alguna manera, aunque más adelante establezcamos unas líneas de continuación de la tesis doctoral, debemos abordar conclusivamente los dos marcos o cuerpos que han estructurado nuestra investigación.

7.2.1. Conclusiones al marco teórico.

La literatura que nos ha ayudado a armar el cuerpo teórico ha sido ingente: informes, libros, artículos, publicaciones en línea, leyes... y aun así, nos hemos dejado textos sin consultar probablemente.

Abordar íntegramente los tres ejes que componen la presente investigación es del todo imposible en un corto espacio de tiempo:

- patrimonio cultural.
- teorías de la comunicación, el aprendizaje y la educación.
- plataformas sociales digitales y su interrelación con las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento.

Todos estos campos están en continua transformación, debate e innovación y este hecho lo que nos brinda es la posibilidad de seguir investigando para que, las ideas que hemos ido hilvanando asienten sus costuras y depositen un poso dentro de la comunidad científica, que sirva para lanzar líneas de acción bien sustentadas y de calidad.

En la introducción de la tesis esgrimíamos una serie de cuestiones a las que queríamos dar respuesta tanto desde la perspectiva teórica como desde la práctica. La práctica la abordaremos en el siguiente epígrafe de conclusiones al marco empírico, partiendo de las variables del estudio y su nivel de consecución. Y, a continuación, nos ocuparemos de ellas a la luz de la teoría:

- ¿Son las redes sociales un territorio apto para el desarrollo de procesos de aprendizaje?

Sí, y así lo atestiguan las múltiples teorías sobre el aprendizaje informal que hemos enunciado (vid. Capítulo 3) y que se materializarían en torno al *Modelo basado en el Aprendizaje Interactivo* de Tapscott (2010), la *Teoría Cognitiva del Aprendizaje*

Multimedia de Mayer (2005), el *Conectivismo* de Siemens (2004) y el *Aprendizaje ubicuo* de Nicholas Burbules (2009).

A estas hay que sumar, por un lado, la importancia de las teorías constructivas que nos hablan de aprendizaje significativo, colaborativo (comunidades de aprendizaje) y social; y, por otro, las teorías sobre el aprendizaje situado y motivado como elementos fundamentales para que se desarrollen los procesos de construcción y compartición del conocimiento.

Si consideramos el aprendizaje como un acto voluntario del ser humano que se puede desarrollar de múltiples formas y en múltiples contactos, mientras que se den las condiciones de motivación para que éste suceda, podemos concluir que ese aprendizaje se desarrollará en los contextos sociales siempre y cuando el individuo encuentre un aliciente o una estimulación para aprender.

- ¿Se pueden utilizar las plataformas 2.0 como contextos de educación patrimonial?

Sí, aunque no hay un modelo claro de actuación en este sentido, sino que nos encontramos con acciones más ligadas, en principio, con la comunicación, pero como ya hemos comentado, ésta es la base de cualquier proceso educativo. Estaríamos por tanto ante modelos de *educomunicación*, que englobarían ambas perspectivas, bebiendo la una de la otra.

Si partimos de la idea defendida en esta tesis y basada en las teorías de Martín Cáceres y Cuenca López a lo largo de varias de sus publicaciones conjuntas (2015; 2009a; 2009b) y, por separado (Martín Cáceres, 2012; Cuenca López, 2014), antes de construir una acción educativa en redes sociales, lo que se asienta es una base comunicativa que pueda trascender dependiendo de la planificación e intereses que se tengan.

Como afirman Fontal, Ibáñez y Rivero (2015, *en revisión*) la aplicación de todas las posibilidades que brindan los entornos 2.0 y 3.0 al ámbito de la educación patrimonial, genera un escenario que permite desarrollar una educación

complementaria a la presencial, promoviendo la construcción de nuevos modos de organizar y acceder a la información y al conocimiento, y a partir de ahí, el andamiaje del aprendizaje.

- ¿Qué tipo de comunicación y lenguajes se desenvuelven en redes sociales facilitando el conocimiento, la interacción y el disfrute en torno al patrimonio?

Se desarrollan lenguajes fáciles y accesibles a todos, cercanos, exentos de tecnicismos, abiertos, no monolíticos, dialogando abiertamente y posibilitando la generación de micronarrativas en torno al patrimonio que se sustentan más en lo sensible y emocional que en lo académico.

En el cuerpo teórico hemos hablado de los procesos de comunicación ahondando en las nuevas figuras y agentes que participan no sólo como receptores sino también como constructores o productores de contenidos: los modelos emirec y prosumer.

Y, ahondando un poco más en los aspectos comunicativos, podríamos llegar a concluir que los tres tipos de comunicación humana existentes, verbal, no verbal y paraverbal, se dan de una u otra forma en las redes sociales, ya que utilizamos la escritura, pero también le ponemos énfasis y entonación a través de diferentes recursos gráficos u onomatopéyicos, y eso sin tener en cuenta, cómo es nuestra predisposición tras la pantalla, tanto al escribir como al leer un mensaje situado en una red social.

- Si el objeto de estudio de la educación patrimonial son las formas de relación que se establecen entre personas y patrimonio ¿los medios de comunicación social como contextos para la creación de vínculos son espacios idóneos para el desarrollo de aquellas relaciones?

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

Con la afirmación de Castellanos (2010) acerca de que las plataformas sociales se han convertido en un escaparate dinámico en el que establecer vínculos y con nuestra idea sobre la educación patrimonial, basada en Fontal (2003; 2008), concluiríamos que, efectivamente, los medios de comunicación social se erigen como contextos idóneos para el establecimiento de uniones, sinergias y puentes entre agentes y elementos patrimoniales.

Si en un principio, internet pudo ser visto como una forma de evasión, con ciertos tintes negativos dependiendo de los sujetos y sus características y situaciones, ahora se ha constituido, gracias a los contextos sociales 2.0, en entornos que mejoran la realidad (Reig, 2013).

En nuestro marco teórico hemos abordado la legislación y los instrumentos con los que se cuenta en el territorio español para trabajar los procesos de educación patrimonial. Los volvemos a traer aquí a colación porque nos sirve para dar sustento a nuestra investigación el enlace con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

El Plan Nacional (2013: 3) concluye que la Red se está convirtiendo en un medio y un contenido patrimonial en sí mismo, ya que los contenidos presentes en ella llegan a un espectro muy amplio de público, sin barreras físicas, ni generacionales, ni temporales, permitiendo, en la mayoría de los casos, procesos comunicativos bidireccionales.

Tal afirmación vendría a contestar, parcialmente, uno de nuestros interrogantes: *¿Se podría considerar patrimonio intangible, inmaterial, propio del siglo XXI, las ideas y acciones en torno al patrimonio que se producen dentro del contexto de las redes sociales?* El Plan no nos habla de caracterización o categorización del patrimonio que se mueve en internet, pero si afirma que se están generando contenidos patrimoniales por sí mismos. Por tanto, las ideas y acciones llevadas a cabo en los nuevos medios podrían llegar a considerarse patrimonio en sí mismo.

Con respecto a las redes sociales, el Plan Nacional (2013: 4) afirma que éstas poseen una enorme capacidad de potenciar el trabajo colaborativo basado en la interacción y el intercambio de información entre los participantes. Aquí estaríamos ante la revalorización de las características de los medios de comunicación social: colaboración, participación, interacción, compartición.

Prosiguiendo con estas afirmaciones, el Plan cree necesario y conveniente impulsar acciones formativas entre los educadores patrimoniales en cuanto al uso de las herramientas 2.0, para que adquieran competencias para gestionar y marcar objetivos con el fin de fomentar el debate y la comunicación sobre los bienes culturales. Por consiguiente, no sólo la presente investigación se vería auspiciada por el Plan Nacional, también una futura intervención educativa en torno al patrimonio en redes sociales.

Las redes sociales también servirían para difundir programas y proyectos, así como investigaciones, no sólo en el campo *sociodigital*, sino en otros contextos. Y estas son, a día de hoy, una excelente plataforma de visibilización.

En relación con el Observatorio de Educación Patrimonial indicar que, como instrumento de observación permanente de la educación patrimonial adquiere mucho sentido en el contexto informal en el que nos movemos. Y tal y como afirma el Plan Nacional (2013: 19) la afección e impacto de los medios de comunicación y las redes sociales y virtuales en la formación de una conciencia patrimonial de la sociedad, hace que sea necesario la profundización en las posibilidades de localización, intercambio, debate y difusión que permiten las tecnologías de la información y la comunicación.

7.2.2. Conclusiones al marco empírico.

Al abordar la parte empírica, experimental de nuestra investigación, nos situamos desde un primer momento desde el posicionamiento de comprender lo que ocurría en los contextos *sociodigitales* con respecto al patrimonio y su dinamización. Queríamos comprender y, en cierto modo, interpretar, para después desarrollar desde la práctica.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

Nos interesaba conocer, no tanto en cuanto a métricas y números porque eso sabíamos que se iba a cumplir (qué existía mucha gente, muchos perfiles, hablando y trabajando sobre patrimonio), en qué grado de calidad se desarrollaban los discursos en torno a nuestra disciplina de referencia. Como afirma Robert Stake (2006), al que hemos tomado como autor clave en nuestra tesis, la investigación es en esencia una búsqueda de comprensión.

