

Borja Aso Morán

Educación Patrimonial en tiempos
digitales. Estudio de la
educomunicación en redes
sociales del Museo Diocesano de
Jaca.

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN TIEMPOS
DIGITALES. ESTUDIO DE LA EDUCOMUNICACIÓN
EN REDES SOCIALES DEL MUSEO DIOCESANO
DE JACA.

Autor

Borja Aso Morán

Director/es

Rivero Gracia, María Pilar

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

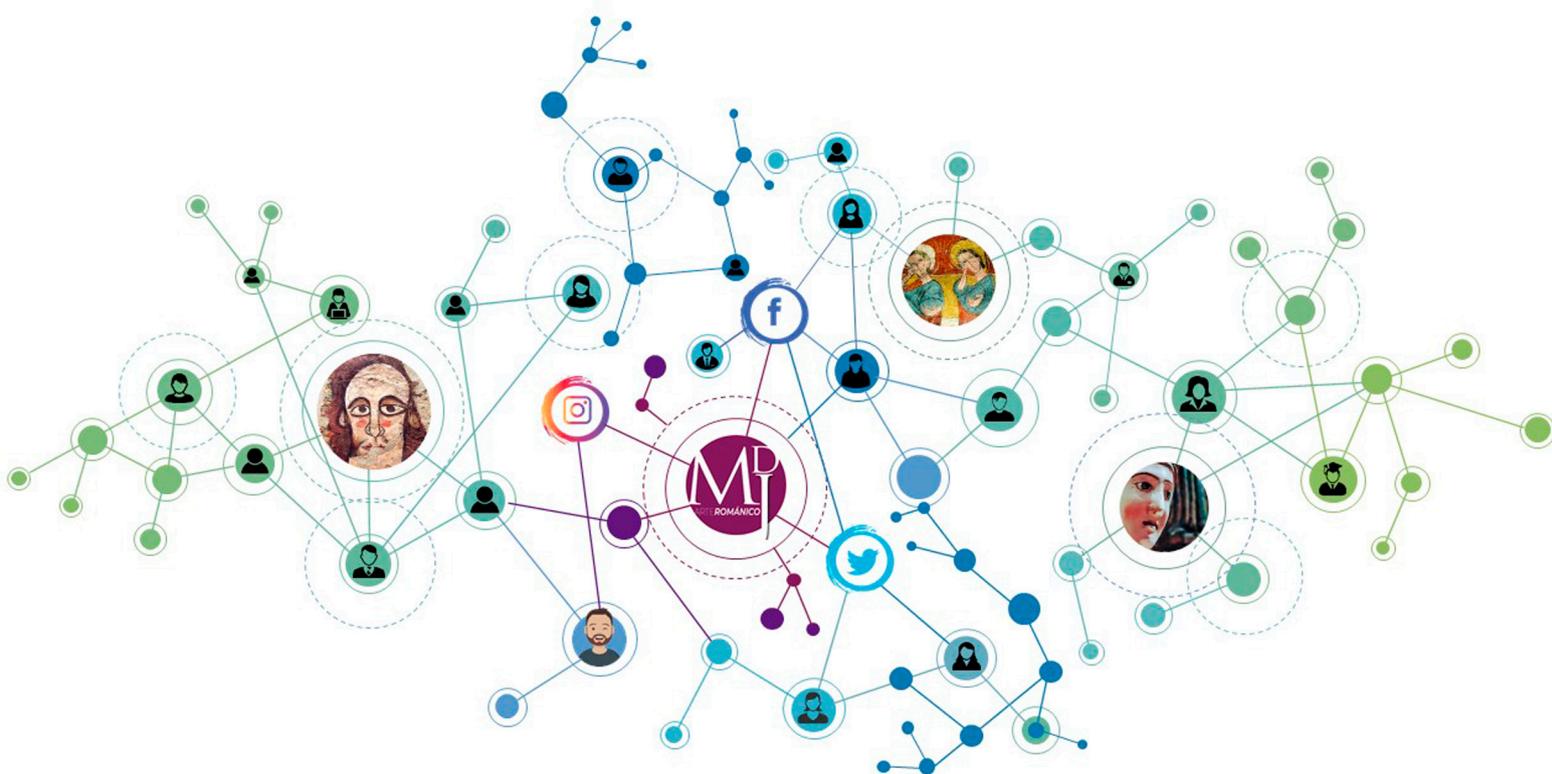
Programa de Doctorado en Educación

2021

TESIS DOCTORAL - DOCTORAL THESIS

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN TIEMPOS DIGITALES

Estudio de la educomunicación en redes sociales
del Museo Diocesano de Jaca



BORJA ASO MORÁN

Directora: Dra. M^a Pilar Rivero Gracia



Universidad
Zaragoza

2021

Tesis Doctoral

Educación Patrimonial en tiempos digitales Estudio de la educomunicación en redes sociales del Museo Diocesano de Jaca

Heritage Education in Digital Times
A Study of Educommunication in the Social Media
of the Diocesan Museum of Jaca

Autor

Borja Aso Morán

Directora

María Pilar Rivero Gracia

Facultad de Educación
2021

Agradecimientos

Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mi familia, en especial de mis padres –María y César– y mi hermano –Víctor–, que desde el primer momento apoyaron todas y cada una de las decisiones que fui tomando en los ámbitos académico y laboral. Han sido el pilar, el soporte vital sobre el que desarrollarme como persona, primero, y como investigador, después. Todo cuanto ahora soy es gracias a ellos, por lo que siempre ocuparán el lugar que se merecen en mi corazón.

A TI, Silvia, compañera de aventuras, por aparecer, por estar, por quedarte, por venir y ser siempre única. Las largas y maratonianas jornadas laborales y de investigación no hubieran sido lo mismo sin tus palabras, capacidad de trabajo, tesón, consejos, recomendaciones y lecciones académicas y de vida. Sin tu presencia y sustento esta Tesis Doctoral no hubiera llegado a buen puerto, eres parte indiscutible de ella. Que este sea solo el principio de un futuro lleno de vida y experiencias gratificantes juntos y que, como reza una frase de un antiguo reloj, “en un instante tú, mi aventura interminable”. Al fin y al cabo, esta Tesis Doctoral actuó de nexo de unión entre una vallisoletana y un jacetano, poco más se le puede pedir a un documento de investigación que sirve para iluminar conocimiento y para anudar vidas humanas.

A mi directora de Tesis, la Dra. Pilar Rivero, por su confianza y fe depositadas en mí, por tener siempre buenas palabras y por suponer un referente académico al que seguir y sobre el que apoyarse. Mil gracias por las oportunidades brindadas –investigación y docencia–, por tu tutela, dirección y cariño, y por el apoyo incondicional en estos largos cinco años de investigación doctoral. A mi compañero de batallas educomunicativas, Iñaki, por su capacidad y ayuda en los momentos de desasosiego y desorientación investigativa; a mis colegas del grupo de investigación ARGOS, por su compañerismo y amistad, siempre dispuestos a colaborar en todos los menesteres en los que se les requiera. A mi compañera de Máster, la Dra. María Sanz, junto a la que di mis primeros pasos en el mundo de la investigación educativa y siempre estuvo ahí para escuchar mis reflexiones epistemológicas y para enseñarme los entresijos de la investigación cuantitativa –que tanto aborrecía–, aunque los años la hayan convertido en una fantástica investigadora cualitativa. No quiero olvidarme tampoco del Dr. Fernando Bobillo, por su inestimable ayuda con el respaldo cuantitativo, porque pese a lo alejado de nuestras áreas, siempre pone interés en encontrar puntos de convergencia.

También quiero acordarme de la Dra. Lilian Amaral, porque gracias a ella pude desarrollar una estancia de investigación doctoral en Brasil y conocer otras realidades patrimoniales. Esta espléndida experiencia marcó un punto de inflexión en mi vida, tanto académica como a nivel personal, siendo el comienzo de todo.

A mis amigos, tanto a los de siempre como a los últimos en llegar a mi vida, pero no por ello menos importantes: Jaca, Zaragoza y Valladolid unidas por nexos de amistad verdadera y fraternal. A todos y cada uno de vosotros gracias por los buenos momentos y las experiencias emocionantes que han inundado mi vida durante todos estos años. Fuisteis, sois y seréis eternos camaradas de viaje.

Un lugar privilegiado en mis agradecimientos ocupa el centro educativo La Salle Santo Ángel de Zaragoza. Desde mi desembarco allá por septiembre de 2016, recién llegado de una estancia de investigación doctoral en Brasil, solo tengo más que buenas palabras para con mis compañeros/as de trinchera, desde el equipo de profesores liderado por Ánchel hasta el personal de administración y servicios. A La Salle le estoy eternamente agradecido por haberme brindado la posibilidad de comenzar mi etapa como docente, sueño que no he dejado de perseguir desde que empecé a sentir la vocación educativa, cuando apenas tenía 12 o 13 años de edad.

A los que explícitamente aparecen en estas líneas, y a los que sin recogerlos llevo en el corazón, que son muchos, GRACIAS.

Zaragoza, a 9 de mayo de 2021.

Borja A. M.

Resumen *(castellano)*

Informe de Tesis Doctoral que recoge una investigación desarrollada en varias fases sucesivas (F1-F2) entre los años 2016-2021 y cuya finalidad es analizar y contribuir a la mejora de la educomunicación digital del patrimonio por parte de las instituciones museísticas a través de sus espacios sociales 2.0 –redes sociales–. En una primera fase (F1), se procedió a la aproximación al campo de estudio a través de la experimentación a nivel de usuario (F1.a.) y de la observación científica de las redes sociales de diversas instituciones museísticas de los ámbitos nacional e internacional (F1.b.), de la que derivaron varias publicaciones científicas. La segunda fase (F2) respondió al estudio de caso único del Museo Diocesano de Jaca (MDJ), seleccionado por emerger como ejemplo significativo durante el despliegue de la primera fase. Se ha recurrido a una investigación mixta pero con un marcado enfoque cualitativo. Tras la revisión de la literatura, basada en el campo de la educación patrimonial, los museos y la educomunicación dialógica cuyos orígenes se remontan a Freire, se procedió al análisis y evaluación de las propuestas educucomunicativas promovidas por el Museo Diocesano de Jaca a través de sus tres redes sociales –*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*–, mediante un instrumento diseñado *ad hoc* que analiza (1) el objetivo del mensaje desde la educación patrimonial, (2) la interacción que se promueve desde el Factor R-elacional y (3) el aprendizaje predominante que se puede alcanzar; para profundizar en la realidad estudiada, se realizaron además tres entrevistas en profundidad al personal del museo.

La triangulación de los resultados obtenidos infiere que las propuestas comunicativas diseñadas y emitidas por el MDJ buscan incentivar el componente educativo e inclusivo, existiendo diferencias en cuanto a la gestión e impacto de estos espacios. *Facebook* emerge como la red social predilecta para los procesos educucomunicativos, espacio donde se produce una mayor participación activa y donde la institución lanza sus mejores acciones. *Twitter*, por el contrario, no logra el *engagement* necesario como para que podamos hablar de una red potencialmente efectiva en cuanto a estos procesos, tratándose más bien de un lugar de intercambio y comunicación institucional. *Instagram* genera una alta interacción de perfil bajo por parte de los usuarios, a pesar de que el museo aún no tiene una política comunicativa definida para esta red. Otro de los resultados alcanzados sugiere que este museo de índole local logra un mayor compromiso en comparación con grandes instituciones museales, derivado de los estrechos vínculos que se establecen con la ciudadanía a través de su lado más humano

y de la concepción eminentemente educativa que poseen –tanto de las redes sociales, como espacios de aprendizaje informal, como de la propia función que la institución debe cumplir en el siglo XXI–.

A modo de conclusión, los aportes más relevante de esta Tesis Doctoral al campo de estudio son 1) la identificación de los posibles aprendizajes que se generan en la red a través de la coconstrucción y la cocreación en cibercomunidades y 2) la definición de un decálogo que permita optimizar y mejorar los procesos educomunicativos que se producen en la esfera digital en relación con el patrimonio.

***Palabras clave:** Educación Patrimonial, patrimonio cultural, educomunicación, redes sociales, cibercomunidades, museos, Museo Diocesano de Jaca.

Abstract *(English)*

A PhD Dissertation Report that includes research work developed along several successive phases (PH1-PH2) between the years 2016-2021 and whose purpose is to analyse and contribute to heritage-related digital edu-communication by museum institutions through their 2.0 social spaces –social media and networks. During a first phase (PH1), the field of study was approached through experimentation at user level (PH1.a.) and scientific observation of the social media of several museum institutions, both national and international (PH1.b.), which resulted in several scientific publications. The second phase (PH2) corresponded to the single case study of the Diocesan Museum of Jaca (MDJ), selected as a significant example that emerged during the deployment of the first phase. A mixed method approach was used but with a marked qualitative focus. After reviewing the literature around the field of heritage education, museums and dialogic edu-communication, whose origins date back to Freire, we proceeded to the study and evaluation of the educational communication proposals promoted by the Diocesan Museum of Jaca on its three social networks –Facebook, Twitter and Instagram– by means of an ad hoc designed instrument that analyses (1) the message's aim as regards heritage education, (2) the interaction that is being promoted in terms of the R-relational Factor and (3) the predominant learning outcomes achievable. In order to gain deeper insights into the reality under examination, three in-depth interviews were also conducted with museum staff.

From the triangulation of the results obtained we infer that the communication proposals designed and issued by the MDJ seek to encourage the educational and inclusive component, there being a number of differences in the management and impact of these spaces. Facebook emerges as the favourite social networking tool for edu-communication processes, a space where there is greater active participation and where the institution launches its best actions. Twitter, on the other hand, does not achieve the necessary engagement for us to speak of a potentially effective network in terms of these processes, since it is operated rather like a place of exchange and institutional communication. Instagram generates a high level of low-profile interaction on the part of users, despite the fact that the museum does not yet have a defined communication policy for this medium. Another of the results achieved suggests that this museum, which can be characterised as a local institution, accomplishes a greater level of engagement as compared to large museum institutions. This is the result of the close bonds that are

established with citizens thanks to its human connections and the eminently educational conception the museum possesses -both of the social media as informal learning spaces and of the very function that the institution must fulfil in the 21st century.

By way of conclusion, the most relevant contributions of this Doctoral Dissertation to our field of study are 1) the identification of the possible learning outcomes that are generated on the Web through co-construction and co-creation by cyber communities and 2) the definition of a decalogue that enables the optimisation and improvement of such edu-communication processes as occur in the digital sphere in relation to heritage.

***Key words:** Heritage education, cultural heritage, educommunication, social media, cybercommunities, museums, Museo Diocesano de Jaca.

Índice

Prólogo	XVII
<i>(EN) Prologue</i>	<i>XIX</i>
 Capítulo I	
1. Introducción	23
1.1. Problema de investigación.....	23
1.2. Relevancia de la temática.....	25
1.3. Contexto de la investigación.....	26
1.3.1. Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	27
1.4. Marco conceptual.....	31
1.4.1. El concepto <i>patrimonio</i> . De la didáctica a la educación patrimonial. La educación patrimonial como disciplina referente.....	32
1.4.1.1. El concepto de <i>patrimonio</i>	33
1.4.1.2. De la didáctica a la educación patrimonial.....	34
1.4.1.3. La educación patrimonial como disciplina referente.....	39
1.5. Propósito de la investigación.....	42
1.5.1. Finalidad.....	42
1.5.2. Objetivos.....	42
1.5.3. Presupuestos de partida.....	43
1.5.4. Núcleos de interés.....	45
<i>1.5. (EN) Purpose of research</i>	<i>47</i>
<i>1.5.1. Aim</i>	<i>47</i>
<i>1.5.2. Goals</i>	<i>47</i>
<i>1.5.3. Starting assumptions</i>	<i>48</i>
<i>1.5.4. Phenomena of interest</i>	<i>49</i>
1.6. Fundamentación epistemológica.....	51
1.7. Fundamentación metodológica.....	52
1.8. Ética y responsabilidad del investigador.....	54
 Capítulo II	
2. Fundamentación teórica	59

2.1. Educación y patrimonio en los textos y organismos de referencia.....	59
2.1.1. UNESCO y Consejo de Europa.....	59
2.1.1.1. UNESCO.....	59
2.1.1.2. Consejo de Europa.....	69
2.1.2. Otros organismos internacionales y nacionales.....	80
2.2. Museos y educación.....	86
2.2.1. De la antigüedad hasta el siglo XX: génesis y evolución del “museo”	86
2.2.2. La función educativa del museo durante los siglos XIX y XX.....	97
2.2.3. Los museos en los albores del tercer milenio.....	102
2.3. La educomunicación del patrimonio.....	117
2.3.1. ¿Qué es la <i>educomunicación</i> ?	117
2.3.2. La educomunicación dialógica.....	120
2.3.3. La impronta de Freire y su teoría dialógica en la educomunicación 2.0.....	122
2.3.4. Educomunicación dialógica en tiempos digitales. Emirecs y prosumidores, dos propuestas enfrentadas	126
2.3.5. Modelos pedagógicos en los nuevos medios de comunicación. De la pedagogía tradicional a la pedagogía interactiva.....	131
2.3.6. Educomunicación y educación patrimonial. Las cibercomunidades patrimoniales...133	
2.4. Museos y redes sociales.....	141
2.4.1. La historia de internet. De la web 1.0 a la web social.....	141
2.4.2. Redes sociales 2.0: los casos de <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> e <i>Instagram</i>	144
2.4.3. La aparición del museo social o museo 2.0.....	149
2.5. Revisión de la producción científica en torno a la temática de investigación. Los indicadores de alto impacto. <i>Web of Science</i>	154
2.5.1. Evolución de la producción científica.....	157
2.5.2. Fuentes más especializadas.....	159
2.5.3. Países más productivos.....	161
2.5.4. Nodos colaboradores.....	162
2.5.5. Áreas temáticas.....	164
2.5.6. Autores más representativos.....	170
2.5.7. Estado de la cuestión de la producción científica.....	174
2.5.8. Las tesis doctorales.....	185

4.2.3.1.4. Análisis combinado de las variables y sus interacciones.....	340
4.2.3.1.5. Ejemplificación de la interacción.....	346
4.2.3.2. <i>Twitter</i>	367
4.2.3.3. <i>Instagram</i>	383
Capítulo V	
5. Discusión y conclusiones.....	395
5.1. Triangulación y discusión de los resultados.....	395
5.1.1. Triangulación de los resultados.....	395
5.1.2. Discusión.....	415
5.2. Conclusiones.....	427
5.2.1. Descripción cualitativa del logro de los objetivos de investigación.....	427
5.2.2. Consideraciones finales.....	431
5.2.2.1. Propuesta de decálogo: claves para una educomunicación de calidad en la web 2.0.....	434
5.2. (EN) <i>Conclusions</i>	439
5.2.1. <i>Qualitative description of the achievement of research goals</i>	439
5.2.2. <i>Final considerations</i>	443
5.2.2.1. <i>A decalogue proposal: keys for quality educommunication in Web 2.0</i>	446
5.3. Límites y prospectiva de la investigación.....	451
5.3.1. Límites de la investigación.....	451
5.3.2. Prospectiva de la investigación.....	452
6. Referencias.....	457
7. Anexos.....	497

Índice de anexos

<i>Anexo I.</i> Carta de Consentimiento Informado para participación en la investigación de tesis doctoral.....	499
<i>Anexo II.</i> Carta del Doctorado.....	501
<i>Anexo III.</i> Transcripción de la entrevista al informante nº 1.....	505
<i>Anexo IV.</i> Transcripción de la entrevista al informante nº 2.....	521
<i>Anexo V.</i> Transcripción de la entrevista al informante nº 3.....	529

“29. En el arte de escribir y leer no podrás ser maestro antes que discípulo. Con mucha mayor razón debe aplicarse esto al arte de vivir”

Marco Aurelio. “Libro XI”. *Meditaciones*.
Penguin Random House G. E. (2015), p. 160.

Prólogo

Estimado/a lector/a, el documento que tiene entre sus manos se corresponde con el informe de investigación de la Tesis Doctoral titulada *Educación Patrimonial en tiempos digitales. Estudio de la educomunicación en redes sociales del Museo Diocesano de Jaca*, desarrollada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Educación). Para facilitar su lectura y comprensión, dedicamos estas líneas a sintetizar brevemente los diferentes apartados que estructuran y sirven de andamiaje a la presente investigación.

El documento se estructura en cinco capítulos principales, además de los dos apartados finales dedicados a las “**Referencias bibliográficas**” y a los “**Anexos**”. El primero de los capítulos, **Capítulo I “Introducción”**, recoge el problema de investigación así como la relevancia de la temática abordada, cuyo centro de interés lo encontramos en la intersección entre el patrimonio, los espacios museísticos, las redes sociales y la educación. Tras referenciar el punto de partida y el contexto del investigador, se propone el marco conceptual que ampara la investigación, tratándose de un estudio en el que son dos las ramas de conocimiento implicadas, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas; más concretamente, la investigación queda enmarcada en la educación patrimonial como disciplina referente, abordada pormenorizadamente a lo largo de este capítulo. Las partes que siguen están dedicadas al propósito de la investigación –finalidad, objetivos, presupuestos de partida, núcleos de interés–, las fundamentaciones epistemológica y metodológica, la ética y responsabilidad investigadora y, finalmente, al tratamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) comprometidos en esta Tesis Doctoral.

El **Capítulo II “Fundamentación teórica”** se corresponde íntegramente con el estado de la cuestión de los campos de estudio implicados en la investigación. Por un lado, se analizan de manera sistemáticamente los textos y documentos emitidos por los organismos internacional encargados de velar por el patrimonio y su socialización a través de la educación –UNESCO y Consejo de Europa–, además de otras instituciones relevantes a nivel nacional e internacional relacionadas con la educación patrimonial. En los siguientes apartados, se estudia la génesis y evolución de los museos hasta la actualidad, se trata el concepto de educomunicación y su estrecha relación con el patrimonio y las redes sociales –a partir de los principales referentes teóricos–, y se recoge

la relación establecida en tiempos recientes entre los museos y los espacios sociales 2.0. El capítulo queda cerrado con la revisión de la producción científica en torno a nuestra temática de investigación, haciendo hincapié en las fuentes más especializadas, los nodos colaboradores, las áreas temáticas, los autores más representativos, el estado de la cuestión de la producción científica y las tesis doctorales leídas hasta la fecha en España.

El **Capítulo III**, centrado en el “**Método**”, recoge los participantes de la investigación y los instrumentos empleados –entre los que se ha creado *ad hoc* un instrumento de análisis de la educomunicación en redes sociales IA-EduComR–, además de explicar detalladamente como se desarrolló el trabajo de campo, señalando la existencia de dos fases de investigación (F1 y F2). La primera (F1) llevada a cabo a través de la observación participante y la observación científica no participante; mientras que la segunda (F2) se correspondió con el estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca (MDJ). En este apartado, se describen las estrategias y procedimientos de investigación empleados, fundamentalmente dos: la entrevista en profundidad al personal del museo y la observación/análisis de sus redes sociales desde el componente educomunicativo.

Por su parte, el **Capítulo IV** está dedicado a los “**Resultados**” obtenidos en la investigación. A la hora de presentarlos, se han dividido por fases de investigación: en la F1 se compilan las dos publicaciones derivadas de los estudios realizados; la F2 orbita íntegramente en torno al estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca –ubicación, origen e historia; informe comparado de las entrevistas; y resultados del análisis de sus redes sociales, *Facebook, Twitter e Instagram*–.

La última parte, **Capítulo V “Discusión y conclusiones”**, está centrada en la discusión de los resultados y las conclusiones finales. Tras la triangulación de los resultados, se procede a su discusión con la literatura científica consultada a lo largo de la etapa investigadora. A continuación, el apartado conclusivo se estructura en la descripción cualitativa del logro de los objetivos de investigación y una consideraciones finales desde el “yo” investigador, culminadas con la definición de un decálogo que permita optimizar y mejorar los procesos educomunicativos que se producen en la esfera digital en relación con el patrimonio. El apartado final del Capítulo V está orientado hacia los límites y prospectiva de la investigación.

● Prologue

Dear Reader: The document that you have in your hands is the research report of the PhD dissertation titled *Heritage Education in Digital Times. A Study of Educommunication in the Social Media of Diocesan Museum of Jaca*, completed under the PhD Programme in Education at the University of Zaragoza (Faculty of Education). In order to facilitate its reading and comprehension, we are devoting these lines to briefly synthesise the different sections that provide a structure and serve as a scaffold for the present work of research.

The document is structured along five main chapters, in addition to the two final sections dedicated to the "bibliographic references" and the "annexes". The first chapter (**chapter I : "Introduction"**), outlines the research problem as well as the relevance of the subject under examination, whose central interest lies at the intersection between heritage, museum spaces, social networks and education. After defining the researcher's point of departure and context, the conceptual framework that delimits our research is explained. This is a study mainly involving two branches of knowledge, Arts and Humanities, on the one hand, and Social and Legal Sciences on the other; more specifically, our research is framed within Heritage Education as a reference discipline, one that this chapter addresses in depth. The following segments in this introduction are dedicated to the purpose of our research -ultimate goal, objectives, preliminary assumptions, phenomena of interest-, the epistemological and methodological foundations, the issues of ethics and responsibility concerning research work and, last but not least, the commitment of this dissertation to the Sustainable Development Goals (SDGs).

Chapter II "Theoretical groundings" is fully devoted to the state of the art in the fields of study involved in this research. On the one hand, the texts and documents issued by the international organizations in charge of protecting heritage and ensuring its socialisation through education -UNESCO and the Council of Europe- are systematically analysed, as well as the declarations made by other relevant heritage-related institutions at the national and international levels. The following sections address the genesis and evolution of museums up to the present time, discuss the concept of edu-communication and its close relationship with heritage and the social media (all within the framework of the main theoretical references), and report on the relationship established in recent times

between museums and social spaces 2.0. The chapter is complete with the review of the scientific production around our research topic, emphasising the most specialized sources, collaborating nodes, thematic areas, representative authors and the overall state of the question of scientific output including the doctoral dissertations completed to date in Spain.

Chapter III deals with the dissertation's "**Method**" and presents the research participants and the instruments used—an *ad hoc* tool, IA-EduComR, has been created to analyse educommunication in social networks—, in addition to explaining in detail how the field work was developed and foregrounding the existence of two research phases (PH1 and PH2). The first one (PH1) was carried out through participant observation and non-participant scientific observation; while the second one (PH2) consisted in the case study of the Diocesan Museum of Jaca (MDJ). In this section, the research strategies and procedures used are described, mainly two: the in-depth interview with the museum staff and the observation/analysis of their social media regarding the edu-communicative component.

In turn, **Chapter IV** focuses on the "**Results**" obtained in our research work. In order to present them, they have been divided into research phases: in PH1 the two publications resulting from our initial inquiry were compiled; PH2, in turn, revolves entirely around the case study of the Diocesan Museum of Jaca - its location, origin and history; the comparative report of the interviews; and the results of analysing the museum's social media: Facebook, Twitter and Instagram.

The final part, **Chapter V "Discussion and conclusions"**, is focused on the discussion of the results and the final conclusions. After triangulating the results, they are reviewed against the background of the scientific literature consulted during the research stage. Next, the concluding section is supported by the qualitative description of the achievement of the research objectives and some final considerations from the researcher "I", culminating in the formulation of a decalogue aimed at optimising and improving the edu-communication processes that occur in the digital sphere in relation to heritage. The final section of Chapter V is oriented towards the limits and prospects of this brand of investigation.

Capítulo I

1. Introducción



Pantócrator de Ruesta

1. Introducción

1.1. Problema de investigación

Cuando comenzó el proceso de redacción de esta Tesis Doctoral en el curso académico 2015/2016, el periódico *Heraldo de Aragón* en su versión digital recogía, un 21 de febrero del 2016, la siguiente noticia “cada museo aragonés pierde 3.000 visitantes de media en solo dos años. Hay un total de 68 salas en la comunidad y la cifra de usuarios lleva descendiendo casi una década”¹, señal inequívoca de que los espacios museísticos no se estaban potenciando y promocionando correctamente de cara a la sociedad. En este sentido, el Instituto Aragonés de Estadística en su informe bianual comunicado el 18 de mayo del 2020 señalaba que el número de visitantes para el periodo comprendido entre los años 2016 y 2018 había sido de 1.229.214 usuarios, lo que seguía suponiendo una cifra inferior en 10.000 usuarios a la del informe de 2008, con un total de 1.239.263 visitantes entonces. A pesar de apreciarse un notable incremento respecto a las cifras de 2016 (1.212.377 visitantes), seguíamos estando lejos de los datos de 2008. Todo ello nos invitaba a reflexionar acerca de las causas de esa pérdida de visitantes físicos en los museos: ¿ha sido la crisis económica un factor determinante para la pérdida de visitantes?, ¿no han sido capaces los espacios museales de reinventarse?, ¿se ha mantenido un discurso academicista-tradicional que ha generado cierto alejamiento y rechazo por parte de los visitantes?, ¿poseen propuestas educativas actualizadas?, ¿existe algún tipo de relación entre el descenso del número de visitantes y el avance de la sociedad digital?, ¿están presentes los museos en la esfera digital?, y en caso de que estén, ¿cómo ha sido su política educomunicativa en la red?

Nuestras reflexiones iniciales, demasiado abstractas, nos llevaron inevitablemente a focalizar el campo del estudio. Es por ello que nuestro interés no radicaba tanto en el número de usuarios que acuden a los museos, aspecto de sobra analizado por los estudios de público, sino en lo que atañe a la dimensión educativa de estos espacios, incidiendo en su acción educomunicativa a través de la esfera digital, adaptándose a las nuevas demandas tecnológicas de la sociedad del siglo XXI.

Así mismo, según recogía el mismo organismo (Instituto Aragonés de Estadística), el 67,6% de los museos aragoneses realizan actividades educativas *in situ*, señal de que

¹ Link de acceso a la noticia digital aparecida el 21 de febrero del 2016 en el *Heraldo de Aragón*: <https://www.heraldo.es/noticias/aron/2016/02/21/cada-museo-aragones-pierde-000-visitantes-media-solo-dos-anos-775649-300.html>

hay un amplio margen de mejora en la simbiosis existente entre educación y museos. Pero, ¿existen acciones educativas en la red?, ¿se preocupan los museos de atraer visitantes potenciales a través de su actividad educomunicativa 2.0?, ¿son conscientes los miembros de los DEAC² del potencial que supone el mundo digital para sus espacios culturales? Es aquí donde encontramos la razón de ser de la presente Tesis Doctoral.

Nuestro problema de partida, que podría vincularse con la pregunta de investigación genérica *¿qué están haciendo los museos del siglo XXI en materia educativa a través de los espacios 2.0?*, lo hemos querido analizar y responder a partir de un estudio de caso único, el Museo Diocesano de Jaca³. Somos conscientes de que un problema tan genérico y que afecta a tantas realidades museísticas es prácticamente imposible abordarlo empíricamente a partir de un único ejemplo. A pesar de ello, consideramos que este museo local supone un óptimo punto de partida a partir del cual ir tejiendo redes de conocimiento que nos aproximen verdaderamente al quehacer museístico en el plano educomunicativo digital en los ámbitos autonómico (Aragón) y nacional (España). Durante el proceso de investigación, el Museo Diocesano de Jaca brotó como un ejemplo paradigmático de buenas prácticas en su gestión y tratamiento de las redes sociales, lo que motivó el interés investigador por ahondar en esta realidad concreta.

La pregunta de investigación señalada con anterioridad *¿qué están haciendo los museos del siglo XXI en materia educativa a través de los espacios 2.0?* encierra, a su vez, una serie de cuestiones que hemos tratado de responder a través del estudio del MDJ: ¿Se están desarrollando propuestas educativas en el museo? ¿Cómo son estas propuestas y qué tipo de contenidos abordan? ¿A quiénes van dirigidas? ¿Quiénes son los encargados de su diseño y puesta en marcha? ¿En qué redes de la esfera digital están presentes? ¿Desarrollan propuestas educativas a través de los espacios web? ¿Cuentan con un Plan de Comunicación específico? ¿Quiénes son los encargados de gestionar estos perfiles sociales 2.0? ¿A qué público objetivo se dirigen sus propuestas educomunicativas? ¿Logran alcanzar la educomunicación digital? ¿Qué destacan los internautas de las redes sociales del museo? ¿Participan activamente en ellas? ¿Cómo es el tipo de interacción entre el museo y sus públicos en la esfera digital? ¿Se establecen cibercomunidades patrimoniales en torno al museo?

² DEAC. Departamento de Educación y Acción Cultural.

³ A lo largo de la Tesis Doctoral se utilizan indistintamente los términos *Museo Diocesano de Jaca* o su abreviatura *MDJ*.

A las preguntas de investigación anteriores se les fueron sumando otras a lo largo del proceso de investigación, y sobre todo durante la última etapa de redacción de la Tesis, debido a la situación de crisis sanitaria ocasionada por la covid-19.

En definitiva, el propósito de la investigación posee una doble vertiente, esto es, “entender lo que ocurre en el caso” (Simons, 2011, p. 51) y trasladar lo que ocurre a otras realidades parejas, pudiendo socializar el conocimiento alcanzado.

1.2. Relevancia temática

En una sociedad cada vez más conectada entre sí a través de dispositivos electrónicos es de vital importancia conocer la manera en la que las personas se relacionan, comunican y aprenden. Hasta la década de los 90, la educación y comunicación interpersonales se desarrollaban por medios y canales tradicionales y analógicos: una charla en la calle, una lección magistral en un aula, una visita física a un museo, etc. Pero la llegada del siglo XXI aceleró el proceso de transformación de estos espacios, añadiendo otros nuevos a los ya existentes y con características completamente diferentes. La educación y la comunicación ya no se realizaban exclusivamente en espacios físicos y entornos reales sino también a través de pantallas y entornos digitales. El año 2020, recordado por la pandemia de la covid-19, supuso un punto de inflexión para la consolidación de la esfera digital como lugar de comunicación y educación referencial en tiempos de confinamiento.