La evaluación comprensiva, enlazada con la sociología comprensiva que habíamos abordado en los primeros capítulos con la intención de conocer y comprender las acciones del hombre en un contexto, y la evaluación en base a estándares, han sido nuestros guías en un proceso de observación extendido en el tiempo, no exento de dificultades, porque el simple hecho de establecer criterios o parámetros de calidad ya es, en cierto modo, difícil ya que, como afirma (Alvira, 2002: 19) no hay, en muchos casos, una indicación objetiva al respecto.

Antes de iniciar el proceso de observación y la construcción de los instrumentos de recogida de información, estipulamos una serie de variables, las cuales recuperamos ahora para darles cumplida respuesta:

- *Modelo comunicativo*: el modelo comunicativo se ha adaptado a los lenguajes de la comunicación social, estableciendo mecanismos abiertos y dialogantes, bi y multidireccionales, y rompiendo las estrecheces del modelo tradicional unidireccional.
- *Modelo educativo*: como tal no existe, estipulándose en base a las líneas comunicativas, con acciones que pueden acercarse más a enfoques de la interpretación el patrimonio, poniendo énfasis en el mensaje que rodea al elemento patrimonial y en que su recepción sea positiva y comprendida por el sujeto.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

- *Contexto de acción educomunicativa:* el contexto de acción, las redes sociales, influye en todo, ya que hay que adaptar los discursos a los espacios y a los tiempos, a la multimedialidad y a la diversidad de información, intentando generar elementos atrayentes que llamen la atención al usuario.
- *Manera de abordaje del patrimonio:* el patrimonio se aborda, normalmente, desde planteamientos transmisivos, comunicativos e interpretativos, haciendo uso, en muchas ocasiones, de recursos que ayuden a una mejor comprensión y una visión integral. Por lo general se aborda el patrimonio desde todas sus perspectivas y naturalezas (artístico, histórico, arquitectónico, natural...), aunque hemos echado en falta la dimensión intangible, inmaterial del patrimonio, encontrando pocas acciones que giren en torno a éste.
- *Tipos de agentes dinamizadores:* los agentes han cambiado sustancialmente con la introducción de los nuevos contextos; creando figuras específicas de comunicadores, especializados más en los espacios y los lenguajes, que en los contenidos. Por otra parte, si atendemos a los datos recogidos a raíz de los perfiles preferentes, nos encontramos con profesionales que crean contenidos desde la formación concreta relacionada con el patrimonio y su dinamización, y que utilizan los medios y han aprendido a hacerlo de manera autodidacta.

Obtenidos los resultados cualitativos y cuantitativos a través de los diferentes métodos (observación y encuesta) y las herramientas (hojas de registro observacional basadas en parámetros, entrevista y matriz DAFO) hemos conseguido llegar a un cruce de caminos que sólo puede llevar a un mejor conocimiento de las prácticas realizadas en el contexto 2.0.

Gracias a las herramientas diseñadas hemos conseguido analizar el campo de acción, confirmar y refutar conceptos e ideas estipuladas a priori. Nos hemos evaluado tanto como observadores/investigadores que quieren desarrollar un proceso lo más objetivo posible, pero también como agentes intervinientes sobre el contexto de estudio, generando una autoevaluación de nuestra práctica para lograr reconducirla, resituarla y redefinirla.

7.3. Claves para una cartografía de educación patrimonial basado en la sensibilización y emoción a través de redes sociales.

Una de nuestras intenciones cuando abordamos el tema de estudio era llegar a adquirir un conocimiento tal sobre el contexto, a nivel teórico-práctico, que nos ayudará a establecer una serie de claves para diseñar una intervención socioeducativa y comunicativa tomando el patrimonio como elemento vertebrador, dentro de los espacios brindados por la Web 2.0.

No nos atrevemos a denominar estas claves como modelo por estar sujeto a cambios. Y preferimos nombrarlo como cartografía. La enciclopedia libre Wikipedia define la cartografía como:

«la ciencia que se encarga del estudio y la elaboración de los mapas geográficos, territoriales y de diferentes dimensiones lineales de la tierra»

Y esa es nuestra idea de intervención: elaborar un mapa geográfico de un contexto, las dimensiones que se entrecruzan con él y los territorios que habitan en él:

- *La geografía*: los medios de comunicación sociodigital.
- *Los territorios*: el patrimonio y los diferentes agentes intervinientes.

- *Las dimensiones que se entrecruzan:* las teorías del aprendizaje y la educomunicación, las dimensiones de la educación patrimonial y los procesos de patrimonialización.

Como afirma Fontal (2013: 6) en educación patrimonial los esquemas educativos que funcionan lo hace porque se adaptan a un contexto. Por tanto, las claves de nuestra acción en redes deben tener en cuenta las particularidades de éstas y que hemos ido desgranando a lo largo de los cuerpos teórico y empírico.

Nuestro contexto nos habla de un triple uso del espacio:



Figura 21. Usos del espacio en los medios de comunicación social.

Estos espacios se conjugan en torno a una serie de claves fundamentales que ayuden a dar cuerpo a la acción educomunicativa patrimonial:

- Establecimiento de una base del aprendizaje, en torno a los modelos referenciados en el cuerpo teórico: conectivismo, situacional y motivacional.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

- Edificación de la acción teniendo en cuenta las teorías constructivistas que vinculan el aprendizaje con el individuo: aprendizaje significativo, social y colaborativo.
- Enfoque del patrimonio cultural desde sus múltiples naturalezas: artística, histórica, documental, etnográfica... Revitalizando la puesta en valor del patrimonio generado en el tiempo presente como elemento identificador de la sociedad en la cual estamos inmersos.
- Utilización de los lenguajes propios de los nuevos medios, sin restar un ápice de rigor a los contenidos difundidos.
- Creación y co-creación de nuevos usos y significados del patrimonio cultural en base a conceptos como la identidad, la emoción, la memoria, el recuerdo y la evocación.
- Generación de vínculos con los elementos patrimoniales que ayuden a establecer mecanismos de apropiación, propiedad y de identidad.
- Puesta en marcha de la cadena conocer-comprender-valorar-disfrutar-cuidar-difundir a través de iniciativas concretas que persigan la sensibilización hacia los bienes patrimoniales materiales e inmateriales como herencia y legado.
- Intersección de las señas de identidad de las nuevas tecnologías (multifuncionales, transferibles, transversales, interdisciplinarias, integradoras y dinámicas) enunciadas por Pérez Serrano y Sarrate (2011: 237-24).
- Elaboración de redes dentro del espacio de social media que consoliden procesos de intercambio de experiencias y sirvan de altavoz de las mismas.

- Evaluación procesal y finalista, cuantitativa y cualitativa, bajo una planificación rigurosa de la misma.

Partiendo de estas premisas es necesario desarrollar una planificación que ordene todas las actuaciones:

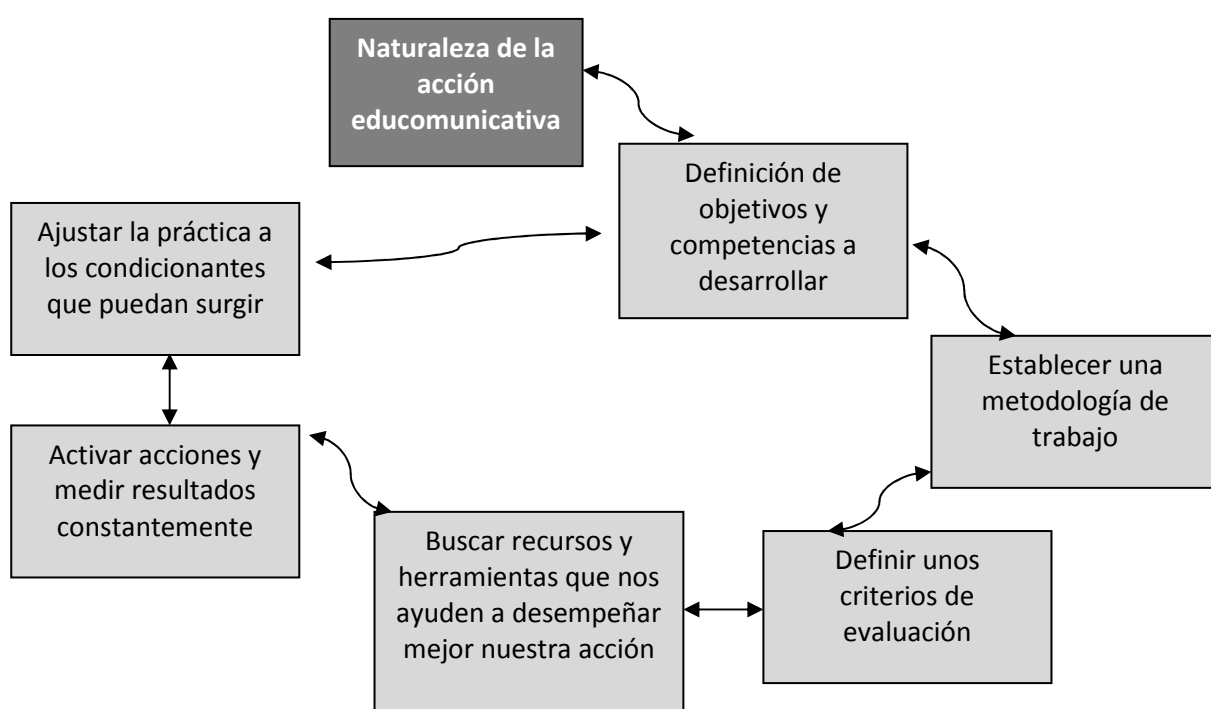


Figura 22. Metodología de trabajo de la acción educomunicativa patrimonial.