Hasta la llegada del año 2000, existían muy pocas investigaciones que pusiesen el foco en la esfera virtual. La eclosión de la sociedad digital y su evolución posterior han generado un aumento considerable en el número de estudios a este respecto. Considerando que el avance de la investigación debe ir en consonancia con el desarrollo de la sociedad misma, creemos de especial relevancia ahondar en la comunicación educativa –educomunicación– que se establece entre usuarios y museos a través de espacios web 2.0, un campo yermo de estudios hasta hace una década pero que cada vez cobra más relevancia entre los grupos de investigación.

Both widespread technological improvements as well as the fact that an increasingly large portion of the public now has better access to technology have revolutionized our way of engaging with heritage over the last twenty years. This is especially the case in the wake of the rise of the web 2.0 (also known as the social web), where interconnected users jointly communicate, share, spread and create content and where we can observe the humanization

the network, a trend that has encouraged the sharing of personal experiences. That said, the question remains whether this new method of cybernetic interaction actually boosts processes of “patrimonialization”, that is identifying and assigning symbolic value to particular heritage items (Fontal, 2013). In other words, does this new cybernetic landscape provide novel opportunities to generate new information about and awareness of heritage. (Rivero, Navarro y Aso, 2020, pp. 449-450)

1.3. Contexto de la investigación

La memoria de investigación que se presenta se corresponde con el producto final del proceso de elaboración de la Tesis Doctoral desarrollada por el investigador dentro del programa de Doctorado en Educación (504), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Durante el periodo doctoral, y como fase previa a la realización de esta investigación, se realizó el Trabajo Fin de Máster titulado *Educomunicación web 2.0 del patrimonio artístico contemporáneo: estudio de caso del museo IAACC Pablo Serrano*, defendido en 2017 y colofón al Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: iniciación a la Investigación (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza).

La dirección de la Tesis Doctoral corresponde a la Dra. M.^a Pilar Rivero Gracia, Directora del Departamento de Didácticas Específicas de la citada Facultad. De igual manera, la Tesis Doctoral se relaciona y ha contado con el respaldo de los proyectos en los que el investigador ha participado desde su acceso al Programa de Doctorado en el año 2015, siendo los que siguen:

- HAR2013-48456-C3-3-P: “Evaluación cualitativa de la acción cultural de yacimientos romanos con web 2.0 (CIVITAS)”. Ministerio de Economía y Competitividad.
- EDU2016-78163-R: “Educomunicación web 2.0 del patrimonio”. Ministerio de Economía y Competitividad y Fondos FEDER.

Por otra parte, el investigador forma parte del grupo de investigación ARGOS, vinculado al área de Patrimonio del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza, cuyo objetivo es:

potenciar la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en los diversos entornos en los que se desarrolla la Educación Geográfica, Histórica y Patrimonial, esto es, tanto en centros educativos como en museos, redes sociales y cualquier tipo de espacio físico

o digital. (Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón, 2020)

Concretamente, el equipo de trabajo en cuyo seno se desarrolla este estudio de Tesis Doctoral basa su labor investigadora en cuatro ejes de acción: 1) educomunicación patrimonial en entornos digitales, con especial relación entre los espacios museísticos y los medios sociales 2.0, 2) realidades aumentada y virtual aplicadas a la enseñanza del patrimonio; 3) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la promoción de la sostenibilidad del patrimonio y la educación de calidad, y 4) cibercomunidades patrimoniales. Además de la presente Tesis Doctoral, se han desarrollado otras dos, una ya defendida, *La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos* (Sebastian, 2019), y otra que verá la luz en el último trimestre del 2021 (autor Iñaki Navarro Neri), centrada esta última en el estudio de la estrategia educocomunicativa en *Twitter* de los museos españoles e italianos durante el estado de alarma. Aparte de las tesis doctorales realizadas, la difusión de la producción científica de este equipo de trabajo se ha efectuado a través de publicaciones en revistas de alto impacto, capítulos de libro y participación en congresos –pósteres, comunicaciones, ponencias–.

1.3.1. Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El 14 de mayo de 2019 el Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza (Universidad de Zaragoza, 2019) se adhirió a la Agenda 2030 en su compromiso por trabajar en favor del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (de ahora en adelante ODS), cuya misión esencial es la de construir un planeta mejor para las generaciones venideras (Gómez Gil, 2018, p. 107). En este sentido, y en comunión con la Universidad de Zaragoza, la investigación que se presenta apuesta resueltamente por contribuir al desarrollo de los ODS desde la educación patrimonial y la educomunicación digital del patrimonio.

Herederos de los antiguos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los ODS que forman parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, fueron aprobados por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2015, y suponen la más ambiciosa agenda global “aprobada por la comunidad internacional para movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes” (Gómez Gil, 2018, p. 107). La Agenda 2030 podría ser vista como una suerte de hoja de ruta que articula y guía las políticas

mundiales de los muy diversos entes y organismos, tanto públicos como privados, en los planos local, regional, nacional e internacional, “la Agenda se conceptualiza, a diferencia de los ODM, como universal, aplicable a todos los países y a todos los sectores” (Beldamiquel et al., 2020; Koehler, 2016). En esta línea, se pretende con la consecución de los ODS “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Naciones Unidas, 2020). Para tal fin, se han establecido un total de 17 ODS, estructurados a su vez en una serie de metas e indicadores. A continuación se relatan los diecisiete ODS (Naciones Unidas, 2020a): 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 3) Salud y bienestar, 4) Educación de calidad, 5) Igualdad de género, 6) Agua limpia y saneamiento, 7) Energía asequible y no contaminante, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructura, 10) Reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y comunidades sostenibles, 12) producción y consumo responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida submarina, 15) Vida de ecosistemas terrestres, 16) Paz, justicia e instituciones sólidas y 17) Alianza para lograr los objetivos.

Continuando con esta línea de trabajo, en el año 2019 iniciamos un decidido compromiso por contribuir, desde nuestra línea de investigación, a la consecución de aquellas metas de los ODS que por temática y consonancia estuviesen estrechamente relacionadas con nuestra investigación doctoral. En la tabla 3 se recogen aquellos ODS y metas que, afines a la educación patrimonial, han articulado parte de nuestras investigaciones desarrolladas entre los años 2019, 2020 y 2021.

Tabla 3. Objetivos de Desarrollo Sostenible y Metas seleccionados en relación con la educación del patrimonio.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y Educación Patrimonial		
ODS	Metas	Vinculación E. Patrimonial
	<p><i>Meta 4.7</i> De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y</p>	<p>La educación patrimonial emerge como una disciplina fundamental para promover un acceso y disfrute sostenible del patrimonio. El patrimonio, como bien heredado de nuestros antepasados, supone el punto de partida para la configuración de nuestra identidad presente, pero también futura, a partir de los vínculos que personas y</p>

	<p>no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.</p>	<p>patrimonios establecen. En este sentido, se debe promover una educación patrimonial inclusiva y abierta a la ciudadanía, que trabaje sobre la valorización de la diversidad cultural, en pos de una sociedad más justa, democrática e igualitaria. El acceso al patrimonio a partir de la esfera digital supone, en esta misma línea, trabajar desde un enfoque sostenible y global, no intrusivo, asegurando su conservación y protección.</p> <p>De igual manera, se debe fortalecer y potenciar la formación de formadores en E. Patrimonial, a partir del desarrollo de las competencias docentes en dicha disciplina (Fontal et al., 2020).</p>
<p>5 IGUALDAD DE GÉNERO</p> 	<p><i>Meta 5.1</i> Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.</p>	<p>En materia de igualdad de género, nuestra mirada investigadora persigue la erradicación de todas las formas de discriminación en cuestión de género a través de la mejora de la educomunicación 2.0 del patrimonio mediante las tecnologías de la información y la comunicación. En un mundo hiperconectado -salvo por la existencia de la brecha digital-, la oferta educativa en red de los museos puede suponer un interesantísimo altavoz para visibilizar prácticas discriminatorias contra las mujeres y, a partir del patrimonio, proponer conductas saludables y que trabajen por la igualdad de todos los seres humanos, independientemente de su género y sexo.</p>
	<p><i>Meta 8.9</i> De aquí a 2030, elaborar y poner en práctica políticas encaminadas a promover un turismo</p>	<p>El patrimonio cultural y natural es, sin lugar a dudas, el eje vertebrador de la mayoría de las propuestas y</p>

<p>8 TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO</p> 	<p>sostenible que cree puestos de trabajo y promueva la cultura y los productos locales.</p>	<p>políticas sobre turismo sostenible. La educomunicación 2.0 del patrimonio pretende seguir trabajando en esta línea para promover la socialización del patrimonio y posibilitar un crecimiento en el número de usuarios que lo disfrutan, lo que permitiría la creación de empleo y la promoción de la cultura.</p>
<p>10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES</p> 	<p><i>Meta 10.2</i> De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.</p>	<p>El patrimonio es por antonomasia diverso, siendo la “diversidad” un componente intrínseco del mismo (Marín-Cepeda, 2013). Por tanto, trabajar educativamente desde y para con el patrimonio permite valorar las múltiples realidades culturales existentes, lo que debería favorecer la inclusión social y la coexistencia positiva y pacífica de todas las sociedades. No obstante, trabajar con el patrimonio no siempre implica desarrollar su parte más inclusiva, por lo que se debería seguir ahondando en esta línea de trabajo.</p>
<p>11 CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES</p> 	<p><i>Meta 11.4</i> Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.</p> <p><i>Meta 11.a</i> Apoyar los vínculos económicos, sociales y ambientales positivos entre las zonas urbanas, periurbanas y rurales fortaleciendo la planificación del desarrollo nacional y regional</p>	<p>La <i>meta 11.4</i> es la única de todas las existentes para los ODS que referencia explícitamente el término “patrimonio”. En este sentido, la UNESCO señala que la educación (patrimonial) emerge como el principal mecanismo para salvaguardar y proteger el patrimonio. Una sociedad educada en valores democráticos es una sociedad que valora y respeta el patrimonio. Educar el patrimonio, tanto física como virtualmente, permite potenciar y “redoblar los esfuerzos” marcados por la meta señalada.</p>

		<p>Así mismo, gran parte del patrimonio se localiza en áreas periurbanas y rurales. En este sentido, la educación patrimonial supone también un puente que permita establecer vínculos afectivos, sociales y económicos en el eje medio urbano – medio rural, generando sinergias que favorezcan el desarrollo de ambas zonas y favorezcan, sobre todo, la lucha por la despoblación y desarrollo del medio rural.</p>
	<p><i>Metas 12.b</i> Elaborar y aplicar instrumentos para vigilar los efectos en el desarrollo sostenible, a fin de lograr un turismo sostenible que cree puestos de trabajo y promueva la cultura y los productos locales.</p>	<p>En relación con esta meta, surge la necesidad de evaluar programas en educación patrimonial que posibiliten la mejora de la praxis y la corrección de posibles efectos negativos en la sostenibilidad del patrimonio, en pos del progreso y crecimiento económico sostenible de las regiones.</p>

1.4. Marco conceptual

El carácter interdisciplinar de la presente Tesis Doctoral viene determinado por la presencia de las dos siguientes ramas de conocimiento⁴ en la investigación: 1) Artes y Humanidades y 2) Ciencias Sociales y Jurídicas.

Respecto al primer campo del saber –Artes y Humanidades–, se compone de todas aquellas ciencias, disciplinas y materias relacionadas con la propia cultura humana. En concreto, el estudio aborda las siguientes: Bellas Artes, Arte (Historia del), Museología y Museografía didáctica. Asimismo, es el *patrimonio* el elemento generador de discursos 2.0 que serán estudiados y analizados desde un enfoque educativo.

En lo que respecta a la segunda rama de conocimiento, se abordan referencialmente las Ciencias de la Comunicación y las Ciencias de la Educación. A pesar de todo ello, son

⁴ Actualmente, el conocimiento está dividido en cinco ramas de conocimiento principales, siendo: 1) Artes y Humanidades, 2) Ciencias, 3) Ciencias de la Salud, 4) Ciencias Sociales y Jurídicas y 5) Ingeniería y Arquitectura (Rodríguez et al., 2018). Los programas de estudios universitarios estructuran sus grados conforme a estos campos del saber.

las Ciencias de la Educación aquellas sobre las que se centra la investigación, pues la finalidad de la misma es eminentemente educativa (centrándonos en la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas y la Educación Patrimonial). Y más concretamente, nos focalizamos en la *Educomunicación*, aquella materia que nace de la intersección entre la Comunicación y la Educación (Alvarenga et al. 2014; Barbas, 2012; Chiappe y Arias, 2016), cuyo teórico referente es el pedagogo Paulo Freire (1973).



Figura 1. Marco conceptual de la investigación.

Puesto que el objeto de estudio parte de un bien o práctica patrimonial –obra de arte o acción artística– y su análisis es educativo, la investigación quedaría enmarcada, en última instancia, bajo el paraguas de la Educación Patrimonial, la cual tratamos a continuación.

1.4.1. El concepto *patrimonio*. De la didáctica a la educación patrimonial. La educación patrimonial como disciplina referente

Para referirse al patrimonio desde un plano educativo, se suelen utilizar indistintamente términos como *didáctica del patrimonio* o *educación patrimonial*. ¿Significan realmente lo mismo? ¿Y qué significa *patrimonio*? ¿Es una palabra polisémica? ¿Existe una única acepción para este término? A partir de estas preguntas, abordaremos la educación patrimonial, disciplina referente de nuestra Tesis Doctoral.

1.4.1.1. El concepto *patrimonio*

El concepto *patrimonio* proviene del término latino *patrimonium*, cuyo significado en el derecho romano era el de un bien o conjunto de bienes que se poseen por legado familiar o herencia (Giménez, 2005). Si acudimos a otras lenguas, como la alemana o inglesa (no románicas, esto es, no emparentadas con el latín vulgar), nos encontramos con los términos *Denkmalpflege* –alemán– y *heritage* –inglés– (Carvalho y Funari, 2012). El primero se relaciona con “el cuidado y conservación de los monumentos” mientras que el segundo hace referencia a aquellos rasgos que pertenecen a la cultura de una sociedad en particular, tales como tradiciones, lenguas o edificios, creados en el pasado y que continúan teniendo una importancia histórica en el presente (Cambridge University Press, s. f.).

Desde un punto de vista moderno y siguiendo el *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) de la Real Academia de la Lengua, son cuatro las acepciones dadas para esta palabra:

1. m. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes.
2. m. Conjunto de los bienes y derechos propios adquiridos por cualquier título.
3. m. patrimonialidad.
4. m. Conjunto de bienes pertenecientes a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptibles de estimación económica. (Real Academia de la Lengua, 2019)

Estas cuatro acepciones aportan algunas de las claves que encierra el concepto *patrimonio*: “heredado”, “bienes”, posesión, “estimación económica”. Por otra parte, continuando con el *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.), se recogen a su vez varias palabras compuestas que nos permiten ahondar en su significado y acercarnos al objeto de estudio de esta Tesis Doctoral: “patrimonio histórico. 1. m. Conjunto de bienes de una nación acumulado a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación.”

De la definición anterior podríamos tomar la idea de “significación” –artística, arqueológica– y de “protección especial”. Por tanto, si aunamos en una única definición las claves señaladas más arriba apuntaríamos al *patrimonio* como el conjunto de bienes heredados que por su valor cultural (y/o natural) deben ser protegidos mediante la legislación correspondiente. Sin embargo, en esta revisión semántica aún estamos lejos

de “nuestra” definición actual del concepto *patrimonio*, alejada de sus matices jurídicos y económicos, aspectos que han prevalecido durante largo tiempo.

Desde la Educación Patrimonial se propone la actualización del término *patrimonio*, sobre todo vinculado a su contexto más humano y social (educativo). Desde esta óptica entendemos el *patrimonio* –cultural– como la manifestación viva del devenir de una cultura, seña de identidad y fiel reproducción de su conciencia, y como tal, debe ser puesto en valor, generando sensibilización y socialización, respeto y aprecio. A pesar de no haber consenso ni entre investigadores ni entre instituciones a la hora de definir, delimitar y crear tipologías (Fontal, 2003b), todos coinciden en señalar su indudable valor social y económico como motor de desarrollo de la sociedad que lo protege, conserva y disfruta.

Situamos el punto de partida del concepto *patrimonio* desde una dimensión eminentemente humana en el año 2002 con Cuenca, quien propone la puesta en valor del patrimonio desde un enfoque holístico, apelando a su dimensión identitaria y simbólico-social (Cuenca, 2002). Por su parte, el punto de inflexión en la actualización del concepto *patrimonio* llegó con Fontal (2013), quien propuso la visión relacional del mismo, lo que implicaba asumir este concepto desde sus múltiples naturalezas y tipologías, aceptando la complejidad del mismo y “poniendo el acento en las relaciones entre los bienes y las personas en términos de conformación de identidad, propiedad, pertenencia y emoción” (Fontal-Merillas y Marín-Cepeda, 2018, p. 484). Esta visión se vería desarrollada a través del enfoque relacional del patrimonio (Fontal, 2013; Fontal et al., 2015), primando los vínculos que se establecen entre los patrimonios y las personas, vínculos que serán relevantes a la hora de desplegar procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, propuesta educativa orientada a enseñar emocionando (Mora, 2017), próxima a las teorías recientes de la neuroeducación.

1.4.1.2. De la didáctica a la educación patrimonial

La *didáctica* y la *educación* no son solo conceptos que difieren en su significado, sino que estudian diferentes aspectos, siendo algunos estrechamente convergentes; de ahí que en ocasiones estos términos sean utilizados de forma errónea o sinónima. Desde una perspectiva pedagógica y estrictamente etimológica, la *didáctica* es la disciplina científica que se ocupa del estudio de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los fundamenta y orienta –a través de las técnicas y los métodos busca la

mejora permanente de los hechos educativos—. La didáctica se ocupa de los elementos que constituyen la enseñanza, el contexto, la materia, el profesor y el currículo (Sánchez, 2013). La *educación*, en cambio, es el conocimiento científico del proceso educativo, se centra en el proceso del hombre, en el sujeto que aprende, su proceso formador, con especial atención a lo que se denomina funciones psicológicas superiores: inteligencia, pensamiento, memoria, aprendizaje, etc. Incide en el desarrollo de las capacidades intelectual, moral y afectiva hacia la cultura y las normas de convivencia social; integra la didáctica y el aprendizaje (Chiva, 2014, p. 45).

Extrapolando esta discusión al ámbito que nos compete, es en 1997 cuando se introduce la *didáctica del patrimonio* como línea de investigación dentro del campo de las Ciencias Sociales, pudiéndolo considerar, por tanto, como el origen de la confección disciplinar. En este sentido, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido más pionera que la Didáctica de la Expresión Plástica en la producción de textos que aborden la temática, inicialmente centrada en el uso del patrimonio como recurso educativo para el turismo cultural y la interdisciplinariedad del mismo, desde la perspectiva cultural y medioambiental, lo que, como señala Martín-Cáceres (2012), implica la actuación en un nuevo campo, la educación patrimonial en el ámbito no formal, la ampliación de la acción educativa más allá de las aulas; un vacío que llegaría a cubrir la educación patrimonial.

Según señalan Domingo, Fontal y Ballesteros (2013), es precisamente la *didáctica del patrimonio* la que ha logrado un amplio marco metodológico especializado a través de la profundización en los enfoques, modelos, diseños e implementaciones de las acciones de educación patrimonial (Calaf, 2008, 2009, 2010; Fontal, 2008, 2010; Mattozzi, 2001; Coma, 2011; Hernández, 2004; Estepa y Cuenca, 2006; Santacana y Serrat, 2005). No será hasta 1999 cuando en España se aluda al término *Educación Patrimonial* (Bardavio, 1999), según señalan Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017, p. 187). Los orígenes del término se localizan en Iberoamérica, donde encontramos publicaciones referentes como Horta, Grunberg y Monteiro (1999). Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) apuntan a la Brasil freireana de la década de los sesenta para rastrear el origen del concepto educación patrimonial; por su parte, Teixeira (2006, p. 138) sostiene que es en Brasil donde se introduce el término *Educación Patrimonial* en “*termos conceituais e práticos*” (Horta, Grunberg y Monteiro, 1999), teniendo como referencia y antecedente el *Heritage Education*, trabajo pedagógico desarrollado en Inglaterra a lo largo de la década anterior. La búsqueda de una terminología común sería una justificación más para la

utilización del término *educación patrimonial*, considerando su paralelismo con las nomenclaturas de los países vecinos, poniendo como ejemplos a Portugal (*educação patrimonial*), Francia (*éducation au patrimonial*) y Reino Unido (*heritage education*) (Fontal, 2003a).

Sin entrar en conflictos terminológicos, pues no es el objetivo de este estudio, señalamos que no existe consenso entre los investigadores para concretar un término específico para este ámbito de trabajo, utilizándose indistintamente términos análogos como *educación del patrimonio*, *pedagogía patrimonial*, *pedagogía del patrimonio* y *didáctica del patrimonio* (Fontal, 2003b). No obstante, y a pesar de las discrepancias existentes a este respecto, optamos por la nomenclatura *educación patrimonial* como disciplina referente en esta investigación. Siguiendo a Colom (1998), la *educación patrimonial* ampara todas aquellas manifestaciones patrimoniales del género humano que, legadas por nuestros antepasados como auténtica herencia, serán, mediante la educación, legadas a las generaciones venideras por nuestra parte. A pesar de que la definición es ambigua respecto a la demarcación y delimitación del término “patrimonio”, habría que incluir en ella también el patrimonio natural –además del propiamente antrópico–, pues éste ya fue recogido por UNESCO (1972). Pero no sólo el natural, sino también el presente más actual puede ser considerado patrimonio (Fontal, 2003a, p. 205). El patrimonio no sólo es lo que se lega o transmite, sino también lo que se adquiere en vida y se quiere conservar y preservar para la posteridad.

La acción educativa sobre lo heredado, legado y adquirido, con fines de valorización, socialización, respeto y aprecio es lo que persigue la *educación patrimonial*. Colom (1998) sostiene que la educación patrimonial se divide en dos grandes ramas interrelacionadas, la educación ambiental y la educación cultural. Sin embargo, si adaptamos lo propuesto por Colom a las formulaciones de la UNESCO respecto a lo que se conoce como *Patrimonio Mundial*, tendríamos que la educación patrimonial abarca tanto la realidad cultural como la natural. A pesar de su indiscutible conexión, ambas realidades, cuando son abordadas desde el plano educativo, responden a dos ramas del conocimiento diferenciadas. Por un lado, son las Ciencias Humanas y Sociales las encargadas de la educación patrimonial en su vertiente cultural; y por otro, son las Ciencias Naturales y Experimentales las encargadas de la vertiente natural (Fontal, 2003a, p. 207).

Sin embargo, hoy en día por la propia evolución de las metodologías educativas y la andadura sobre una educación integral, no podemos considerar esta disociación de los contenidos en las acciones educativas, ya que se cree en un enfoque holístico (Cuenca et al., 2011), que haga alusiones a la totalidad de las categorías y naturalezas de patrimonio (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015); Arias (1999, p. 46) nos habla de un todo interrelacionado, de la cultura material ligada a un territorio (el paisaje), artefactos y ecofactos que sirven para explicar los procesos (globales y particulares) de cambio en la historia, una idea que también es abordada por Domínguez y López (2014), quienes conciben el patrimonio unido y conformado por el propio paisaje, llegando a considerarlo como el principal patrimonio. Serán Estepa et al. (2005) los que harán una propuesta integradora de la enseñanza del patrimonio desde las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.

En el ámbito no formal, los museos tienden a la especialización y, en la mayor parte de los casos, no hacen viable el tratamiento educativo del patrimonio en su conjunto; existen, desde un enfoque museológico, tipologías claramente diferenciadas: museos de ciencias naturales, museos de historia, museos de arte, museos etnográficos, etc. (Hernández, 1998, pp. 93-127; citado por Fontal, 2003a).

Además, en 1998, la UE (1998, p. 2) cita en su texto la recomendación a los Estados miembros sobre la pedagogía del patrimonio: “La pedagogía del patrimonio –interdisciplinaria por naturaleza– debe promoverse en el marco de las disciplinas escolares a todos los niveles y en todo tipo de enseñanza”.

Retomando la discusión terminológica que abría este apartado, es un hecho constatable en el panorama nacional que el término *educación patrimonial* ha sido el que se ha impuesto al resto de terminologías relativamente análogas. No obstante, ni todos la han asumido ni esa asunción se ha realizado en el mismo grado. Para hacer este recorrido terminológico nos basamos en la tesis de Fontal (2003a).

Posibles conceptos análogos al de educación patrimonial serían *enseñanza del patrimonio* o *enseñanza patrimonio-cultural*, descartados “por implicar una acción específica dentro de la educación –la enseñanza– y excluir, terminológicamente, otras como el aprendizaje, y todas las acciones relacionadas con la transmisión educativa en ámbitos no formales” (Fontal, 2003a, p. 209).

Si el anterior se rechaza por no abordar la dimensión del aprendizaje y el ámbito no formal de la educación, el término *enseñanza-aprendizaje del patrimonio* queda igualmente descartado por quedar “inscrito dentro del concepto de educación” (Fontal, 2003a, p. 209). Otro término recurrente es el de *didáctica del patrimonio*, cuyo principal hándicap radica en valorar la acción educativa del patrimonio exclusivamente desde una perspectiva formal, vinculada al ámbito escolar –salvo alguna excepción de grupos de investigación que extienden la acción a otros ámbitos no formales como los museos, destacando los núcleos de Asturias, Barcelona y Huelva–. La Didáctica es una disciplina que forma parte de las Ciencias de la Educación y que se asocia al ámbito educativo formal –igualmente con excepciones, como las revistas *Íber* o *Clio*, en cuyos números se abordan temas relacionados con la didáctica del patrimonio–.

Fontal (2003a) sostiene que las únicas nomenclaturas análogas al término educación patrimonial podrían ser *pedagogía patrimonial* o *pedagogía del patrimonio*. La pedagogía, encargada del estudio científico de la educación, es un término genérico y globalizador, al igual que el concepto educación. No obstante, “su etimología (conducción del niño) y su originario tronco epistemológico común con la filosofía” invitan a descartar esta opción (Fontal, 2003a, p. 211).

Por todo lo anterior, y siguiendo a Fontal (2003a), la *educación patrimonial* permite “incluir los diferentes ámbitos de enseñanza-aprendizaje”, aproximándose al Modelo Integral que la autora propuso a partir de otros trabajos (Cuenca, 2002).

Tabla 1. Términos utilizados en alusión a la educación patrimonial.

Términos	Criterios de exclusión
<i>Enseñanza del patrimonio</i> <i>Enseñanza patrimonio-cultural</i>	Son descartados por no implicar, en su acción educativa, la labor de aprendizaje y las acciones vinculadas al ámbito no formal de la educación.
<i>Enseñanza-aprendizaje del patrimonio</i>	Se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje forma parte del concepto global de la educación
<i>Didáctica del patrimonio</i> <i>Didáctica del patrimonio cultural</i>	Valora la acción educativa del patrimonio desde una perspectiva exclusivamente formal, vinculada al ámbito escolar -la didáctica se asocia al ámbito formal- y a los procesos exclusivamente de enseñanza-aprendizaje, métodos y técnicas.

Pedagogía patrimonial
Pedagogía del patrimonio

Opción descartada por su etimología y su vinculación con la filosofía respecto a su originario tronco epistemológico

1.4.1.3. La educación patrimonial como disciplina referente

Tras la conceptualización del término *patrimonio* y el análisis del recorrido transitado para que podamos hablar de educación patrimonial, nos detendremos en esta disciplina científica –la educación patrimonial– como pilar referente sobre la que pivota la presente investigación de Tesis Doctoral.

Son diversos los autores que apuntan a la educación patrimonial como un espacio de reflexión multidisciplinar respecto a la gestión del patrimonio desde un plano eminentemente educativo (Colom, 1998; Fontal, 2003b; García Valecillo, 2009; Pastor, 2004). Para García Valecillo (2009, p. 274) la educación patrimonial es un “proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. [...]. El bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social”. Por su parte, Rivero et al. (2018, p. 25) dicen de ella “que es la responsable de activar la cadena de sensibilización hacia los bienes” y la “que genera vínculos entre dichos bienes y las personas” (Rivero et al., 2018, p. 26), destacando su papel mediador para la creación de estos vínculos (Fontal et al., 2017). El alegato de Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2015) para con la educación patrimonial reza así:

La educación patrimonial –que sucede en los ámbitos formal, no formal e informal, muchas veces imbricados entre sí–, es una actuación no solo necesaria sino imprescindible cuando hablamos de patrimonio, porque “opera” sobre esas formas de relación entre bienes y personas, que son la propia esencia del patrimonio: la propiedad, pertenencia, identidad, cuidado, transmisión, etc. Esto nos lleva a plantear la educación patrimonial como una disciplina nuclear en la gestión del patrimonio, en tanto se ocupa directamente de las personas, que son en realidad propietarias y custodias de esos bienes comunes: sin personas no hay patrimonio. (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015, p. 17-18)

Sea como fuere, la *educación patrimonial* puede ser entendida desde una doble vertiente. Por un lado, como un campo científico específico que atañe a todo lo ubicado en la intersección entre la educación y el patrimonio –elemento que a su vez actúa como bisagra conceptual de numerosos contenidos y disciplinas (Morón y Morón, 2017)–; por

otro lado, podría ser vista como un conjunto de saberes escolares que, en última instancia, se configurarían en materia o asignatura curricular⁵. La primera sería desarrollada por los investigadores sociales de las áreas de didácticas específicas; mientras que la segunda vertiente afectaría sobre todo a los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus modalidades educativas –formal, no formal e informal– (Cuadrado, 2008), esto es, educadores y personas que aprenden. Morón y Morón (2017, p. 245) se refieren a esta educación patrimonial “escolar” como aquella que “aporta una visión práctica y completa para abordar estos nuevos retos [sostenibilidad y problemas socio-ambientales actuales], ya que aúna conceptos y temáticas, procedentes de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales”.

A pesar de ello, ambas vertientes son inseparables y están estrechamente conectadas: sin la existencia de procesos educativos en torno al patrimonio –voluntarios o involuntarios– tampoco podríamos hablar de investigación educativa patrimonial.

Como señalan Cuenca et al. (2017) y Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017), la educación patrimonial –en su vertiente investigativa– se inicia en el año 2003 sobre las bases de la didáctica del patrimonio y *museum studies*, configurándose en disciplina científica una década después. Por otra parte, la puesta en práctica –o despliegue– de la educación patrimonial ha superado diversos estadios que, en última instancia, se han orientado hacia un enfoque holístico y simbólico-identitario del patrimonio⁶ (Cuenca, 2002). Estos modelos, recogidos en su evolución cronológica por Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017), son: el instrumental o utilitarista, el historicista, el mediacionista, el simbólico social o identitario y el modelo vincular. Todos ellos han contribuido a modificar y reconceptualizar el término patrimonio, llegando al actual enfoque relacional donde prima “la idea de vínculos y relaciones entre bienes y personas” (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017, p. 188).

⁵ En la actualidad, la educación patrimonial, como conjunto heterogéneo de saberes escolares, quedaría incluida en muy diversas materias curriculares consolidadas de las etapas de Primaria y Secundaria.

⁶ En 2003 Fontal ya hablaba de un “modelo integral” para el tratamiento de la educación patrimonial (Fontal, 2003b).

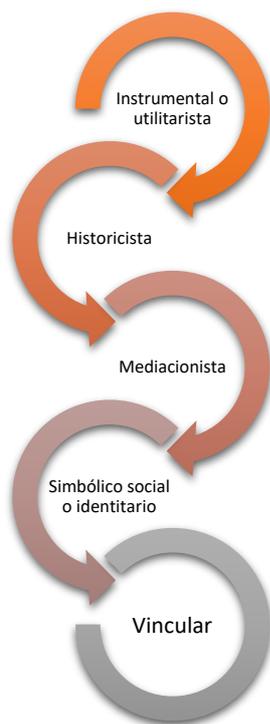


Figura 2. Diagrama de proceso secuencial que recoge el recorrido transitado por la educación patrimonial en su despliegue y praxis, configurando cinco estadios evolutivos en el desarrollo disciplinar. Elaboración propia a partir de Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017).

En el plano educativo, tanto en los ámbitos formal como no formal, una de las claves de la educación patrimonial es la de servir de elemento catalizador que active los procesos de patrimonialización y haga efectivo el enfoque relacional –último estadio o modelo–. En este sentido, la construcción de significados es fundamental para que se vinculen o establezcan las relaciones entre los bienes y las personas (García-Ceballos et al., 2017). Desde la educación, Fontal (2003b) plantea la arquitectura didáctica del patrimonio a través de la siguiente secuencia procedimental: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para sensibilizar, sensibilizar para cuidar, disfrutar y transmitir (Fontal y Gómez-Redondo, 2015; García-Ceballos et al., 2017). El fin último de esta secuencia de los procesos de patrimonialización es la sensibilización de la sociedad para con su patrimonio, lo que supone la socialización del mismo. Fontal y Gómez-Redondo (2015, p. 90) recogen que “únicamente se consideran patrimonio aquellos bienes culturales que han pasado por lo que denominamos proceso de patrimonialización”. La sensibilización es un proceso subjetivo, un viaje de la persona hacia su interior, lo que necesariamente implica el despliegue de los sentidos, las emociones y los afectos (García-Ceballos et al., 2017). Sensibilizar supone “tocar los corazones” de los agentes implicados, que estos logren apropiarse simbólicamente del

patrimonio, activando procesos de identización y creación cultural, tanto a nivel individual como comunitario (Gómez-Redondo, 2012).