La acción en redes sociales además de desarrollar esta planificación y tener en cuenta las claves reseñadas, debe propiciar en todo momento una intervención inclusiva, fomentando procesos de participación desde la diversidad:

- de voces
- de personas

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

- de necesidades
- de expectativas
- de intereses

Queremos sobre todo generar participación dentro de la comunidad en lo que a la comunicación digital del patrimonio se refiere. Y esto se conseguirá propiciando *engagement* o compromiso, implicación en la creación, producción, debate y difusión del patrimonio. Como afirma Richard Edelman (citado por Pino, 2008), necesitamos crear contenidos de gran calidad que resulten debatidos, versionados y enlazados de manera regular, usando una voz humana y tratando de añadir valor a las conversaciones.

Esta acción, sin una planificación todavía rigurosa, ha empezado a tener cabida en las redes sociales que han formado parte de nuestra investigación: Twitter y Facebook. Y desde hace unas semanas se ha empezado a dotar de contenido las mismas, generando ya un tráfico de visitas, seguidores e interacciones a valorar.



Imagen 86. Perfil dinamizado en la red social Twitter.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

En Twitter se ha conseguido en un período menor de una semana (3 de octubre-7 de octubre de 2015) el siguiente impacto:



Imagen 87. Estadísticas de nuestra acción en la red Twitter.

Por otra parte, en Facebook también hemos empezado a configurar la cuenta en formato página y a postear contenidos, menos que en Twitter.



Imagen 88. Captura de pantalla de la página en la red social Facebook.

Y en Facebook las estadísticas de la cuenta en un período corto de tiempo nos reportan los siguientes datos:



Imagen 89. Captura de pantalla de las estadísticas de nuestra acción en la red social Facebook.

Ante esta realidad se puede confirmar el interés que existe por vincularse o estar en contacto con acciones e iniciativas en torno al patrimonio cultural.

Nuestro trabajo de investigación se ha desarrollado en Facebook y Twitter, y en ellas se han desarrollado las primeras actividades sociales. Este hecho no quiere decir que la planificación que realicemos deba circunscribirse sólo y exclusivamente a estas dos plataformas 2.0. Lo que si es cierto es que el proyecto desde sus inicios debe ser consecuente y no abarcar espacios que se queden vacíos de contenido o que el contenido no sea de calidad. Por tanto, creemos oportuno y conveniente desarrollar una progresión avanzada de la acción educomunicativa patrimonial.

7.4. Discusión y líneas abiertas.

El epígrafe anterior deja entrever la idea de proseguir con la investigación, e incluso enmarcarla dentro de la investigación-acción, indagando sobre los mecanismos de transmisión, comprensión, apropiación, sensibilización, disfrute y difusión del patrimonio cultural.

La presente tesis doctoral ha pretendido buscar un hueco de investigación dentro de un campo emergente, las redes sociales, y establecer en base a unos criterios, totalmente adaptables y discutibles, una forma de conocer, analizar y evaluar una serie de acciones en torno al patrimonio cultural.

El objetivo principal se ha cumplido: *conocer, analizar y evaluar perfiles que puedan estar desarrollando acciones ligadas o vinculadas a la comunicación y la educación patrimonial dentro de las redes sociales*. No obstante, la muestra a la que nosotros hemos llegado es relativamente ínfima para la gran cantidad de información generada en redes sociales. A lo que hay indicar que nuestra investigación se ha reducido al estudio de cuentas generadas en territorio español.

El resto de objetivos, de una u otra manera también han sido satisfechos, tanto a raíz del proceso teórico, como en el práctico-empírico:

- *Se ha conocido, analizado y reflexionado* en torno a las diferentes publicaciones que se han venido editando sobre disciplinas como las nuevas tecnologías, la educación, los procesos comunicativos, el patrimonio y la educación patrimonial, la Web 2.0 y los medios de comunicación social. Este hecho nos ha ayudado a armar de una manera más lógica y fiable la base sobre la que se asentaría la práctica.
- *Se ha desarrollado una metodología cualitativa de investigación* descriptiva, que sin minusvalorar los datos cuantitativos, nos ayude a confeccionar un mapa de acciones de éxito y/o innovadoras en la dinamización del patrimonio en redes sociales. En base a los criterios que se han seguido durante la observación.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

- *Se han definido una serie de criterios y parámetros de calidad en torno a los programas en desarrollo y otros que se puedan dar en el futuro. De aquí se desprende la necesidad de revisar y reconducir los parámetros diseñados.*
- *Se han delimitado las claves de un modelo educativo en un contexto de aprendizaje informal concreto que tenga al patrimonio como elemento de interacción. Y se ha esbozado la planificación a seguir como principio rector antes de iniciar cualquier acción contundente.*
- *Se han valorado los términos en los que se desarrolla el sistema de comunicación patrimonial como primer paso para abordar un proceso educativo. En base a las características de los nuevos medios de comunicación social: interactividad, participación, co-creación e hipermedialidad, entre otros elementos.*
- *Se han concretado las acciones tecnológicamente mediadas en base al cumplimiento o no de las fases del proceso de patrimonialización. Y se ha sido crítico con aquellos elementos que no se consiguen afianzar en las acciones en redes.*

Frente a este panorama expuesto, cabe estipular las líneas de acción e investigación que continúen la vía abierta por la presente tesis doctoral:

- Investigación-acción concretada en el desarrollo de un modelo educomunicativo patrimonial que ayude a difundir los bienes culturales de diferente naturaleza y a establecer vínculos emocionales y sensitivos entre éstos y los diferentes agentes.
- Seguimiento de los perfiles estipulados como referentes para aprender de sus acciones y trasplantarlas en nuestro modelo educativo.

Capítulo 7. Conclusiones, propuesta y líneas abiertas.

- Ampliación de la muestra de análisis, estudio y evaluación, no sólo en España sino fuera del territorio, aprovechando la gran cantidad de cuentas y perfiles encontrados procedentes de Latinoamérica.
- Revisión de los sistemas evaluativos en beneficio de una mejora de la acción evaluativa.

El patrimonio se construye cada vez más en y desde espacios abiertos. Un patrimonio como lugar común, colectivo, que aúne diferentes personalidades, diversas ideas y pensamientos divergentes, validados y respetados en beneficio de la salvaguarda de sí mismo. El patrimonio como conector, como nexo y lazo de unión. Como elemento de reflexión y cuestionamiento de la cultura, de la realidad, de nosotros mismos. Un patrimonio de uno y de todos, un patrimonio de la emoción y que emocione. Un patrimonio que se construye desde la investigación, la reflexión y la experiencia. Porque en la potencia de la nueva colectividad online para la acción y la práctica educativa, como afirma Zafra (2015:16),

«nos sitúa ante un mundo fascinante y decididamente diferente para la colaboración, la creatividad de la multitud conectada y la participación comunitaria no limitada a la presencialidad».

Se hace necesario desarrollar programas innovadores que como afirma Álvarez (2014: 277) utilicen las tecnologías generando experiencias digitales integradas en los procesos de interpretación y enfocadas hacia los destinatarios según sus necesidades, expectativas, estilos de aprendizaje que, en definitiva, son estilos de vida. Y que tengan en cuenta que el patrimonio se reconstruye en su apropiación por los usuarios, que lo hacen suyo, reelaborándolo individual y colectivamente en las redes sociales.

Ante esto, se abre aquí un nuevo proceso consistente en revalorizar la importancia de la comunicación y la educación a través de los medios sociodigitales, erigiéndoles como plataformas de crowdsourcing de contenidos patrimoniales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, M., Gil, I. y Alzua-Sorzábal, A. (2009). La tecnología. En Carreras, C. (coord.). *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC. Pp. 61-86.

Acción Cultural Española (2015). *Anuario AC/E de cultura digital. Modelos de negocio culturales en Internet. Museos y nuevas tecnologías*. Edita AC/E. Disponible en: <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3919/anuario-ac-e-de-cultura-digital-modelos-de-negocio-culturales-en-internet/>.

Adell, J. (2007). Wikis en educación. En Cabero-Almenara, J. y Barroso, J. (coords.) *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía. Pp. 323-333.