Esta arquitectura educativa secuencial de los procesos de patrimonialización ya ha sido aplicada en la praxis en los ámbitos formales –educación obligatoria y posobligatoria– y no formales –museos, espacios culturales– de la educación, como recogen las diversas investigaciones desarrolladas por el Observatorio⁷ en la última década, así como otros nodos de investigación a nivel nacional, como los de la Universidad de Huelva (EPITEC) o la Universidad de Murcia (DICSO). Pese a todo, y ante el crecimiento de la sociedad digital y de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la red, se hace necesario llevar a este plano la secuencia procedimental, encontrar las claves y los matices que puedan lograr la sensibilización y socialización del patrimonio en este nuevo universo mediado por dispositivos electrónicos. La investigación de Tesis Doctoral que se presenta quedaría enlazada, por tanto, en esta línea de trabajo emergente.

1.5. Propósito de la investigación

1.5.1. Finalidad

“La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular” (Simons, 2011, p. 20), esto es, entender la naturaleza idiosincrática de nuestro “sistema delimitado” (Smith, 1978; Simons, 2011). En este sentido, la finalidad, entendida como el objetivo general de la investigación, persigue *analizar y contribuir a la mejora de la educomunicación web 2.0 del patrimonio* partiendo de la detección, conocimiento, evaluación, diagnóstico y, finalmente, comprensión holística, de los perfiles públicos sociales gestionados por los *community manager*⁸ del Museo Diocesano de Jaca.

1.5.2. Objetivos

El objetivo general –finalidad– se operativiza a través de los siguientes objetivos específicos:

OEI: Conocer su propuesta educativa y la concreción de su planificación didáctica.

⁷ Observatorio de Educación Patrimonial en España.

⁸ El anglicismo *community manager*, empleado masivamente en la sociedad digital, significa en castellano “gestor/administrador de redes sociales/comunidades” (RAE, 21 de marzo de 2019).

OE2: Determinar cuáles son los espacios digitales de comunicación y educación empleados por el Museo Diocesano de Jaca.

OE3: Reconocer y valorar las circunstancias personales, laborales y académicas propias del/los gestores de redes sociales/comunidades del Museo Diocesano de Jaca.

OE4: Conocer cuáles son las prácticas educomunicativas –objetivos, estrategias y tipo de aprendizaje predominante– que fomenta/desarrolla el Museo Diocesano de Jaca en su gestión de las plataformas sociales 2.0.

OE5: Evaluar la educomunicación que se fomenta desde las redes sociales del MDJ – Factor educativo, participativo (R-elacional) y de aprendizaje–.

OE6: Concretar qué tipo de evaluación interna existe de la comunicación, acción y generación de contenidos web 2.0 por parte del museo y con qué frecuencia se realiza.

OE7: Analizar y evaluar el tipo de interacción que se establece entre el MDJ y los usuarios en la esfera digital.

OE8: Ubicar la acción en redes del museo estudiado en el contexto español e internacional a partir de la comparación con otros estudios realizados.

OE9: Devolver al campo de trabajo el producto de la investigación con la finalidad de mejorar la *praxis* del museo en materia de educomunicación web 2.0.

1.5.3. Presupuestos de partida

Las hipótesis de trabajo que se plantean a continuación responden más a un interés particular del investigador por explicitar sus presupuestos de partida y concepciones respecto al objeto de estudio que a una verdadera intención de refutarlas y contrastarlas, planteamientos más apegados a metodologías cuantitativas y positivistas. No obstante, ha resultado ciertamente interesante la evolución que estos presupuestos de partida han sufrido a lo largo de la investigación. Si en un primer momento partíamos de unos presupuestos ciertamente negativos respecto al logro de la educomunicación web 2.0 del patrimonio por parte de los museos en general, y de los pequeños museos locales en particular –como es el caso del Museo Diocesano de Jaca–, a lo largo del desarrollo de nuestro estudio hemos podido apreciar como estas “hipótesis de trabajo” se veían en gran parte superadas por los resultados parciales que íbamos obteniendo (Aso et al., 2019; Rivero, Navarro y Aso, 2020; Rivero, Navarro-Neri, García-Ceballos y Aso, 2020), lo

que nos hacía replantearnos nuevamente la investigación y reorientar tanto presupuestos de partida como objetivos de la misma. La literatura consultada también se hace eco de esta circunstancia, lo que permitió suavizar la incertidumbre y el tambaleo de la investigación.

Puede ocurrir que, en un momento determinado, estas primeras interpretaciones se formalicen un poco más y se conviertan en lo que CRONBACH llama “hipótesis de trabajo”, es decir, el enunciado de una conclusión general, normalmente en forma proposicional, que es provisional y que, a medida que avance el estudio, se puede confirmar o desmentir. Estas hipótesis de trabajo son sencillamente esto, un trabajo en marcha. Nos advierten de lo que parece que vale la pena considerar en un determinado momento, pero es posible que no sobrevivan todo el viaje. Mientras continúa la recogida de datos pueden cobrar mayor relevancia o ser reemplazadas por otras que reflejen la evolución de nuestra interpretación de los datos. Un proceso que impulsa el avance del análisis y la interpretación. (Simons, 2011, p. 168)

A continuación, se recogen las principales proposiciones tentativas que van a guiar la investigación⁹:

- Los miembros de los DEAC –Departamentos de Educación y Acción Cultural– encargados de las redes sociales de los museos continúan llevando al entorno 2.0 las prácticas educativas y comunicativas clásicas que dominaron la sociedad analógica del siglo XX.
- A pesar de las posibilidades que ofrece la web 2.0, sigue sin existir una verdadera bidireccionalidad comunicativa en los perfiles sociales de los museos. Sus recursos informáticos se caracterizan por ser planos y sin posibilidad de interactuar con el usuario.
- La finalidad buscada por las instituciones museísticas continúa siendo academicista, a pesar de la ingenua modernización de los procesos de comunicación y de la presencia cada vez más notable de éstos en los entornos virtuales.
- Las circunstancias personales y las propias creencias e imágenes de los responsables de los DEAC encargados de las redes sociales son los principales factores que influyen en la frecuencia y tipología de las comunicaciones realizadas.

⁹ Estos presupuestos de partida, elaborados al comienzo del desarrollo de la Tesis Doctoral, ponían el foco en el conjunto de los museos, y no en la realidad particular de nuestro estudio de caso. No obstante, continuaron guiando nuestra investigación singular a una única realidad.

- Respecto a la figura del *community manager*, esta no existe o no tiene una ocupación plena en la gestión de las redes, desempeñando dicha función cualquier otro miembro del museo.
- En materia de educomunicación, cada espacio museístico sigue su propia política comunicativa, carente de cualquier tipo de planificación estratégica.

1.5.4. Núcleos de interés

Definimos los núcleos de interés como aquellas conductas, acciones o aspectos manifestados, a título individual o en nombre de una institución, por una persona o colectivo, y que suponen la base sobre la que proyectar y focaliza la investigación (Stake, 2010). Nuestro primer núcleo de interés se corresponde con los perfiles en redes sociales –tratados como documentos digitales– de la institución estudiada en el caso (MDJ). El segundo núcleo de interés responde a los *posts* publicados en estas redes –tratándose de microrrelatos de código sincrético que combinan texto, imágenes y vídeos–. El tercer y último núcleo de interés tiene que ver con las opiniones y reflexiones manifestadas por el personal del museo entrevistado en relación con la gestión de las redes sociales y su percepción respecto a las mismas.

● 1.5. Purpose of research

1.5.1. Aim

"The primary purpose for undertaking a case study is to explore the particularity, the uniqueness, of the single case" (Simons, 2011, p. 20), that is, to understand the idiosyncratic nature of our "bounded system" (Smith, 1978; Simons, 2011). In this sense, the purpose, understood as the general aim of the research, seeks to analyse and contribute to the improvement of heritage-centred Web 2.0 edu-communication based on the detection, knowledge, evaluation, diagnosis and, ultimately, holistic understanding of the public social profiles handled by the community managers of the Diocesan Museum of Jaca.

1.5.2. Goals

The above general aim or purpose becomes operational through the following specific goals:

SG1: Learning about the institution's educational proposal and the specifications of its didactic plan.

SG2: Establishing the digital spaces used by the Diocesan Museum of Jaca for educational and communication purposes.

SG3: Acknowledging and valuing the personal circumstances, working environment and academic background of the staff managing the social media and communities of Jaca's Diocesan Museum.

SG4: Learning about the edu-communicative practices –aims, strategies and predominant type of learning– promoted/developed by the Diocesan Museum of Jaca in its handling of Web 2.0 social platforms.

SG5: Evaluating the edu-communication actions promoted through the MDJ's social media: the educational, participatory (R-elational) and learning factors.

SG6: Specifying which type of internal evaluation is conducted on the museum's Web 2.0 communications, actions and generated contents and how often is such an evaluation performed.

SG7: Analysing and evaluating the kind of interaction that takes place between the MDJ and users in the digital sphere as regards the (edu)communication promoted by the institution.

SG8: Situating the museum's actions in the social media within the Spanish and international contexts following a comparison with other published studies.

SG9: Returning research results to the study participants in order to improve the museum's practices in the matter of Web 2.0 edu-communication.

1.5.3. Starting assumptions

The working hypotheses that are proposed below respond more to a particular interest of the researcher to make explicit his initial assumptions and conceptions regarding the object of study than to a real intention to refute and contrast them, the latter approach rather belonging to quantitative and positivist methodologies. However, the evolution that these initial assumptions have undergone in the course of research has been certainly interesting. While at first we started from certainly negative assumptions regarding the achievement of heritage-centred web 2.0 edu-communication by museums in general, and by small local museums in particular –as is the case of the Diocesan Museum of Jaca–, throughout the development of our study we have been able to ascertain how these “working hypotheses” were largely superseded by the partial results that we gradually obtained (Aso et al., 2019; Rivero, Navarro and Aso, 2020; Rivero, Navarro-Neri, García-Ceballos and Aso, 2020). This made us rethink our research design in terms of both its initial premises and goals. The consulted literature likewise reflects the same kind of findings, which made it possible to mitigate the uncertainty and the staggering of our initial research steps.

At some point these early interpretations may become a little more formalized into what Cronbach has called “working hypothesis”, that is a statement of a general finding, often in propositional form, that is provisional and may be disconfirmed or confirmed as the study proceeds. These working hypotheses are just that, work in progress. The alert you to what it seems worth pursuing at a point in time but they may not survive the whole journey. As data gathering continues they may become more focused or be replaced by others that reflect your developing understanding of what the data mean. This furthers your analysis and interpretation. (Simons, 2011, p. 168)

Next are collected the main tentative propositions that will guide our research¹⁰:

- The members of the DEACs –the Spanish abbreviation for Departments of Education and Cultural Action– in charge of the museums' social media continue to bring over into the 2.0 environment the classic educational and communicative practices that dominated the analogical society of the 20th century.
- Despite the possibilities afforded by Web 2.0, there is still no true communicative bidirectionality in the museums' social profiles. Their computing resources are characterized by being flat and not enabling interaction with the user.
- The aim sought by museum institutions continues to be academic, despite the naive modernization of communication processes and their increasingly noticeable presence in virtual environments.
- Personal circumstances and the beliefs and images of those responsible for the DEACs in charge of operating the social media are the main factors that influence the frequency and type of communications established.
- Regarding the figure of the community manager, this does not exist or does not involve a full-time occupation in the management of social media, since it is performed part-time by any other member of the museum's staff.
- As regards edu-communication, each museum space follows its own communication policy, there being no strategic planning of any kind.

1.5.4. Phenomena of interest

We define the phenomena of interest as those behaviours, actions or aspects manifested, individually or on behalf of an institution, by a person or group, which constitute the basis on which to project and focalise research (Stake, 2010). Our first phenomenon of interest corresponds to the 2.0 social profiles –treated as digital documents– of the institution that is the target of the case study (MDJ). The second phenomenon of interest resides in the posts published on these media -they consist in some kind of syncretic-code micro-stories that combine text, images and videos. The third and last phenomenon of interest has to do with the views and comments expressed

¹⁰ These initial assumptions, drawn up at the beginning of our doctoral research, put the focus on all museums, and not on the particular setting of our case study. Nonetheless, they continued to guide our singular inquiry towards a specific single reality.

by the museum staff interviewed in relation to the management of social media and their perception of the latter.

1.6. Fundamentación epistemológica

Para acercarse a una realidad y conocerla –con menor o mayor rigurosidad–, se han establecido cuatro modos o maneras de hacerlo (Duván, 2009): conocimiento vulgar o de opinión, conocimiento empírico o de experiencia personal, conocimiento científico y conocimiento filosófico. Para el caso que nos ocupa, es el conocimiento científico el modo a través del cual observamos una realidad concreta para “indagar, examinar, descubrir, discriminar y extraer conclusiones de los datos de la realidad física o social” (Duván, 2009, p. 27). Pero no sólo este factor es característico del *arte de investigar*, junto a él habría que citar el empleo o uso de “algún método para organizar y sistematizar, lógica y ordenadamente, esos datos extraídos de la realidad”, “la construcción de conocimientos o proceso de teorización” (Duván, 2009, p. 27) y la utilidad social de nuestra investigación. Estas cuatro características, indispensables e interrelacionadas, son las que marcan todo proceso investigativo cuyo fin será la producción del conocimiento científico. El proceso planteado sería el siguiente:

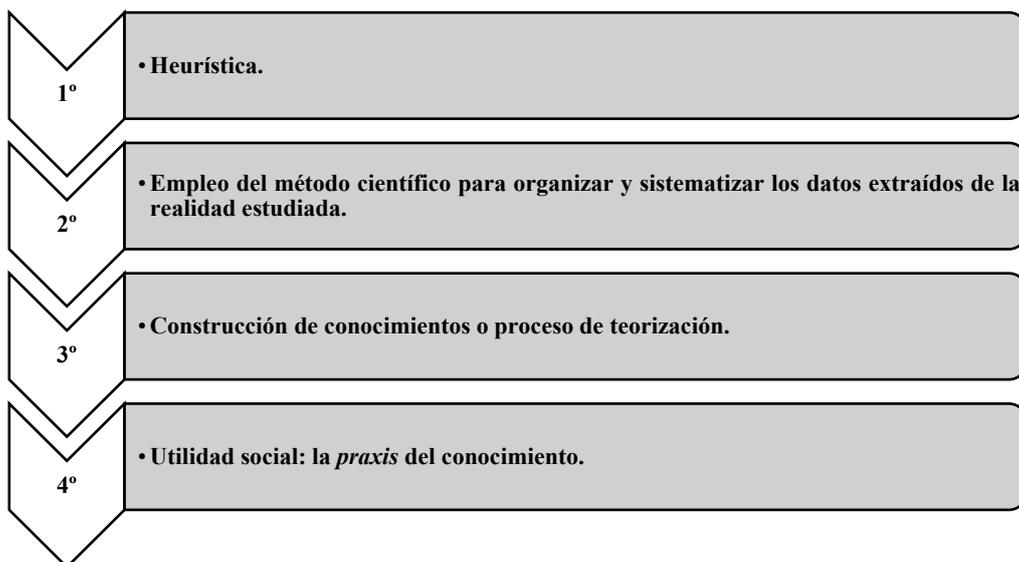


Figura 3. Representación gráfica, esquematizada y sucesiva de las características indispensable que todo proceso investigativo debe poseer para la consecución del conocimiento científico (Duván, 2009).

Asimismo, la epistemología es entendida como “la ciencia del conocimiento científico, como el estudio del engranaje entre las distintas lógicas, métodos, teorizaciones, o disciplinas que dan forma y contenido a las ciencias” (Arraiz y Sabirón, 2012, p. 22); es el peldaño más abstracto del lenguaje científico, poseedor de una conceptualización y terminología precisas. Esta definición otorga a la ciencia el adjetivo *plural* –la ciencia es plural–, existiendo diversas perspectivas y teorías, todas ellas científicas y válidas –dependiendo del sentido, significado y finalidad que se quiera

alcanzar—. Esta diversidad teórico-científica puede ser agrupada en paradigmas a través de características de cientificidad comunes. Pero ¿qué hay detrás del sentido filosófico del hombre? Se trata de un ejercicio de reflexión fundamental antes de llevar a cabo cualquier tipo de investigación, pues a partir de una idea y sentido del hombre, surgirá un tipo de estudio u otro. El investigador está obligado a posicionarse paradigmáticamente, no puede permanecer en una actitud ecléctica. Nuestra cosmovisión como investigadores determinará tanto la planificación de la investigación como el devenir de la misma en su trayectoria vital. “El investigador adopta y define una posición, fundamenta y razona de manera explícita una visión del mundo (cosmovisión) desde la que interpreta el fenómeno” (Arraiz y Sabirón, 2012, p. 10).

La lógica que subyace en esta investigación es eminentemente comunicativa. Consideramos necesario posicionarnos en torno al paradigma etnográfico-naturalista (Popkewitz, 1988), caracterizado por emanar del mundo de vida –habermasiano– de la persona, de nuestras inquietudes, pensamientos y singularidades, nace de nuestro interior y se proyecta al exterior (Arraiz y Sabirón, 2012). Entendemos que la persona es el eje matriz de la existencia, y que la interacción simbólica entre diversas personas o colectivos configura y construye una determinada realidad colectiva y social. Esta cosmovisión nos lleva a utilizar metodologías preferentemente cualitativas –estudios de caso, análisis de contenido, etc.–, donde el carácter normativo clásico de la teoría se ve sustituido por el sentido emergente de la misma, siendo la práctica la que define la teoría –método inductivo–. Por todo ello, entendemos la educación patrimonial y la educomunicación desde esquemas hermenéuticos y enfoques holísticos, simbólicos y sociocríticos. Al fin y al cabo, principios pedagógicos educomunicativos como el diálogo y la participación planteados por Freire (1973) se sitúan en nuestra misma visión del mundo.

1.7. Fundamentación metodológica

En el apartado anterior, dedicado a la fundamentación epistemológica, se ha recogido que una de las características fundamentales del conocimiento científico es la utilización de un método –en términos generales– que nos permita organizar y sistematizar los datos extraídos de la realidad objeto de estudio. En este sentido, y partiendo del paradigma etnográfico-naturalista, la investigación es eminentemente cualitativa (Burke y Christensen, 2020; Fetters, 2020; Tashakkori et al., 2021). Sin

embargo, este hecho no implica que no se utilicen como apoyo metodologías o técnicas de corte cuantitativo, como pudiera ser la estadística-descriptiva.

It makes sense that a researcher might have one primary home (out of the three major homes: qualitative research, mixed research, and quantitative research). Because we argue for a contingency theory of research methodology, however, it also makes sense for the researcher to visit other homes when his or her research can benefit from such a visit. (Burke y Onwuegbuzie, 2004; citado por Burke et al., 2007, p. 123)

Partiendo del enfoque cualitativo, el siguiente nivel de concreción sería el diseño o método de investigación seguido. A pesar de ello, “en investigación cualitativa no existe consenso claro de terminología entre la distinción de método y técnica cualitativa” (Fontes de Gracia et al., 2002, p. 369); en la misma línea, no existe un diseño preordenado como pudiera ocurrir en la investigación cuantitativa, pues la toma de decisiones se realiza a lo largo de todo el proceso de estudio –sistema de investigación abierto y flexible–, por lo que se habla de un diseño emergente (Fontes de Gracia et al., 2002, p. 355; Simons, 2011, p. 54; Stake, 2010, 2010a). Distintos autores, provenientes de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Psicología, plantean la existencia de tres grandes métodos o propósitos metodológicos: etnografía, investigación-acción y estudio de caso.

Para el caso que nos ocupa –atendiendo a su idiosincrasia–, se ha decidido recurrir al estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca como enfoque investigativo. El estudio de caso se podría definir “como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (Simons, 2011, p. 39), “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 2010, p. 16). Se ha preferido considerarlo enfoque –y no método o estrategia– pues, siguiendo a Simons (2011, p. 20), además de la no existencia de coherencia entre los autores respecto a su terminología, el término enfoque indica que “el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud, que afectan a los métodos para las técnicas de investigación, por ejemplo la entrevista y la observación”. Consideramos pertinente incluir la tabla elaborada por Simons (2011) por ser sumamente clarificadora a este respecto.

Tabla 2. El estudio de caso, términos y dimensiones aludidas (extraída de Simons, 2011, p. 20).

Enfoque	Método	Estrategia
Intención de investigación	Técnica de investigación	Procesos de: acceso, realización,
Propósito metodológico	(entrevista, observación, ...)	análisis e interpretación

En definitiva, nuestra cosmovisión como investigadores y el procedimiento metodológico seguido –investigación cualitativa y estudio de caso– nos permiten abordar una determinada parcela de la realidad de manera holística y emergente, pudiendo proponer modelos explicativos del campo estudiado, pues, siguiendo a Kerlinger (2002, pp. 13-4) y a Fontes de Gracia et al. (2010), se pretende llevar a cabo una búsqueda empírica y sistemática donde las variables independientes no se pueden manipular o ya se han manifestado.

1.8. Ética y responsabilidad del investigador

La presente investigación ha sido diseñada y desarrollada procurando cumplir en todo momento con los principios de rigor, honestidad y responsabilidad. En este sentido, asumimos cualquier responsabilidad derivada del estudio. No obstante, consideramos que el trabajo realizado se ha atendido a las pautas deontológicas generales reconocidas por la comunidad científica, respetándose los derechos de propiedad intelectual de los autores citados en el trabajo.

Siguiendo la *Carta del Doctorado* (Véase *Anexo II. Carta del Doctorado*, p. 501) firmada con la Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza, se ha procurado en todo momento informar a la Directora de Tesis del avance del estudio, así como cumplir expresamente con las cláusulas sexta y séptima, centradas en las “Buenas prácticas” y la “Confidencialidad” de los datos e informaciones obtenidas durante el proceso investigador.

Respecto al estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca (MDJ), contamos con la autorización de los informantes –personal del museo– para el uso de los datos y su interpretación (Véase *Anexo I. Carta de Consentimiento Informado para participación en la investigación de tesis doctoral*, p. 499). Para tal fin, y tras consultar el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), se ha cumplido con lo establecido en el RGPD 2016/679 y la LO 3/2018 de tratamiento de datos

personales. Esto significa que se debe recabar el consentimiento en los supuestos en los que se precise, según la disposición adicional decimoséptima de la LO 3/2018 (puntos 2.a y 2.c) y el RGPD (art. 9.2) y tras informar adecuadamente al participante de los datos que se van a recoger, los fines para los que se van a utilizar los datos, las personas que van a tener acceso a ellos, las medidas de seguridad que se van a adoptar y los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación, portabilidad y oposición.

De igual manera, antes de la publicación de los resultados y de sus conclusiones, serán revisados minuciosamente con el objetivo de cumplir con el principio de rigor, evitando su corrección una vez publicados y el consecuente posible daño para la institución investigada.

Con el objetivo de que la investigación desarrollada suponga un beneficio para la comunidad, nos comprometemos a devolver al campo el presente informe –como así hemos recogido en el objetivo específico nº 9–.

Al tratarse de una investigación de Tesis Doctoral parcialmente financiada a través de dos proyectos sostenidos con fondos públicos (Ministerio de Economía y Competitividad y Ministerio de Economía y Competitividad y Fondos FEDER), parte de los resultados obtenidos son propiedad intelectual tanto del autor principal como del grupo de trabajo asociado a ambos proyectos (cláusula octava sobre “Propiedad intelectual e industrial” de la *Carta del Doctorado*).

Capítulo II

2. Fundamentación teórica



Reja románica de Santa María de Iguácel

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación y patrimonio en los textos y organismos de referencia

Tras plantear una definición actual del término *patrimonio* y contextualizar esta investigación en su disciplina científica referente, la *educación patrimonial*, a lo largo de este apartado teórico se va realizar un análisis pormenorizado de la presencia del binomio educación y patrimonio –educación patrimonial– en los textos y organismos de referencia, tanto a nivel internacional como nacional, en la gestión del patrimonio cultural. En este sentido, especial relevancia cobran dos entes supranacionales, la UNESCO y el Consejo de Europa. De igual manera, reseñaremos para el ámbito nacional los dos instrumentos clave en educación patrimonial: el Plan Nacional de Patrimonio y Educación y el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

2.1.1. UNESCO y Consejo de Europa

Para la definición de patrimonio cultural, su categorización, normativización y educación, se ha recurrido a dos organismos internacionales referentes: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Consejo de Europa. Más allá de los poderes locales, ambas instituciones supraestatales encabezan la protección, cuidado y socialización del patrimonio a nivel internacional, atendiendo en los últimos tiempos a su dimensión más educativa, asumiendo la educación patrimonial como disciplina clave para la salvaguardia del patrimonio en todas sus manifestaciones, promocionando la cohesión social y el respeto por las múltiples identidades culturales que nos rodean.

2.1.1.1. UNESCO

La UNESCO es una agencia especializada dependiente de la ONU (Organización de las Naciones Unidas). Esta última se creó en el contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial, concretamente a partir de la firma de la Carta de las Naciones Unidas el 26 de junio de 1945 en San Francisco (Estados Unidos), entrando en vigor el 24 de octubre de ese mismo año. En su estructura, la Carta fundacional se compone de una nota de introducción, un preámbulo y un total de 111 artículos distribuidos en diecinueve capítulos. Es en su capítulo primero (artículos 1 y 2) donde se recoge su razón de ser, es decir, sus propósitos (4) y principios (7). Respecto a los primeros, se encuentran:

1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz;
2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal;
3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y
4. Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes.

En lo que a patrimonio se refiere, y partiendo de la finalidad “de establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura” (UNESCO, s. f.), su actuación se sustenta en tres pilares fundamentales: 1) defensa de la cultura y el desarrollo a nivel mundial, 2) colaboración con la comunidad internacional para el establecimiento de acuerdos y marcos reglamentarios, y 3) realización de actividades *in situ* con el objetivo de ayudar a gobiernos y agentes locales en la conservación del patrimonio, la potenciación de las industrias creativas y la promoción del pluralismo político. Para tal fin se han establecido una serie de instrumentos (Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones) que tratan de sentar las bases normativas para la protección, cuidado y difusión/educación del patrimonio en todas sus manifestaciones.

Seleccionamos aquí las Convenciones que, por su relación con 1) el patrimonio y/o 2) la educación de éste, consideramos importantes para nuestro objeto de estudio y su relación directa con la Educación Patrimonial. La primera en emitirse, *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención 1954*, recoge ya en su primer protocolo un acercamiento inicial a la definición de patrimonio cultural (“bienes culturales”), tratándose de:

- a. Los bienes, muebles o inmuebles, que tengan una gran importancia para el patrimonio cultural de los pueblos, tales como los monumentos de arquitectura, de arte o de historia, religiosos o seculares, los campos arqueológicos, los grupos de construcciones que por su

conjunto ofrezcan un gran interés histórico o artístico, las obras de arte, manuscritos, libros y otros objetos de interés histórico, artístico o arqueológico, así como las colecciones científicas y las colecciones importantes de libros, de archivos o de reproducciones de los bienes antes definidos;

b. Los edificios cuyo destino principal y efectivo sea conservar o exponer los bienes culturales muebles definidos en el apartado a. tales como los 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.;

c. Los centros que comprendan un número considerable de bienes culturales definidos en los apartados a. y b., que se denominarán «centros monumentales». (UNESCO, 1954, pp. 8-10)

Por otra parte, el segundo protocolo de dicha convención emitido el 26 de marzo de 1999 en La Haya apunta en su artículo 30 relacionado con la difusión que “1. Las Partes procurarán servirse de todos los medios apropiados, y en particular de programas de educación e información, para fomentar el aprecio y el respeto de los bienes culturales por parte del conjunto de sus poblaciones” (UNESCO, 1999, art. 30. 1.).

En 1970 se firmó la *Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales 1970*, cuyo interés radica en que propone por primera vez, en su artículo 10, la educación como medio para evitar la transferencia ilegal del patrimonio cultural, además de que sea ésta la que cree y desarrolle en la sociedad “el sentimiento del valor de los bienes culturales y del peligro que el robo, las excavaciones clandestinas y las exportaciones ilícitas representan para el patrimonio cultural” (UNESCO, 1970, p. 12).

Dos años después, en 1972, se publicaría la *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*, la cual sentaría las bases de futuras convenciones y sería un documento clave para la salvaguardia del patrimonio cultural y natural, fuertemente amenazado “por las causas tradicionales de deterioro sino también por la evolución de la vida social y económica que las agrava con fenómenos de alteración o de destrucción aún más temibles” (UNESCO, 1972a, p. 140). Igual que ocurría con la Convención de 1954, en esta se aporta una nueva definición actualizada de lo que se entiende por “patrimonio cultural”, señalando la aparición del término (referido con anterioridad como “bienes culturales”).

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (UNESCO, 1972a, p. 141)

También se define “patrimonio natural”, aspecto sin embargo que no recogemos por no ser objeto de la presente Tesis Doctoral. Por otra parte, se vuelve a incidir (art. 27) que la educación debe ser el medio para estimular el aprecio y respeto por el patrimonio cultural y natural.

Habría que esperar hasta el año 2001 para que la UNESCO emitiese una nueva convención relacionada con el patrimonio, centrándose esta vez en el patrimonio cultural subacuático. Esta convención supone un paso importante para su definición y preservación *in situ* (opción prioritaria) o su recuperación con fines científicos, además de su puesta en valor; patrimonio que, por otra parte, había quedado olvidado en textos anteriores. En materia educativa, vuelve a emerger esta como fundamental para “un mejor conocimiento, aprecio y protección” de dicho patrimonio (UNESCO, 2001a, p. 53).

En 2003 se aprobó la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*, paso decisivo para la protección integral del patrimonio en todas sus categorías y dimensiones. Al igual que el patrimonio subacuático, el inmaterial no había sido tenido en cuenta durante el siglo XX en las convenciones de la UNESCO. En primer lugar, se recoge la definición de este tipo de patrimonio (art. 2), desapercibido por intangible, pero presente en nuestro día a día de manera decisiva.

1. Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” 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. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible. (UNESCO, 2003a, p. 2)

También se define el término “salvaguarda”, el cual incluye que la transmisión de este tipo de patrimonio se hará a través de la enseñanza formal e informal, diferenciación novedosa y que no había aparecido en textos anteriores. El artículo 14 señala que “el reconocimiento, respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial” (UNESCO, 2003a, p. 6) se efectuará, sobre todo, mediante programas educativos, actividades y medios no formales de transmisión del saber, intentando la máxima participación posible de la ciudadanía (art. 15).

La última de las convenciones a tratar se publicó en 2005, *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005*, siendo una continuación temática de la aprobada en 2003. En esta ocasión, la UNESCO puso el foco en la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad. Al igual que en anteriores textos, se apunta (art. 10) a la educación como la principal garante para la protección, fomento y sensibilización de la diversidad de las expresiones culturales.

Si atendemos a las Recomendaciones emitidas por la UNESCO, recogemos en orden de aparición las que cumplen los mismos criterios aplicados a las Convenciones: tratan de 1) patrimonio y/o 2) educación patrimonial. En primer lugar, la *Recomendación que define los Principios Internacionales que deberían aplicarse a las Excavaciones Arqueológicas*, basada en el patrimonio arqueológico, propone que las autoridades competentes emprendan acciones educativas con el fin de “despertar y desarrollar el respeto y la estimación del público por los vestigios del pasado” (UNESCO, 1956, p. 44). De especial interés es la *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos* (UNESCO, 1960), donde se define y potencia el lugar y la función que los museos deben ocupar en la sociedad actual (en ese momento, segunda mitad del siglo XX), señalando que la educación popular es el medio a través del cual difundir la cultura y promover la “comprensión mutua de las naciones” (UNESCO, 1960, p. 125). Respecto a la definición de *museo*, la misma recomendación recoge que,

se entiende por “museo” cualquier establecimiento permanente administrado en interés general a fin de conservar, estudiar, poner en evidencia por medios diversos y, esencialmente, exponer para el deleite espiritual y la educación del público un conjunto de elementos de valor cultural: colecciones de objetos de interés artístico, histórico, científico y técnico, así como jardines botánicos y zoológicos, y acuarios. (UNESCO, 1960, p. 125)

En 1962 se emitía la *Recomendación relativa a la Protección de la Belleza y el Carácter de los Lugares y Paisajes*, que si bien hace especial hincapié en el patrimonio natural, es importante por su contenido en materia educativa, señalando que: la acción educadora debe realizarse tanto dentro como fuera de la escuela, los maestros y profesores deben contar con una formación específica en materia de patrimonio natural (lugares y paisajes) y se deben crear “museos especiales” o secciones en los museos ya existentes que pongan el foco en “el estudio y la presentación de los aspectos naturales y culturales característicos de determinadas regiones” (UNESCO, 1962, p. 149).

La *Recomendación sobre la Conservación de los Bienes Culturales que la Ejecución de Obras Públicas o Privadas pueda poner en Peligro*, de 1968, señala en su apartado final, dedicado a los programas educativos, que deberán ser los museos, las instituciones educativas y otras organizaciones de diversa índole las encargadas de visibilizar los peligros que pudieran ocasionar al patrimonio la construcción de obras públicas o privadas no controladas, incidiendo así mismo en las medidas adoptadas para evitarlo y conservar los bienes culturales expuestos (UNESCO, 1968).

En 1972 se publicaba la *Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural*, en cuyo apartado “V. Acción educativa y cultural” se recoge todo lo vinculado a la educación del patrimonio, destacando su promoción a través de cursos, conferencias, cursillos, seminarios, etc., además de recurrir a los medios de comunicación para informar “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” (UNESCO, 1972b, p. 159). Por otra parte, en la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* de 1974 se apunta que los Estados deben promover la enseñanza de “los patrimonios culturales extranjeros como un medio de promover la comprensión internacional y cultural” (UNESCO, 1974, p. 156), relacionando dicho aspecto con la búsqueda de la paz internacional a través del patrimonio, fin de la UNESCO.