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En En Aguirre, I. (dir.) *El acceso al patrimonio: retos y debates*. Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza. Pp. 67-118.

Aguirre, I. (2014). Retos de la investigación en educación patrimonial. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 196-210.

Alcalá, J.R. (2003). Arte y nuevas tecnologías en el siglo XXI. Museo de arte vs centro de arte contemporáneo. Producir y coleccionar (no) obras de arte actual. En Lorente, J.P. y Almazán, D. *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Pp. 73-77.

Alcántara, D. (2012). Con lo que las redes sociales no podrán. En *ICOM CE Revista Digital*, n. 5. Pp. 68-71. Disponible en http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/05/ICOMCEDigital05.pdf.

Alfageme, B. y Marín, T. (2001). Los museos en la sociedad de la información: el impacto de las nuevas tecnologías. En *Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible*. Murcia.

Álvarez, D. (2006). e-Draw: a Virtual Collaborative Environment for Visual Art Education. En *UNESCO World Conference on Arts Education, Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa (Portugal). Disponible en: http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_4C4701CD1A6A1FD02AB43C7EE875C3A5770D0100/filename/dolores+alvarez.pdf.

Álvarez, D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En Huerta, R. y de la Calle, R. (eds.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Universitat de València. Pp. 109-127.

Álvarez, D. (2008). Web Based Art Education: Improving Learning in Visual Culture. En *Internacional Journal of Learning*, 12 (5). Pp. 13-18.

Álvarez, D. (2010). Formación de Educadores en Museos y Actividades con Maestros. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional Arte, Maestros y Museos*. Universidad de Valencia.

Álvarez, D. (2014). Evaluación de programas educativos en contextos museísticos en el marco de la cultura digital. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 264-280.

Alvira Martín, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Alzua-Sorzábal, A. y Carreras, C. (2009). Cultura digital en la sociedad del conocimiento. En Carreras, C. (coord.). *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC. Pp. 19-42.

Anderson, M.L. (2010). El museo y las nuevas tecnologías. En Montebello, P. de (ed.). *El museo: hoy y mañana*. Madrid: Museo Nacional del Prado y A. Machado Libros. Pp. 139-158.

Aparici, R. (coord.) (2010a). *Conectados al ciberespacio*. Madrid: UNED.

Aparici, R. (coord.) (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. En *Comunicar. Revista Científica iberoamericana de la comunicación y educación*, n. 38, pp. 51-58.

Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. En *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4, n. 2, 137-148.

Area Moreira, M. (2011). Educar para la cultura líquida de la Web 2.0: Apuntes para un modelo de alfabetización digital. En *Actas I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital*. Comunicación dentro de la Línea 4: Educación mediática, competencia digital e investigación educomunicativa. Segovia.

Arriaga, R. (2012). Max Weber: entre relativismo e individualismo metodológico. Entrevista con Michel Maffesoli. En *Culturales*, n. 16, vol. VII, julio-diciembre. Pp. 197-236.

Asenjo Hernaz, M^a E. (2014). *Aprendizaje informal y Nuevas Tecnologías: Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición de patrimonio*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Mikel Asensio y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.

Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 n. 1. Pp. 55-82.

Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC.

Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez-Moneo, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC. Pp. 49-78.

Asensio, M., Correa, J. y Grupo de Lazos de Luz Azul (2011). Planteamiento inicial del proyecto Lazos de Luz Azul. Estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC. Pp. 25-48.

- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Asensio, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio. En Fernández Betancort, H. (ed.). *Turismo, patrimonio y educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones*. Lanzarote: Escuela de Universitaria de Turismo de Lanzarote. Pp. 19-60.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la Educación. En *Revista de Educación*, nº 336. Pp. 219-248.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. y Tresserras, J. J. (2005). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bator, A. (1999). Museos imaginarios y museos virtuales. En *Revista Fundación Cultural Santiago de Estero*. Disponible en: http://www.fundacioncultural.org/revista/nota7_25.html.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bellido Gant, M^a L. (1999). Museos virtuales y digitales: nuevas estrategias de difusión artística. En *Conferencia en el VII Encuentro de Bibliotecas de Arte de España y Portugal*, Santander.
- Bellido Gant, M^a L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.
- Bellido Gant, M^a L. (2005). Museos y Arte Digital. En *Mus-A. Revista de los museos de Andalucía*, Año III, n. 5. Pp. 31-33.
- Bellido Gant, M^a L. (2010). Més enllà de les parets: museus i exposicions en l'era digital. En Macaya, A., Ricomá, R. y Suárez, M. *Presències virtualitats. Les TIC i la didàctica de l'art als espais museístics*. Tarragona: Diputació Tarragona, Museu d'Art Modern de Tarragona. Pp. 21-35 (catalán) y pp. 151-158 (español).

Belloch, C. *Los recursos tecnológicos (TIC)*. Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo1.wiki>.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Editorial Itaca.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Burbules, N.C. y Callister, T.A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

Bustamante, E. (coord.). (2003). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Cabero, Almenara, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Cabero Almenara, J. (2008). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Calaf, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.

Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.

Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.). (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.

Carpintero, C. (2014). Contribución social de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio y la museología. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 2: Análisis y evaluación de programas educativos en museos y espacios de patrimonio en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Pp. 175-181.

Carreras, C. (2003). Patrimonio y tecnologías de la información: bits de cultura. Debate e Investigación. En *Revista PH* (Patrimonio Histórico), n. 46. Disponible en: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/issue/view/45/showToc#.VWt0D7uJlV>.

Carreras, C. (2008). Comunicación y educación no formal en los centros patrimoniales ante el reto del mundo digital. En Mateos, S. (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: Trea. Pp. 287-307.

Carreras, C. (coord.) (2009). *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: Editorial UOC.

Carretero, E. (2003). La noción de imaginario social en Michel Maffesoli. En *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 104. Pp. 199-209.

Carretero, E. (2009). Michel Maffesoli. La aspiración a la libertad a través del conocimiento. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n. 21.

Casián, N., Escobar, M^a G., Espinoza, R., García, R., Holzknacht, M. y Jiménez, C. (2006). Imaginario social: una aproximación desde la obra de Michel Maffesoli. En *Athenea Digital* 9. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num9/Cassian.pdf>.

Castellano, K. (2010). Internet, un entorno social para el diálogo. En *Revista TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n. 82. Pp. 122-125.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. En *Letra internacional*, n. 71. Pp. 4-16.

Castells, M. (2008). The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1). Pp. 78-93. Disponible en http://www.manuelcastells.info/es/obra_02.htm.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: UNED, Pearson.

Celaya, J. y Viñaras, M. (2006) *Las nuevas tecnologías Web 2.0 en la promoción de Museos y Centros de Arte*. Madrid: NV Asesores y Dosdoce.com.

Centro para la Investigación e Innovación Educativas. (2008). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. OCDE y Junta de Extremadura.

Choay, F. (2007). *Alegoría del patrimonio*. Barcelona: Gustavo Gili.

Colom, A. J. (coord.) (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Colorado, A. (1997). Museo e hipermedia. En *Revista de Museología*, n. 11. Madrid: Asociación Española de Museólogos.

Colorado, A. (2003a). La obra de arte en la era de su digitalización. En *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, n. 8. Pp. 35-42.

Colorado, A. (2003b). Nuevos lenguajes para la difusión del patrimonio cultural. En *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, n. 46. Pp. 42-49.

Colorado, A. (2005). El hipermedia como lenguaje de creación para la difusión y comprensión del patrimonio cultural. En Carreras, C. (ed.). *Patrimonio Cultural y Tecnologías de la Información y la Comunicación. A la búsqueda de nuevas fronteras. Tendencias 2*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Cultura y 3000 Informática. Pp. 53-75.

Coma, L. (2014). Investigación en didáctica del patrimonio: la propuesta de modelos y nuevas líneas de actuación con dispositivos móviles. En *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 5: Investigación en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Pp. 609-621.

Comisión Europea (2001). *Making a European area of lifelong learnign a reality*. Bruselas. Disponible en:

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf.

Coombs, P. H. (1971). *La lucha contra la pobreza rural*. Barcelona: Península.

Correa, J. M. e Ibáñez, A. (2004). Territorio, museo y nuevas tecnologías: propuestas de desarrollo en territorio menosca. En Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Correa, J. M. y Jiménez, E. (2011). Proyecto Museos Vivos. Participación social y alfabetización digital. En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC. Pp. 255-271.

Craig, R.T. (1999). Communication theory as a field. En *CommunicationTheory*, vol. 9, n. 2, pp. 199-161.

Csikszentmihalyi, M. y Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums. What makes visitors want to learn? En *Museum News* 74 (3). Pp. 34-61.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Estepa, J. (2006). Educación e identidad a través de las webs de los museos andaluces. En *Current Developments in Technology-Assisted Education*. Pp. 1694-1698.

Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2009a). Parámetros para la comunicación patrimonial. En González Parrilla, J. M. y Cuenca López, J. M. (coord.). *La Musealización del Patrimonio*. Pp. 47-64.

Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2009b). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En González Parrilla, J. M. y Cuenca López, J. M. (coord.). *La Musealización del Patrimonio*. Pp. 35-46.

Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. En *Tejuelo*, n. 19. Pp. 76-96.

Cuenca López, J.M., Martín-Cáceres, M., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. En *CLIO. History and History teaching*, n. 40.

- Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales*. Tesis Doctoral. Dirigida por los Drs. Pablo César Muñoz y Mercedes González y defendida en la Universidad de A Coruña.
- Davara, F. (2007). TICs, conocimiento y desarrollo. En *CONOCIMIENTO, Blog sobre innovación y tecnología*, Tendencias21.
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. En *Investigación educativa*, n. 18 (2). Pp. 289-317.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz del Valle, S. (2010). Procesos de aprendizaje colaborativo a través del e-learning 2.0. En *Revista Icono 14*, n. 15. Pp. 289-302.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domingo, M., Fontal, O., Cirujano, C. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.
- Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. En *Investigación en la escuela*, n. 56. (Número dedicado al patrimonio). Pp. 27-42.
- Donatello, L.M. (2002). Lo permanente, lo excepcional y la sociología comprensiva de la cultura. En *Nómada, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n. 6.
- Dosal, A. L. (2014). ¿Cómo pueden funcionar la cultura y el patrimonio como mecanismos de exclusión? En *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, vol. 12, n. 1. Pp. 137-143.
- Dosdoce. (2011). Conexiones entre museos en las redes sociales. En *Dosdoce.com*. Disponible en: <http://bit.ly/u9i2me>.
- Duart, J.M. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusive o Educación sin exclusiones. En *Revista de Educación*, n. 327. Pp. 31-48.

Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Escaño, C. (2012). (Edu)comunicación (artística) y poder. Reflexión y prácticas en red desde la pedagogía crítica para una democratización de la educación artística en tiempos de crisis. En *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA.

Espinosa, A. y Bonmatí, C. (eds.) (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.

Fàbregas, A. y Juanola, R. (2014). Pescadores, dólmenes y cabras o cómo hacer de la investigación una realidad participativa. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 5: Investigación en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Pp. 537-545.

Falk, J. y Dierking, L. (2000). *Learning of museums*. Plymouth: Altamira Press.

Falk, J. y Dierking, L. (2004). The contextual model of learning. En Anderson, G. (ed.). *Reinventing the museum. Historical and Contemporary perspectives on the paradigm shift*. Walnut Creek y Lanham: Altamira Press. Pp. 139-142.

Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. En *Sociológica*, n. 70, año 24, mayo-agosto. Pp. 203-214.

Feliu, M. y Masriera, C. (2010). Interactividad y mediación humana. En Santacana, J. y Martín Piñol, C. (coords.). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea. Pp. 391-414.

Fernández Martín, J., García Fernández, J., del Hoyo, F. y Finat, J. (2012). Preliminary Ideas for a Project on Cultural Heritage Heva. En *International Journal of Heritage in the Digital Era*, vol. 1. Pp. 43-48. Disponible en: <http://multi-science.metapress.com/content/2827q80j0678u618/fulltext.pdf>.

Fernández Pichel, S. (2010). Mitos e imaginarios colectivos. En *FRAME*, Especial: Nuevas tendencias en investigación en narrativa audiovisual, n. 6, febrero. Pp. 265 - 284.

Fernández Paradas, A. (coord.). (2014). *Interactividad y redes sociales*. Madrid: Editorial ACCI.

Ferreras, R., Moreno, A., Riva, B. y Rodríguez, E. (2007). El museo como laboratorio. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.). *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea. Pp. 275-287.

Fernández Pichel, S. (2010). Mitos e imaginarios colectivos. En *Frame: Revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación*, n. 6. Pp. 265-284.

Ferrario, M. (2015). La era digital transforma la narrativa. En Acción Cultural Española. *Anuario AC/E de cultura digital. Modelos de negocio culturales en Internet. Museos y nuevas tecnologías*. Edita AC/E. Pp. 184-204.

Finat, J. (2014). Accesibilidad y educación patrimonial. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 107-126.

Flatt, M. (2010). ¿Necesitan los museos a los medios de comunicación social, o más bien el boca a boca? En *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, n. 12, (Ejemplar dedicado a: La comunicación y el museo). Pp. 34-39.

Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2003b). Aprender en Internet: comprensión y valoración del patrimonio del siglo XX. En Calaf, R. (coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea. Pp. 137-170.

Fontal, O. (2004a). Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Fontal, O. (2004b). La dimensión contemporánea de la cultura: nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea. Pp. 81-104.

Fontal, O. (2006a). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente. En *Pulso*, n. 29. Pp. 9-31.

Fontal, O. (2006b). Las webs: complementos y extensiones de los museos. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea. Pp. 181-200.

Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle Flórez, R.E. (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea. Pp. 28-52.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (coord.). *La comunicación global del patrimonio*. Gijón: Trea. Pp. 79-109.

Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En *II Congreso Internacional de Didáctiques*. Girona: Universidad, Departament de Didactiques Específiques, pp. 1-7.

Fontal, O. (2012). *Informe sobre el análisis del tratamiento del patrimonio cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*. IPCE.

Fontal, O. (2012). Una mirada educativa a los museos de arte contemporáneo: hacia la inclusión social. En *Actas IV Congreso de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados.

Fontal, O. (2013). La educación patrimonial ¿necesaria o imprescindible? En *Revista Patrimonio*, n. 49. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León. Pp. 51-58.

Fontal, O. (2014). El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): un instrumento de referencia en el ámbito internacional. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 95-105.

Fontal, O. y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. En EARI Educación Artística. Revista de Investigación, n. 2. Valencia: Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. Pp. 91-96.

Fontal, O., Marín, S. y Pérez, S. (2013). Internet como medio y contexto para la educación patrimonial ¿Y contenido patrimonial en sí mismo? En Fontal, O. (coord.). *Educación Patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea. Pp. 107-127.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, n. 1. Pp. 15-32.

Fontal, O., Ibáñez, A., Cuenca, J. M. y Martín, L. (2015). El Plan Nacional de Educación y Patrimonio crea la Red Internacional de Educación Patrimonial. En *Revista Patrimonio Histórico* nº 87. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Pp. 24-25.

Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. En *Cadmo. International Journal of Educational Research*, XXIII, 1, 9-25.

Forrest, H. (2015). Impacto de las tecnologías en el panorama cultural. En Acción Cultural Española. *Anuario AC/E de cultura digital. Modelos de negocio culturales en Internet. Museos y nuevas tecnologías*. Edita AC/E. Pp. 162-167.

Fossatti, M. y Gemetto, J. (2011). *Arte joven y cultura digital*. Ártica, Centro Cultural 2.0. Disponible en www.articaonline.com.

Freire, J. y Brunet, K. (2010). Archivo y producción visual en la cultura digital. En *Museo y territorio*, n. 2-3. Pp. 37-44.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Fundación Telefónica. (2011). *Las TICs en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual 2011*. Barcelona: Ariel.

García-Muñoz, M. y Ramírez, L. (2014). Evolución de la comunicación online entre los museos españoles y sus visitantes. En *Revista de Museología* n. 61. Madrid: Asociación Española de Museólogos. Pp. 21-29.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En Aguilar, E. (ed.). *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Pp. 16-33.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

García Ceballos, S. (2014). Educación patrimonial, un proyecto de inclusión. En *Monográfico*, n. 9. Pp. 9-19.

García Fernández, J. (2013). *La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Juan José Fernández y Olaia Fontal Merillas y defendida en la Universidad de Valladolid.

García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. En *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio*, 7 (2). Pp. 271-280.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>.

Generalidad de Cataluña (2010). *Guía de usos y estilo en las redes sociales de la Generalidad de Cataluña*. Editado por el Departamento de la Presidencia, Dirección General de Atención Ciudadana.

Gimucio-Dagrón, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. En *Signo y Pensamiento*, n. 58, vol. XXX. Pp. 26-39.

Gómez, L. (2005). *El patrimonio abierto a todas y todos: Proyectos de Inclusión*. En Actas de la IV Asamblea y Seminario de la Asociación para la Interpretación del Patrimonio. A Coruña.

Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. En *Arte, individuo y sociedad*, n. 24 (1). Pp. 21-37.

Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Olaia Fontal Merillas y defendida en la Universidad de Valladolid.

Gómez Redondo, C. (2014). Patrimonio e identidad: la Educación Patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones: Línea 1. La Educación Patrimonial en España y Europa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 15-22.

Gómez Vilchez, M. S. (2010). Museos&Redes. Disponible en: <http://mediamusea.com>.

González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Gozálvez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. En *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, n. 42, vol. XXI. Pp. 129-136.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre Educación, Arte y Cambio Social*. Barcelona: Graó.

Grevtsova, I. y Santacana, J. (2014). Open-Air Museum Barcelona: conceptualizando una aplicación didáctica para el centro histórico de Barcelona. En *CLIO. History and History teaching*, n. 40.