La *Recomendación relativa a la Salvaguardia de los Conjuntos Históricos o Tradicionales y su Función en la Vida Contemporánea* de 1976 señala que la salvaguardia del patrimonio debería efectuarse también a través de la educación (en todas sus etapas) y de los medios de información, entre los que cita la televisión, el cine o las exposiciones ambulantes. La misma recomendación especifica que por medio de la enseñanza de la historia se debería, “en todos los grados de la educación”, estudiar los “conjuntos históricos”, recurriendo a los medios audiovisuales y a las visitas *in situ* de dichos conjuntos, además de promover y facilitar la formación del profesorado, de los guías e instructores “en el conocimiento de los conjuntos históricos” (UNESCO, 1976a, p. 148). En el mismo año se publicó también la *Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural*, cuyo interés estriba en recoger la democratización de la cultura (incluido el patrimonio) y la defensa del acceso a la cultura por parte de todas las capas que componen la sociedad, dándole un papel referencial a la educación para su logro (UNESCO, 1976b).

Ante el aumento notable del interés de la población por los bienes culturales y el consecuente crecimiento de los peligros que estos bienes corren (protección insuficiente, riesgos en el transporte, excavaciones clandestinas, robos, actos vandálicos, tráfico ilícito, etc.), se emitió en 1978 la *Recomendación sobre la Protección de los Bienes Culturales Muebles*. Con ella se pretendía dar una mayor cobertura a la protección del patrimonio, sosteniendo nuevamente que es fundamental una acción educativa efectiva como medio para la toma de concienciación “del valor de los bienes culturales y de la necesidad de protegerlos” (UNESCO, 1978, p. 16, anexo 1), lo que limitaría los peligros que estos corren.

Aunque el patrimonio audiovisual no es objeto de esta investigación, señalar que en 1980 se emitió la *Recomendación sobre la Salvaguardia y la Conservación de las Imágenes en Movimiento*, la cual señala que “las imágenes en movimiento son una contribución importante a la educación y al enriquecimiento del ser humano” (UNESCO, 1980a, p. 167). En la misma línea apuntaba la *Recomendación relativa a la Condición del Artista* del mismo año, reconociendo el arte como parte fundamental del proceso educativo (UNESCO, 1980b).

Conforme nos acercamos a fines del siglo XX denotamos que se le da una mayor valorización, por parte de los organismos públicos, al patrimonio cultural inmaterial. En este sentido, se publicaría en 1989 la *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura*

Tradicional y Popular, cuyo objetivo es proteger y reconocer el valor intrínseco de la cultura popular y tradicional, para lo cual propone un primer acercamiento a través de su definición:

La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes. (UNESCO, 1989, p. 254)

Gran parte de la definición aportada por la UNESCO para la cultura popular y tradicional respondería a lo que entendemos hoy por patrimonio cultural inmaterial, definición no obstante actualizada en la Convención de 2003 (UNESCO, 2003a). Desde un plano educativo, dicha recomendación plantea que se elaboren o incluyan en los programas educativos “la enseñanza y estudio de la cultura tradicional y popular”, tanto de las culturas rurales como de las creadas en ámbitos urbanos, lo que permitiría “un mejor entendimiento de la diversidad cultural y de las diferentes visiones del mundo, especialmente las de quienes no participan en la cultural predominante” (UNESCO, 1989, p. 249). También se propone que, como ocurría con la recomendación más arriba citada del año 1962 relativa al patrimonio natural, se creen museos o secciones en los ya existentes dedicadas a la cultura tradicional y popular.

Las dos últimas recomendaciones recogidas vieron la luz en 2015: *Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo* y *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad* (UNESCO, 2015b). De la primera extraemos la consideración del patrimonio documental como un elemento favorecedor de “la educación intercultural y el enriquecimiento personal” (UNESCO, 2015a). La segunda recomendación actualiza, en parte, la ya emitida en 1960 respecto a las instituciones museísticas. En este sentido, vuelve a definir los museos y las colecciones, aportando como novedad la definición de “patrimonio”, entiendo este como

un conjunto de valores y expresiones materiales e inmateriales que las personas seleccionan e identifican, independientemente de quien sea su propietario, como reflejo y expresión de sus identidades, creencias, conocimientos, tradiciones y entornos vivos, y que merecen que las

generaciones contemporáneas las protejan y mejoren, y las transmitan a las generaciones futuras. El término patrimonio se refiere también a las definiciones de patrimonio cultural y natural, material e inmaterial, bienes culturales y objetos culturales que figuran en las convenciones de la UNESCO sobre la cultura. (UNESCO, 2015b, I. Definición y diversidad de los museos, punto 6)

Siguiendo esta recomendación y en lo que respecta a la educación, los museos desempeñan una labor educativa fundamental en las tres modalidades existentes, apareciendo citada por primera vez la educación informal -aprendizaje a lo largo de la vida- junto con la modalidades formal y no formal. Se recoge también la importancia de que los museos y las escuelas establezcan puntos de encuentro para “la elaboración y transmisión de conocimientos y programas educativos y pedagógicos” (UNESCO, 2015b, II. Funciones primordiales de los museos, punto 12). Por otra parte, términos como sensibilización, responsabilidad, cuidado y transmisión aparecen ligados al museo como institución al servicio de la sociedad. La recomendación señala que las cuatro funciones primordiales de los museos son la preservación, investigación, comunicación y educación.

En cuanto a las Declaraciones y Cartas emitidas por la UNESCO, siguiendo los mismos criterios que para la selección de Convenciones y Reclamaciones, se han escogido las siguientes: *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2001b), *Declaración de la UNESCO relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural* (2003b) y la *Carta sobre la preservación del patrimonio digital* (2003c). La primera define la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, poniendo el acento en el patrimonio oral e inmaterial, amenazado por la globalización y la sociedad industrializada. La segunda nace a partir de un evento muy concreto, la destrucción de los Budas de Bamiyan, centrándose en la ratificación de otros textos ya publicados y volviendo a incidir en la importancia de proteger el patrimonio cultural tanto en tiempos de paz como en casos de conflicto armado. Finalmente, la tercera y última, pone el foco en la protección del patrimonio digital, considerado como “un nuevo tipo de legado” que merece nuestra atención porque al igual que otros patrimonios este también “se encuentra en peligro de desaparición” (UNESCO, 2003c, p. 79).

Tabla 4. Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO relacionadas estrechamente con la Educación y el Patrimonio

Convenciones	
Título	Año
<i>Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención 1954</i>	1954
<i>Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales 1970</i>	1970
<i>Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural</i>	1972
<i>Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático 2001</i>	2001
<i>Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003</i>	2003
<i>Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005</i>	2005
Recomendaciones	
Título	Año
<i>Recomendación que define los Principios Internacionales que deberían aplicarse a las Excavaciones Arqueológicas</i>	1956
<i>Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos</i>	1960
<i>Recomendación relativa a la Protección de la Belleza y el Carácter de los Lugares y Paisajes</i>	1962
<i>Recomendación sobre la Conservación de los Bienes Culturales que la Ejecución de Obras Públicas o Privadas pueda poner en Peligro</i>	1968
<i>Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural</i>	1972
<i>Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales</i>	1974
<i>Recomendación relativa a la Salvaguardia de los Conjuntos Históricos o Tradicionales y su Función en la Vida Contemporánea</i>	1976
<i>Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural</i>	1976
<i>Recomendación sobre la Protección de los Bienes Culturales Muebles</i>	1978
<i>Recomendación sobre la Salvaguardia y la Conservación de las Imágenes en Movimiento</i>	1980
<i>Recomendación relativa a la Condición del Artista</i>	1980
<i>Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular</i>	1989
<i>Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo</i>	2015
<i>Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad</i>	2015
Declaraciones y Cartas	
Título	Año
<i>Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural</i>	2001
<i>Declaración de la UNESCO relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural</i>	2003
<i>Carta sobre la preservación del patrimonio digital</i>	2003

2.1.1.2. Consejo de Europa

El segundo organismo internacional a reseñar por su estrecha relación con la educación y el patrimonio es el Consejo de Europa, cuyos principios “se basan en la fe, en la justicia y en la cooperación internacional, como base de una paz consolidada y como garantía de la preservación de la sociedad humana y de la civilización” (Montes, 2014, p. 63). Con sede en Estrasburgo (Francia), se creó tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), en un periodo posbélico que requería de la cooperación entre las naciones para asegurar y consolidar la paz y la democracia en un contexto de crisis económica y de nacientes tensiones entre dos formas antagónicas de entender el mundo. Sus Estatutos fueron aprobados el 5 de mayo de 1949 en Londres (Tratado de), tras la decisión del Consejo de los Diez¹¹ de ese mismo año de crear un Consejo de Europa (Montes, 2014). Tiene como misión última lograr y asegurar una estrecha unión entre los Estados miembros que la componen, en la búsqueda de la libertad política e individual y la defensa del Estado de Derecho y los valores democráticos, además de su progreso social y económico. Actualmente cuenta con un total de 47 países europeos, a excepción de Bielorrusia por motivos políticos –escasas garantías democráticas y de respeto a los derechos humanos– (Parlamento Europeo, 2017).

Desde el punto de vista del patrimonio cultural y su educación, el Consejo de Europa, al igual que la UNESCO, ha trabajado para su protección y socialización, cuyos intereses los podemos rastrear a través de los acuerdos y textos de referencia (Convenciones, Declaraciones, Recomendaciones y Resoluciones) emitidos por este organismo para el campo de la “Cultura y Patrimonio Cultural”. La primera de las Convenciones (*European Cultural Convention*), firmada en París en 1954, abrirá el camino de otras siete que vendrán después y cuyos objetivos afines serán la salvaguardia y protección de la cultura y el patrimonio europeo, en todas sus tipologías y dimensiones, independientemente de sus fines particulares. Aunque en la mayoría de ellas aparece de manera residual alguna referencia al ámbito educativo y/o escolar, son la Convención de Valleta –*Convention for the Protection of the Archaeological Heritage of Europe*– y la Convención de Faro –*Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*– las que más inciden en la dimensión educativa del patrimonio. La primera propone la realización de acciones educativas que busquen concienciar a la población del valor del patrimonio

¹¹ El Consejo de los Diez estaba compuesto por Francia, Bélgica, Reino Unido, Holanda, Luxemburgo, Suecia, Noruega, Italia, Irlanda y Dinamarca.

arqueológico para el conocimiento y la comprensión del pasado así como las amenazas que puede sufrir esta tipología de patrimonio (Consejo de Europa, 1992). Por su parte, la Convención de Faro, ocupada del patrimonio en su globalidad, incide en que es necesario “facilitate the inclusion of the cultural heritage dimension at all levels of education, not necessarily as a subject of study in its own right, but as a fertile source for studies in other subjects”, además de fortalecer el vínculo entre la educación del patrimonio cultural y la formación profesional, alentando igualmente la investigación interdisciplinar sobre patrimonio cultural, comunidades patrimoniales, medio ambiente y su interrelación (Consejo de Europa, 2005a). Aquí nació también una de las propuestas más interesantes y que más adelante trataremos: el Plan de Acción de la Convención de Faro (*Faro Convention Action Plan*). La Convención de Faro está considerada, en definitiva, como el punto de inflexión en lo que a disposiciones jurídico-administrativas se refiere en relación con el patrimonio en todas sus manifestaciones –especialmente beneficiado se vio el patrimonio cultural inmaterial–. Uno de los avances más significativos de esta Convención fue el reconocimiento de la participación activa ciudadana en el estudio, defensa y gestión del patrimonio, situándose en un nivel horizontal al de los propios expertos (Lozano, 2019).

Tabla 5. Convenciones del Consejo de Europa sobre patrimonio cultural, indicando si existe alguna mención en el texto sobre patrimonio y/o educación.

Convención	Año	Patrimonio	Educación
<i>Convención Cultural Europea</i>	1954	Sí	No
<i>El Convenio Europeo para la Protección del Patrimonio Arqueológico</i>	1969	Sí	Sí
<i>Convenio europeo sobre delitos relacionados con los bienes culturales</i>	1985	Sí	No
<i>Convención para la Protección del Patrimonio Arquitectónico de Europa</i>	1985	Sí	Sí
<i>Convenio Europeo para la Protección del Patrimonio Arqueológico</i>	1992	Sí	Sí
<i>Convención Europea del Paisaje</i>	2000	Sí	Sí
<i>Convención Marco sobre el valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad</i>	2005	Sí	Sí
<i>Convenio del Consejo de Europa sobre delitos relacionados con los bienes culturales</i>	2017	Sí	No

En lo que respecta a las Declaraciones, la primera en la que tímidamente aparece la vinculación entre patrimonio y educación, así como los proyectos *European Heritage Network (HEREIN)* y los Días Europeos del Patrimonio, es la *Wroclaw Declaration on Fifty Years of European Cultural Cooperation* de 2004. Habría que esperar al año 2008 para la *Baku Declaration for the Promotion of Intercultural Dialogue*, texto que incide en la importancia de adoptar políticas sostenibles dirigidas a la rehabilitación del patrimonio y a la regeneración local en las estrategias de desarrollo nacional, así como la puesta en marcha de actividades sobre “educación patrimonial”, primera mención de este término de la que tenemos constancia en textos legales de esta índole –Declaraciones– (Consejo de Europa, 2008a). En 2015, y en la misma línea que la Declaración de Baku, la *Namur Declaration adopted at the 6th session of the Council of Europe Conference of Ministers responsible for Cultural Heritage* apunta en su apartado dedicado a “Patrimonio y ciudadanía” que se debe promover un enfoque sensorial y sensible del patrimonio más en armonía con la experiencia de la población, señalando como directrices principales:

Develop education and training for all in the field of cultural heritage; get all the partners to work together; involve civil society and elected representatives more; educate and raise awareness about heritage rights and responsibilities; enable citizens to develop or regain a sense of ownership of heritage; pursue actions in the spirit of Faro; engage in dialogue and establish partnerships with national and international institutions, and with NGOs; contextualise the conventions and other reference texts, ensuring better implementation. (Consejo de Europa, 2015, p. 3)

Si atendemos a las Recomendaciones del Consejo de Europa, las primeras que vinculan patrimonio (cultural inmaterial) y educación son la *Recommendation 929 (1981) on music education for all*, centrada en la protección y promoción de la educación musical como medio importante de expresión humana y parte significativa del patrimonio cultural de Europa, y la *Recommendation 1001 (1985) on European Music Year* para la celebración del Año Europeo de la Música en 1985.

Wishing to express recognition of the contribution made to the European cultural heritage by Bach, Handel and Scarlatti (whose tercentenaries fall in 1985), as also by the many composers, performers, directors and other musicians, past and present, who make up the European musical tradition (Consejo de Europa, 1985a, p. 1)

En 1985 se emitió también la *Recommendation N° R (85) 8 on the conservation of the European film heritage* centrada en la protección del patrimonio cinematográfico europeo, sin señalar, sin embargo, la educación como medio para su puesta en valor (sí lo haría la *Recommendation N° R (90) 10 on cinema for children and adolescents* de 1990 y la *Recommendation CM/Rec(2009)7 on national film policies and the diversity of cultural expressions* de 2009). Por otra parte, mención especial merece la danza como patrimonio cultural europeo: dos recomendaciones emitidas en la década de los ochenta ponen el énfasis en esta como componente básico de la actividad cultural humana en todas las sociedades y en todos los niveles, por lo que debe ser incluida en los currículos de las escuelas de educación primaria y secundaria, además de prever la formación de docentes apropiados (Consejo de Europa, 1985c; 1989a).

En 1989 se publicó la *Recommendation No (89) 6 on the protection and enhancement of the rural architectural heritage* que, si bien no hace mención a la educación, sí apunta a la necesidad de crear “museos al aire libre” que combinen la protección de los paisajes naturales y de los edificios. Es en la *Recommendation No R (91) 13 on the protection of the twentieth century architectural heritage*, dedicada a la salvaguarda del patrimonio arquitectónico del siglo XX, donde se enfatiza la necesidad de promover la conciencia del valor y el carácter distintivo de las diversas formas de arquitectura del siglo XX a través de programas educativos en todos los niveles, tanto dentro como fuera de las escuelas, al igual que ocurre con la *Recommendation No R (93) 9 on the protection of the architectural heritage against natural disasters*. El término educación patrimonial vuelve a aparecer en la *Recommendation No R (96) 6 on the protection of the cultural heritage against unlawful acts* de 1996, aludiendo a esta para promocionar la conciencia pública respecto a los riesgos que corre el patrimonio cultural como consecuencia de los actos ilegales y de las negligencias cometidas.

La *Recommendation 1486 (2000) on maritime and fluvial cultural heritage* publicada en el año 2000 persigue el fomento de la cooperación europea para la protección del patrimonio marítimo y fluvial, incidiendo en la educación como medio para ello. En la misma recomendación se recoge también la importancia de los museos marítimos y fluviales como lugares propicios para la valorización de este tipo de patrimonio (esta recomendación supone un énfasis de otra ya publicada en 1978 con el mismo tema de trabajo *Recommendation 848 (1978) Underwater cultural heritage*).