Guenaga, M^a L. y Oliver, J. (2004). Una plataforma accesible para la creación de contenido en Internet. En Lázaro, Y. (ed.). *Ocio, inclusión y discapacidad*. Documentos de Estudios de Ocio nº 28. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 407-417.

Guillate, I., Madariaga, J. M. y Vicent, N. (2014). Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos. En *CLIO. History and History teaching*, 40.

Gutiérrez, F. (2012). La mitocrítica de Gilbert Durand: teoría fundadora y recorridos metodológicos. En *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol. 27. Pp. 175-189. Extraído de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_THEL.2012.v27.38931.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Healy, K. (2002). Digital technology and cultural goods. En *The Journal of Political Philosophy*, vol. 10, n. 4. Pp. 478-500.

Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Londres, Routledge.

Hein, G. (1999). El museo constructivista. En Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The educational role of the museum*. Londres, Routledge.

Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En Santacana, J. y Serrat, N. *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel. Pp. 23-61.

Hernández Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea.

Hernández, G., Santamarina, B., Moncusi, A. y Albert, M. (2005). *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Hernández, G-M. (2005). La globalización y el patrimonio cultural. En Hernández, G., Santamarina, B., Moncusi, A. y Albert, M. *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*. Valencia: Tirant lo Blanch. Pp. 123-158.

Herrero, J. (2006). *Educar para la inclusión en el Tiempo de Ocio: propuestas para una reflexión conjunta, coordinada y participativa*. XXI Jornadas de Educación Distrito Latina. Texto no publicado. Madrid.

Hervás, R. M^a. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 69 (24,3). Pp. 105-124.

Hooper-Greenhil, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.

Ibáñez, A. y Correa, J.M. (2004). Territorio, museo y nuevas tecnologías: propuestas de desarrollo en territorio menosca. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Ibáñez, A. (ed.). (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Universidad del País Vasco.

Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. En *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 26. Pp. 3-18.

Ibáñez, A., Fontal, O. y Cuenca, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 n. 1. Pp. 11-14.

Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2015). Educación Patrimonial y TIC: modelos y ejemplos/referentes. En *Revista Árbol*. En prensa.

Instituto del Patrimonio Cultural de España. (2014). El Plan Nacional de Educación Patrimonial: un instrumento de gestión integral en materia de educación patrimonial. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 86-94.

Irigaray, F. y Lovato, A. (eds.) (2014). *Hacia la comunicación transmedia*. Rosario: UNR Editora (Editorial de la Universidad Nacional de Rosario).

Jenkins, H. (2008). *Convergente Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jiménez, C. (2008). El desarrollo cultural a través de los nuevos soportes digitales. Internet, Red de Redes. En *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio* (número dedicado a ocio y tecnologías de la información y de la comunicación), n. 32. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 115-122.

Johnson, L., Adams Becker, S. y Freeman, A. (2013). *The NMC Horizon Report: 2013 Museum Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Juanas, A., González, A. y Almazán, A. (2011). El patrimonio cultural desde el ámbito no formal de la Pedagogía y Educación Social. Estrategias socioeducativas para trabajar el desarrollo cultural en poblaciones específicas. En *Patrimonio Cultural de España*, nº 5, número dedicado a Patrimonio y Educación. Pp. 91-108.

Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2006). *Educación del patrimonio: visions interdisciplinars*. Gerona: Instituto del patrimonio Cultural de la Universidad de Gerona.

Juniu, S. (2008). Navegando por Internet: un análisis psicosocial de su impacto en el ocio y en la participación social. En *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio* (número dedicado a ocio y tecnologías de la información y de la comunicación), n. 32. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 83-91.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.

Krebs, German. "Museos, aprendizajes y tecnologías de la información y la comunicación". En *Decisio*, 2008, pp. 30-35.

Laborda, C. (2003). Investigación y educación en la diversidad. En Pastor Vicente, C. (comp.). *Educación y Diversidades. Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad. CD Rom.

Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. En *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, n. 6.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lemos, A. y Lévy, P. (2010). *O futuro da Internet*. São Paulo: Paulus.

Lesourd, F. (2006). Historia de vida de formación de personas adultas y ecología temporal. En *Diálogos. Innovación y Propuestas*, nº 45. Vol. I. Pp. 43-49.

Lessig, L. (2013). *Remix. Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria Editorial.

- Lévy, P. (1992). *Le technologier l'intelligenza*, Bolonia: Synergon.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC.: Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lladó, M. y Atenas, J. (2010). La interactividad y la web. En Santacana, J. y Martín Piñol, C. (coords.). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea. Pp. 337-368.
- Llano, R. (1992). *La sociología comprensiva como teoría de la cultura*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. En *Arte, Individuo y Sociedad*, n. 17. Pp. 175-204.
- López Benito, M^a V. (2014a). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Joan Santacana y defendida en la Universitat de Barcelona.
- López Benito, M^a. V. (2014b). Museos de arte, tecnologías móviles y educación ¿hacia una nueva manera de interpretar el arte? En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 2: Análisis y evaluación de programas educativos en museos y espacios de patrimonio en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Pp. 257-264.
- López Benito, M^a. V. (2015a). El uso de los medios digitales y la subjetividad en el campo de la educación en el arte. En Santacana, J. y López, V. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea. Pp. 85-96.
- López Benito, M^a. V. (2015b). La tecnología móvil: de medio de comunicación a instrumento educativo y de inclusión. En Santacana, J. y López, V. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea. Pp. 39-45.

López Gil, M. (2013). *Nuevas formas de hacer, nuevas formas de ser. Las tecnologías digitales como agentes dinamizadores del aprendizaje informal*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Jose Félix Angulo y defendida en la Universidad de Cádiz.

Lozares, C. (1996). La teoría de las redes sociales. En *Papers*, n. 48. Pp. 103-126.

Macaya, A. (2010). Arts, museus i virtualitat. Noves vies per a l'acció didàctica. En Macaya, A., Ricomá, R. y Suárez, M. *Presències virtualitats. Les TIC i la didàctica de l'art als espais museístics*. Tarragona: Diputació Tarragona, Museu d'Art Modern de Tarragona. Pp. 10-17 (catalán) y pp. 145-149 (español).

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Maffesoli, M. (2003). El imaginario social. En *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, n. 198. Pp. 149-153.

Maffesoli, M. (2007a). El lugar de la experiencia en la postmodernidad. En *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, n. 215. Pp. 21-26.

Maffesoli, M. (2007b). La potencia de los lugares emblemáticos. En *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, n. 44, mayo-agosto, México: UAEM. Pp. 41-57.

Mancini, F. (2008). *Usability of Virtual Museums and the Diffusion of Cultural Heritage* [online working paper]. UOC. (Working Paper Series; WP08-004). Disponible en: http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/wp08004_mancini.pdf.

Marcelino, G. y Morena, M. de la. (2014). Redes sociales basadas en imágenes como herramienta de comunicación museística. Museos y centros de arte Moderno y Contemporáneo de España en Pinterest e Instagram. En *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n. 8. Pp. 153-181.

Marín Cepeda, S. (2013a). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. En *Pulso*, n. 36. Pp. 115-132.

Marín Cepeda, S. (2013b). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. En *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, n. 4 (Ejemplar dedicado a: Patrimonios migrantes). Pp. 217-224.

Marín Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Olaia Fontal Merillas y defendida en la Universidad de Valladolid.

Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. José María Cuenca y defendida en la Universidad de Huelva.

Martín Cáceres, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 nº 1, pp. 33-54.

Martín Prada, J. (2008). La creatividad de la multitud conectada y el sentido del arte en el contexto de la Web 2.0. En *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, n. 5. Pp. 66-79.

Martín Prada, J. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Martín Serrano, M. (2007) *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid: Mc Graw Hill.

Martínez, T. y Santacana, J. (2013). *La cultura museística en tiempos difíciles*. Gijón: Trea.

Martínez Abellán, R. y Carpena Méndez, Á. (2010). Museografía de la diversidad. Nuevas tecnologías, accesibilidad e inclusión. En Arnaiz, P, Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Pp. 1-6.

Martínez Mediano, C. (coord.). (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.

Martínez Meseguer, J.L. (2003). Nuevos medios/nuevas tecnologías: arte y museos. En Lorente, J.P. y Almazán, D. *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Pp. 79-90.

Martínez-Salanova, E. (2015). Educomunicación, acción militante, amistad, motor de cambio y lugar de encuentro. En *AULARIA. El país de las aulas*, vol. 1. Pp. 1-8.

Massó, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo. En *Theoria*, vol. 15, n. 1. Pp. 89-99.

Mata, P. y Ballesteros, B. (2015). Ciudadanía y transformación social en la sociedad mediatizada. En *Kultur*, n. 3, vol. 2. Pp. 159-169.

Mateos, S. (coord.) (2008). *La comunicación global del patrimonio global*. Gijón: Trea.

Mateos, S. (2010). Innovación en la comunicación global del patrimonio cultural: TIC. En *Patrimonio cultural de España*, n. 4, pp. 115-127.

Mateos, S. (2012a). mMuseos: una (r)evolución comunicativa necesaria: una (r)evolución comunicativa necesaria. En Navarro, H. (coord.). *Mobile Communication 2012: Experiències i recerques sobre comunicació mòvil*. Pp. 65-76.

Mateos, S. (2012b). Difusión cultural. La Magdalena de los productos patrimoniales. En *e-RPH. Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, n. 10. Disponible en: <http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero10/difusion/estudios/articulo.php>.

Mateos, S. (2013a). Museos y *Content Marketing*. Hacia un nuevo modelo de generación de contenidos culturales. En *Zer: Revista de estudios de comunicación*, vol. 18, n. 34, pp. 13-28.

Mateos, S. (2013b). Museos y medios de comunicación. Claves, estrategias y herramientas para establecer y mantener una relación vital para los museos. En *Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, n. 13.

Mateos, S. (2014). Actualizando los museos. Nuevas plataformas de mediación cultural. En *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n. 98, pp. 25-31.

Mattozzi, I. (1999). La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione. En *Il museo come laboratorio per la scuola. Terza Giornata Regionali di Studio sulla Didattica Museale*. Padova: Academia Galileana.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.

- McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (2007). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.
- Méndez Coca, D. (2013). La metodología científica y la investigación educativa. En *Acta Universitaria*, vol. 23, n. 1. Pp. 23-30.
- Merino, J.V. (2002). Estimulación de la participación de sectores sociales. En Sarrate, M.L. (coord.). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: UNED. Pp. 63-75.
- Miranda, G. (2012). La obra de arte como objeto social. Hacia un nuevo modelo de museo: experiencia, participación y análisis de audiencias. En *ICOM CE Revista Digital*, n. 5. Pp. 32-37. Disponible en: http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/05/ICOMCEDigital05.pdf.
- Molina, S. (2013). La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Reseña editorial en *Proyecto Clío*, n. 39.
- Moncusi, A. (2005). La activación patrimonial y la identidad. En Hernández, G., Santamarina, B., Moncusi, A. y Albert, M. *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*. Valencia: Tirant lo Blanch. Pp. 91-121.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Grao.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, G. (2006). Michel Maffesoli y la razón sensible: una argumentación postmoderna. En *Revista ABRA*, n. 35, vol. 26. Pp. 125-140.
- Moreno, I. (2000). El relato del arte, el arte del relato. En *Museo*, n. 5. Pp. 25-35.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Muñoz Cosme, A. (2010). Patrimonio cultural e innovación. Construir el futuro de nuestro presente. Editorial. En *Patrimonio cultural de España*, n. 4 (monográfico dedicado a Patrimonio e Innovación), pp. 9-11.

Muñoz, G. (2010). ¿De los nuevos medios a las hipermediaciones? En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, n. extra 1. Pp. 9-16.

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Edición en español, INTEF. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es>.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *RED. Revista de educación a distancia*, número monográfico II.

Orihuela, J.L. (2003). Los nuevos paradigmas de la comunicación. En *eCuaderno*. Disponible en <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>.

Orihuela, J.L. (2015). *Los medios después de Internet*. Barcelona: Editorial UOC.

Pajares, J.L. y Solano, J. (2012). El papel de la accesibilidad y los museos en la era móvil. En *ICOM CE Revista Digital*, n. 5. Pp. 118-123. Disponible en http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/05/ICOMCEDigital05.pdf.

Pastor Homs, I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, n. 220. Pp. 525-544.

Payá, A. y Álvarez, P. (2014). Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 5: Investigación en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Pp. 546-554.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Pérez López, S. (2014a). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Olaia Fontal y Carlos Moriyón y defendida en la Universidad de Valladolid.

Pérez López, S. (2014b). Espacios interpatrimoniales para la aproximación al colectivo sordo. El patrimonio como herramienta de intercambio cultural. En *I Congreso de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones. Línea 4: Formación y accesibilidad al patrimonio. Pp. 388-395.

Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, M^a L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. En *Revista española de pedagogía*, Vol. 69, N^o 249 (Ejemplar dedicado a: Infotecnologías y Mundos Virtuales). Pp. 237-254.

Pino, I. (2008). *Repasa tus habilidades para comunicar en la Sociedad Red*. En <http://ivanpino.com/repasa-tus-habilidades-para-comunicar-en-la-sociedad-red/>.

Pisani, F. y Piotet, D. (2009). *La Alquimia de las Multitudes. Cómo la Web está Cambiando el Mundo*. Barcelona: Paidós.

Pomares, A. (2012). Herramientas 2.0 para impulsar el cambio cultural. En *Serendipia*. Disponible en: <http://serendipia2.wordpress.com/2012/05/01/herramientas-2-0-para-impulsar-el-liderazgo-distribuido-la-innovacion-y-el-cambio-cultural-i/>.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, n^o 15. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, ICE. Pp. 157-171.

Prats, Ll. (1998). El concepto de patrimonio. En *Política y Sociedad*, n. 27. Pp. 63-76.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial SM.

Quintanilla, G. (2015). El poder transgresor de compartir. En *Acción Cultural Española. Anuario AC/E de cultura digital. Modelos de negocio culturales en Internet. Museos y nuevas tecnologías*. Edita AC/E. Pp. 133-145.

Regil, L. (2006). Museos virtuales: entornos para el arte y la interactividad. En *Revista Digital Universitaria*, México, vol. 7, n. 9.

Regil, L. (2007). Educación e hipermedia en los museos de arte. Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea. Pp. 141-162.

Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. En *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Fundación Telefónica.

Rico Cano, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías: nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Río Castro, J. N. (2011). Museos y redes sociales más allá de la promoción. En *REDMARKA UIMA-Universidad de A Coruña – CIECID*, año IV, n. 7, vol. 3, pp. 111-123. Disponible en: <http://www.redmarka.org/>.

Rivera, R. y Tarín, C. (2015). *Learning and teaching technology options. Study Science and technology options assessment*. European Parliamentary Research Service and Scientific Foresight Unit (STOA).

Rivero, M^a. P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías básicas*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Cristòfol A. Trepal Carbonell y defendida en la Universidad de Barcelona.

Rivero, M^a. P. (2010a). Cibermuseología interactiva on line. En En Santacana, J. y Martín Piñol, C. (coords.). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea. Pp. 369-390.

Rivero, M^a. P. (2010b). El aprendizaje multimedia de la Historia: valoración de una experiencia de aula. En López Facal, R. (coord.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Congreso internacional sobre la enseñanza de la Historia*. Comunicación. Universidad de Santiago de Compostela.

Rizo García, M. (2012). La comunicación: ciencia, objeto de estudio y campo profesional. Posibilidades para la construcción de la comunicología en un entorno confuso. En *METACOMUNICACIÓN. Revista Académica de Comunicación y Ciencias Sociales*, n. 2.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Rodà, C. (2010). De 1.0 a 2.0: el viaje de los museos a la comunicación social. En *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, n. 12 (Ejemplar dedicado a: La comunicación y el museo). Pp. 22-33.

Rodà, C. (2012). La hora 2.0 del Museo Picasso de Barcelona. En *ICOM CE Revista Digital*, n. 5. Pp. 10-17. Disponible en: http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/05/ICOMCEDigital05.pdf.

Rodríguez Palmero, M^a L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. En Cañas, A. J., Novak, J. D. y González, F. M. (eds.). *Actas I Conferencia Internacional sobre Mapas Conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Sabbatini, M. (2008). Consideraciones teóricas acerca de lo "virtual" y lo "real" en las nuevas tecnologías de información y comunicación: implicaciones para la folkcomunicación. En *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, n. 60.

Sabbatini, M. (2011). A folkcomunicação na era da convergencia mediática digital: da folksonomia às narrativas folkmediáticas transmídia. En *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, n. 77.

Saldaña, I. y Celaya, J. (coords.). (2013). *Los museos en la era digital. Uso de nuevas tecnologías ANTES, DURANTE y DESPUÉS de visitar un museo, centro cultural o galería de arte*. Estudio disponible en <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3820/museos-en-la-era-digital/>.

Sampedro, J. C. (2007). La red: soporte y medio virtual del patrimonio artístico. El paralelismo entre el Arte e Internet. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea. Pp. 119-140.

San Salvador, R. (2008). Ocio y TIC. En *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio* (número dedicado a ocio y tecnologías de la información y de la comunicación), n. 32. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 9-12.

Sánchez Castillo, S. (2008). *Desarrollo de contenidos digitales en la difusión audiovisual del patrimonio histórico-artístico valenciano*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Miquel Francés y Josep Montesinos y defendida en la Universidad de Valencia.

- Sánchez Ferri, A. (2008). La tela de araña. Recuerdos y memoria para una educación patrimonial con personas mayores. En *Actas de las IV Jornadas sobre calidad de vida en personas mayores. Vivir con vitalidad*. Madrid: UNED.
- Santacana, J. y Serrat, N. (coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santacana, J. y Martín, C. (coords.) (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y López, V. (2015). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2015). Cerebro, inteligencia, educación y revolución digital. En Santacana, J. y López, V. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea. Pp. 47-52.
- Santacana, J. y Sallés, N. (2015). En el umbral del milenio: de las teorías del déficit a las de la exclusión. En Santacana, J. y López, V. *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea. Pp. 11-38.
- Santamarina, B. (2005). Una aproximación al patrimonio cultural. En Hernández, G., Santamarina, B., Moncusi, A. y Albert, M. *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*. Valencia: Tirant lo Blanch. Pp. 21-50.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2005). La educación como proceso. En Colom, A., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. y Sarramona, J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel. Pp. 215-260.
- Sarrate Capdevila, M^a L. (2004). El aprendizaje online, nuevo contexto educativo. En *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. Nº 196. Pp. 62-66.
- Sassen, S. (2000). Digital networks and the State: some Governance questions. En *Theory, Culture and Society*, vol. 17, n. 4. London: SAGE. PP. 19-33.
- Sassen, S. (2002). Towards a sociology of information technology. En *Current Sociology*, n. 50 (3). Pp. 365-388.

- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós Básica.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2009). Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. En *Signo y Pensamiento*, n. 54, Vol. XXVIII. Pp. 44-54.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: UNED y Editorial Sanz y Torres.
- Screven, Ch. (1988). Exposiciones educativas para visitantes no guiados. En *Conferencia ICOM-CECA*, 85, Barcelona, pp. 95-115.
- Serrat, N. (2000). Museos virtuales. Nuevos entornos de aprendizaje. En *Comunicación y Pedagogía*, n. 170, pp. 29-39.
- Serrat, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En Santacana, J. y Serrat, N. (coords.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel. Pp. 103-206.
- Shaw, I. E. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Publicación digital bajo Licencia Creative Commons 2.5. Disponible en: http://apliedu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cursos/tic/d006/modul_1/conectivismo.pdf.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponible en: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.
- Sierra, A. (2012). Sembrar el mundo de cultura. En *ICOM CE Revista Digital*, n. 5. Pp. 58-67. Disponible en: http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/05/ICOMCEDigital05.pdf.
- Silva, A. (2010). El mundo relacional de la cibersociedad. En *Revista Estudios Culturales*, vol. 3, n. 5. Pp. 89-105.

Sprünker, J. (2011). *Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje*. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Glòria Munilla y defendida en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Strate, L. (2012). El medio y el mensaje de McLuhan: La tecnología, extensión y amputación del ser humano. En *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, n. 7-8 (Ejemplar dedicado a: Cien años de McLuhan). Pp. 61-80.

Tapscott, D. (2010). *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: No va Fronteira Participações.

Tejera Pinilla, M^a. C. (2013). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Rosa María Ávila y defendida en la Universidad de Sevilla.

Téllez, F. (2002). Museología y Patrimonio: una propuesta de educación interactiva tangible. En *Cuadernos, Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Junjuy*. Diciembre, nº 18. San Salvador: Argentina. Pp. 91-109.

Texeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. En *Estudios pedagógicos*, 32 (2), pp. 133-145.

Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Asociación para la Interpretación del Patrimonio.

Tobelem, J.M. (2010). Optimizar la promoción y la comunicación de los sitios culturales. En *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, n. 12, (ejemplar dedicado a: La comunicación y el museo). Pp. 85-94.

Torres, L. (2015). Abriendo camino...aprendizaje ubicuo. En *IberoaméricaDivulga. Red Iberoamericana de Comunicación y Divulgación Científica*. Disponible en: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Abriendo-camino-aprendizaie-ubicuo>.

Tugores, F. y Planas, R. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. Gijón: Trea.

Uzelac, A. y Jelincic, D. A. (2008). Las TIC como interfaz para el consumo cultural y su aplicación en el turismo. En *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio* (número dedicado a ocio y tecnologías de la información y de la comunicación), n. 32. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 63-72.

Valery, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Editorial Machado.

Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Barman: Modernidad líquida y fragilidad humana. En *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n. 19. Publicación Electrónica de la Universidad Complutense.

Veltman, K. (2005). "Challenges for ICT/UCT Applications in Cultural Heritage". En Carreras, C. (coord.). *ICT and Heritage* [dossier online]. *Digitum*, n. 7. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/eng/veltman.pdf>.

Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral dirigida por los Drs. Mikel Asensio y Alejandro Ibáñez y defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.

Vicent, N. y Ibáñez, A. (2014). Evaluación del uso de tecnología móvil en una experiencia de educación patrimonial. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 236-246.

Vigotsky, L. (2006). *Psicología del Arte*. Barcelona: Paidós.

Villar, R. del y Scolari, C. (2004). *Corpus digitalis. Semióticas del mundo digital*. Barcelona: Gedisa.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 n. 2, pp. 17-42.

Visser, J. y Richardson, J. (2013). *Digital engagement in culture, heritage and the arts*. Editor Jemma Bown.

Weber, M. (1975). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza editorial.

Wellman, B. (1983). Network Analysis: Some Basic Principles. En Collins, R. *Sociological Theory*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 155-200.

Zafra, R. (2015). Educación y cultura-red. Potencias y contradicciones para una transformación necesaria. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 19, n. 2. Pp. 11-24.

Zapata-Ros, M. (2012). Calidad en entornos ubicuos de aprendizaje. En *RED: Revista de Educación a Distancia*, n. 31.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. En *Education in the Knowledge Society (EKS)*, v. 16, n. 1. Pp. 69-102.

RECURSOS EN LÍNEA

El caparazón. Blog de Dolors Reig. Disponible en:
<http://www.dreig.eu/caparazon/>.

Hipermediaciones. Blog de Carlos Scolari. Disponible en:
<http://hipermediaciones.com/>.

Manuel Castells. Disponible en: <http://www.manuelcastells.info/es>.

Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Disponible en:
<http://www.oepe.es/>.

Patrimonio y Cultura Digital. Portal de Humanidades-TIC. Disponible en:
http://humanidadesdigitales.evlt.uma.es:8080/humanidades_tic.

Remedios Zafra. Disponible en: <http://www.remedioszafra.net/>.

Revista Educación 3.0. Disponible en:
<http://www.educaciontrespuntocero.com/revista-educacion-3-0>.

Revista Comunicar. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/>.

Revista electrónica de patrimonio histórico. Disponible en:
<http://www.revistadepatrimonio.es/index.php>.

TELOS. Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad.
Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/>.

Territorio Creativo. Disponible en: <https://www.territoriocreativo.es/>.

ANEXOS

Anexo I.

Legislación autonómica en materia de patrimonio cultural:

- *Andalucía*: Ley 14/2007, de 26 noviembre. Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía; Ley 8/2007 de 5 de octubre de museos y colecciones museográficas de Andalucía.
- *Aragón*: Ley 3/1999, de 10 marzo del Patrimonio Cultural.
- *Asturias*: Ley 1/2001, de 6 marzo, Normas reguladoras del Patrimonio Cultural.
- *Canarias*: Ley 4/1999, de 15 marzo 1999 del Patrimonio Histórico de Canarias; Ley 11/2002, de 21 noviembre que modifica la Ley 4/1999, de 15 marzo, de Patrimonio Histórico de Canarias.
- *Cantabria*: Ley 11/1998, de 13 octubre. Ley del Patrimonio Cultural.
- *Castilla - La Mancha*: Ley 4/1990, de 30 mayo de Regulación del Patrimonio Histórico de Castilla-La Mancha; Ley 4/2001, de 10 mayo 2001 de Regulación de los Parques Arqueológicos de Castilla-La Mancha; Ley 4/2013, de 16 mayo de Patrimonio Cultural de Castilla-La Mancha.
- *Castilla y León*: Ley 12/2002, de 11 julio 2002. Ley del Patrimonio Cultural de Castilla y León.
- *Cataluña*: Ley 9/1993, de 30 septiembre. Regula el patrimonio cultural.
- *Extremadura*: Ley 2/1999, de 29 marzo. Ley del Patrimonio Histórico y Cultural.
- *Galicia*: Ley 8/1995, de 30 octubre. Regula patrimonio cultural de Galicia.
- *Islas Baleares*: Ley 12/1998, de 21 diciembre. Ley del Patrimonio Histórico.
- *La Rioja*: Ley 7/2004, de 18 octubre 2004. Normas reguladoras del Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja.

- *Madrid*: Ley 10/1998, de 9 julio. Ley del Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.
- *Murcia*: Ley 4/2007, de 16 marzo 2007. Normas reguladoras del Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- *Navarra*: Ley Foral 14/2007, de 4 abril. Ley Foral de Patrimonio de Navarra.
- *País Vasco*: Ley 7/1990, de 3 julio 1990. Regulación del Patrimonio Cultural Vasco.
- *Valencia*: Ley 4/1998, de 11 junio. Ley del patrimonio cultural valenciano.

Las ciudades autónomas de *Ceuta* y *Melilla* no cuentan con una legislación propia, guiando sus intervenciones por la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español.

Anexo II.

Tabla de registro observacional extendido en base a las dimensiones de la educación patrimonial y los procesos de patrimonialización. Consultar CD adjunto.

Anexo III.

Encuestas recogidas de las cuentas referentes. Consultar CD adjunto.