En 2003 veía la luz la *Recommendation No. R (2003) 1 on the promotion of tourism to foster the cultural heritage as a factor for sustainable development*, cuyo tema principal era la promoción del turismo cultural como parte fundamental del desarrollo sostenible y potenciación del patrimonio. En esta línea, se señalaba que “developing new means of improving awareness of cultural heritage, its nature, diversity and significance, not just at cultural tourism sites, but as a vital role of education at all levels” (Consejo de Europa, 2003a). En el mismo año se publicaba la *Recommendation 1621 (2003) on the promotion of art history in Europe*, focalizada en la protección y promoción del patrimonio artístico europeo frente a los efectos negativos derivados de la globalización, la explotación comercial o de la destrucción por negligencia o por un desarrollo alternativo. Una de las maneras de evitar esto, dice la recomendación, es a través de la escuela, incluyendo en el currículo educativo la historia del arte, promoviendo el estudio no solo del arte indígena, sino también del arte de las diferentes regiones europeas y del mundo en un contexto europeo, además de favorecer las visitas educativas a museos, galerías, monumentos y sitios –históricos– (Consejo de Europa, 2003b).

En la *Recommendation No R (2005) 13 on the governance and management of university heritage* se proponen una serie de medidas, directrices y buenas prácticas para una adecuada y efectiva gestión y gobernanza del patrimonio de las universidades europeas. Las universidades, como principales centros educativos e investigadores de un Estado, tienen un papel muy destacado en la salvaguardia y socialización de su patrimonio a través de dos funciones fundamentales: la enseñanza y la investigación científica. Relacionado con el patrimonio cultural inmaterial, es en la *Recommendation 1804 (2007) on state, religion, secularity and human rights*, de 2007, donde se propone la creación de un instituto para diseñar programas de estudio, métodos de enseñanza y material educativo para el estudio del patrimonio religioso de los Estados miembros del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2007a).

La *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: The promotion of cultural knowledge, creativity and intercultural understanding through education* de 2009 señala que la escuela es el lugar predilecto para la enseñanza de la cultura y las artes como parte fundamental del patrimonio cultural. Pero no solo la escuela es el espacio idóneo para ello, también se mencionan otras dos modalidades como son la educación informal y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El término “educación patrimonial” vuelve a aparecer, por tercera vez, en un texto legal del Consejo de Europa, en concreto en la *Recommendation Rec(2011)6 on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*. Esta recomendación reafirma que la enseñanza de la historia constituye una parte integral de la educación para la ciudadanía democrática, por lo que hay que fomentar la colaboración entre las escuelas y otros organismos dedicados a la enseñanza de la historia, como museos, medios locales, bibliotecas, etc. Igualmente, alienta a que los museos de historia desarrollen servicios educativos y poder lograr así una enseñanza de la historia más efectiva y significativa en relación con su labor social, aunando educación formal y no formal (Consejo de Europa, 2011). Interesante también es la *Recommendation 1990 (2012) The right of everyone to take part in cultural life*, centrada en el derecho de todos a participar en la vida cultural, lo que necesariamente debe llevar consigo el acceso libre e igualitario a los recursos culturales existentes. En este sentido, la recomendación sostiene que la educación es la vía para ello.

Rethink the role of the school as an institution essential for arts education and cultural development, as a place for teaching the skills needed to make the right to take part in cultural life both effective and attractive, and as a place of freedom of artistic expression and extensive contact between pupils and cultural works, with artists, in artistic institutions or theatres and concert halls. (Consejo de Europa, 2012)

Por su parte, y en relación con la recomendación anterior, la *Recommendation 2038 (2014) Europe's endangered heritage* pone el foco en el patrimonio como un elemento dinamizador para el proceso de construcción de una ciudadanía democrática, denotando como la educación ético-cívica y democrática ocupa un lugar referencial en el siglo XXI, debido a la toma de conciencia de la sociedad occidental desde finales del s. XX (Naval y Ugarte, 2007) y a las crisis de diversa índole que han sacudido el Occidente en los últimos años, tratándose de una alternativa para mitigar estos efectos (Donoso, 2016).

En este repaso cronológico de las recomendaciones del Consejo de Europa se han seleccionado aquellas que incluyen o mencionan la importancia de la educación para la protección y concienciación sobre el patrimonio, independientemente de su categoría o naturaleza. A pesar de ello, son tres las recomendaciones que el *Herein System* agrupa en la categoría de Educación, siendo: 1) *Recommendation No. R (80) 16 on the specialised training of architects, town planners, civil engineers and landscape designers*, 2) *Recommendation No. R (98) 5 concerning heritage education* y 3) *Recommendation*

Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe. La primera se centra, sobre todo, en recomendar la mejora sustancial en la formación de los especialistas responsables del patrimonio arquitectónico (arquitectos, urbanistas, ingenieros civiles y paisajistas). Esta formación, aunque propia de la etapa universitaria, comienza, según la citada recomendación, en etapas preuniversitarias -Primaria y Secundaria-, momento en el que se debería fomentar el sentido de la observación, la percepción del espacio, el espíritu crítico, la creatividad, la conciencia de la interdependencia social, el orgullo por los valores pasados y el respeto por el medio ambiente (Consejo de Europa, 1980).

La segunda, *Recommendation No. R (98) 5 concerning heritage education*, de 1998, es de vital importancia respecto a la educación patrimonial como disciplina, pues es la primera vez que un documento jurídico-administrativo de un organismo internacional emplea este término en su título y lo dedica en exclusividad a esta temática. En la misma se enfatiza en la importancia de las acciones educativas en el campo del patrimonio, pues suponen una forma excelente de dar sentido al futuro al proporcionar una mejor comprensión del pasado. Por todo ello aconseja a los Estados miembros a que adopten las medidas oportunas para favorecer la realización y desarrollo de actividades en educación patrimonial y promover la conciencia patrimonial entre las generaciones más jóvenes. Por su importancia y valor para el presente estudio, vamos a desmenuzar el contenido de la misma, sintetizando cada una de sus partes.

El apéndice se compone de tres apartados, siendo: (i) alcance y definiciones, (ii) implementando la educación patrimonial y (iii) documentación. Respecto al apartado primero (i), se define lo que se entiende por “patrimonio cultural”, “educación patrimonial”, “cultural” y “clases de patrimonio europeo”.

“Cultural heritage” includes any material or non-material vestige of human endeavour and any trace of human activities in the natural environment.

"Heritage education" means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression.

"Cultural" professionals, associations or organisations are recognised professionals, associations or organisations working in the cultural and environmental field, from the heritage to contemporary creation.

"European heritage classes" consist of an approach to heritage education, including international school exchanges based on a common project and themes related to cultural heritage; they form part of the curriculum but involve fieldwork outside the school; they allow young people at all levels and types of education to discover the richness of heritage in its context and to grasp its European dimension. (Consejo de Europa, 1998a)

El apartado segundo (ii) señala que la educación patrimonial, de naturaleza transversal, debe promoverse a través de las diferentes asignaturas escolares y en todos los niveles y tipos de enseñanza. En el punto dedicado a la formación se señala que deben facilitarse cursos de formación teórico-práctica tanto para profesores como para profesionales de la cultura, recibiendo capacitación para atender a los visitantes más jóvenes, independientemente del nivel o cargo que ocupen. Respecto a las medidas administrativas, deben adoptarse aquellas encaminadas a propiciar el viaje de alumnos y docentes, a la creación de departamentos educativos en organizaciones culturales y al favorecimiento de la preparación, implementación y seguimiento de proyectos educativos patrimoniales por parte de docentes y personal cultural. En el plano económico, todos los jóvenes deberían tener acceso a las actividades en educación patrimonial, independientemente de su situación socioeconómica y cultural, favoreciendo así la igualdad de oportunidades. Se apunta también que los costos de las actividades deberían ser compartidos entre las autoridades competentes y los organizadores culturales, recibiendo estos últimos asistencia en la preparación financiera, por no tratarse de un área conocida para ellos. Finalmente, el apartado tercero (iii), dedicado a la documentación, sostiene que las autoridades y los ministerios competentes de cada Estado deberían alentar la producción de material didáctico relacionado con el patrimonio cultural, utilizando la información más actualizada posible y las tecnologías de la comunicación. Igualmente, debe garantizarse el intercambio de material y experiencia en relación con los sitios patrimoniales y los enfoques de enseñanza asociados, creando y coordinando redes en este campo (Consejo de Europa, 1998a).

En 2001 se emitiría la tercera recomendación, *Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe*,

Otros textos normativos del Consejo de Europa son las Resoluciones adoptadas por este. En este sentido, se debe prestar atención a las resoluciones que hacen referencia al establecimiento del *Council of Europe's Cultural Routes Programme*, dedicado a la creación de Itinerarios Culturales que permitan lograr una mayor unidad entre los

miembros del Consejo de Europa mediante una acción cultural conjunta. Dicho programa se dirige especialmente a las generaciones más jóvenes, aunque no necesariamente, siendo la base del mismo la historia de Europa y su patrimonio, tanto natural como cultural (Consejo de Europa, 1998b, 2007b, 2010a, 2010b, 2013a, 2013b). Como ejemplo citar el Camino de Santiago como primer Itinerario Cultural Europeo inscrito por el Consejo de Europa en 1987, convertido en Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1993 (Hernández, 2011). Según referencia el sitio web sobre los Itinerarios Cultural del Consejo de Europa, en el año 2019 había un total de 38 Itinerarios Culturales registrados en dicho organismo con un amplio abanico de temas: memoria, historia, patrimonio, etc.

De los textos del Consejo de Europa anteriores han surgido varias propuestas concretas muy interesantes en relación con la sensibilización y educación del patrimonio: *The European Heritage Days* (Jornadas Europeas de Patrimonio), *Faro Convention Action Plan* (Plan de Acción del Convenio de Faro), *HEREIN: Heritage Network* (HEREIN: Red de Patrimonio) y *European Heritage Strategy for the 21st Century*.

Las Jornadas Europeas de Patrimonio se comenzaron a celebrar en 1985 en Francia, y desde entonces se han venido realizando ininterrumpidamente hasta la actualidad, señalando que desde 1999 son organizadas por el Consejo de Europa junto con la Unión Europea. Entre sus objetivos se encuentran:

- Raise the awareness of European citizens to the richness and cultural diversity of Europe; create a climate in which the appreciation of the rich mosaic of European cultures is stimulated;
 - counter racism and xenophobia and encourage greater tolerance in Europe and beyond the national borders;
 - inform the public and the political authorities about the need to protect cultural heritage against new threats;
 - invite Europe to respond to the social, political and economic challenges it faces.
- (European Heritage Days, 2020)

Por otra parte, la misión del *Faro Convention Action Plan* es hacer realidad, llevando a la práctica, los principios alcanzados en dicha convención (Consejo de Europa, 2005a). Entre sus acciones podemos destacar la promoción mediante encuentros y laboratorios –asesorando a los Estados miembros en materia de patrimonio– (promoción); el establecimiento de redes de trabajo entre profesionales e investigadores del área que

desarrollen iniciativas flexibles y creativas (redes e investigación); la continua reflexión sobre las acciones realizadas y la puesta en común de buenas prácticas entre profesionales, actores y facilitadores del patrimonio, generando diálogos dinámicos y ricos en constante proceso de cambio y mejora –aunando tres niveles territoriales, local, nacional e internacional– (herramientas). Además, se promueven proyectos y acciones específicas en materia de patrimonio que ayudan a abordar los desafíos sociales del siglo XXI (focos). En definitiva, se trata de un espacio de encuentro entre todos los agentes implicados con y para el patrimonio en pos de un progreso social sostenible y democrático, en estrecha consonancia con los objetivos del Consejo de Europa y la Unión Europea.

En 2014 vio la luz la *HEREIN: Heritage Network*, red europea de información sobre patrimonio cultural perteneciente al Consejo de Europa y compuesta por coordinadores nacionales nombrados por los Ministerios del ramo de los Estados miembros. Esta red pretende establecer un espacio de intercambio fluido de información en relación con el patrimonio cultural, explorando temas y áreas de trabajo actuales y problemáticos en este campo. La red posee una exhaustiva base de datos en constante proceso de actualización que recopila, a modo de inventario, políticas europeas en torno al patrimonio de un total de 38 Estados miembros y un glosario de terminología en materia patrimonial en catorce lenguas europeas. De igual manera, recopila numerosos ejemplos de buenas prácticas en materia de patrimonio, por lo que supone un espacio fundamental para la cooperación, el intercambio y la transmisión de información entre los Estados miembros.

La *European Heritage Strategy for the 21st Century* o, simplemente *Strategy 21*, nace tras la reunión y adopción de dos textos legales sucesivos por parte del Comité de Ministros del Consejo de Europa, la ya analizada *Declaration of Namur* de 2015 y la *Recommendation CM/Rec(2017)1 to member States on the “European Cultural Heritage Strategy for the 21st century”* de 2017. Dicha Estrategia 21 hereda, siguiendo el texto de referencia, la tradición de reflexión, intercambio y cooperación que se ha venido forjando durante los últimos cuarenta años en torno al patrimonio cultural europeo. Su objetivo principal consiste en reposicionar las políticas sobre patrimonio cultural para lograr un enfoque integrado -conservación, protección y promoción- promovido por la sociedad en su conjunto, desde las autoridades internacionales y nacionales hasta las comunidades y poderes locales, custodios y gestores de ese patrimonio en el eslabón final de la cadena. La Estrategia 21 señala también la importancia de una acción conjunta y compartida entre

los Estados miembros, siendo necesario aunar esfuerzos y no actuar de manera aislada. Además de ello, supone un impulso para la implementación de las convenciones relacionadas con el patrimonio. En última instancia, y sin perder de vista los objetivos que alentaron la fundación del Consejo de Europa, se busca la construcción de sociedades pacíficas y democráticas, en las que se respeten los derechos humanos y las libertades fundamentales, todo ello a través de un elemento común: el patrimonio.

Para tal fin, la Estrategia 21 se articula en torno a tres dimensiones clave, siendo 1) la social, 2) de desarrollo territorial y económico y 3) de conocimiento y educación. Por nuestro objeto de estudio particular nos vamos a centrar en el componente de conocimiento y educación. Dicha dimensión se centra en la relación existente entre el conocimiento compartido y el patrimonio, incluyendo necesariamente la sensibilización, investigación y formación. En este sentido, la Estrategia 21 propone una serie de desafíos a lograr y recomendaciones a tener en cuenta, y que por su importancia vamos a recoger a continuación.

Tabla 6. Desafíos y recomendaciones de la Estrategia 21 para el componente “Conocimiento y Educación”. En la columna de la derecha aparece su traducción al castellano (Consejo de Europa, 2008b).

Componente “Conocimiento y Educación”	
Desafíos	
K1. Helping to foster a shared knowledge society	K1. Ayudando a fomentar una sociedad del conocimiento compartida
K2. Identifying, preserving, transmitting and sharing heritage knowledge and skills	K2. Identificando, preservando, transmitiendo y compartiendo conocimientos y habilidades patrimoniales
K3. Raising awareness of the values conveyed by heritage	K3. Sensibilizando sobre los valores transmitidos por el patrimonio
K4. Ensuring heritage stakeholders have access to lifelong training	K4. Asegurando que las partes interesadas del patrimonio tengan acceso a la formación permanente y a lo largo de la vida
K5. Guaranteeing a high technical level for all heritage trades and crafts	K5. Garantizando un alto nivel técnico para todos los oficios y artesanías del patrimonio
K6. Supporting, strengthening and promoting intergovernmental co-operation	K6. Apoyando, fortaleciendo y promoviendo la cooperación intergubernamental
K7. Encouraging heritage research	K7. Fomentando la investigación del patrimonio
K8. Enlisting the commitment of young people to heritage	K8. Enlistando el compromiso de los jóvenes con el patrimonio

Recomendaciones	
R.K1. Incorporate heritage education more effectively in school curricula	R.K1. Incorporar la educación patrimonial de manera más efectiva en los planes de estudio escolares
R.K2. Implement measures to encourage young people to practise heritage	R.K2. Implementar medidas para alentar a la población a experimentar el patrimonio
R.K3. Encourage creativity to capture the attention of the heritage audience	R.K3. Fomentar la creatividad para captar la atención de la audiencia del patrimonio
R.K4. Provide optimum training for non-professional players and for professionals from other sectors with a connection to heritage	R.K4. Proporcionar una formación óptima para los actores no profesionales y para aquellos profesionales de otros sectores relacionados con el patrimonio
R.K5. Diversify training systems for heritage professionals	R.K5. Diversificar los sistemas de formación para profesionales del patrimonio
R.K6. Develop knowledge banks on local and traditional materials, techniques and know-how	R.K6. Desarrollar bancos de conocimiento sobre materiales, técnicas y conocimientos locales y tradicionales
R.K7. Ensure that the knowledge and skills involved in heritage trades are passed on	R.K7. Asegurar que el conocimiento y las habilidades involucradas en los oficios del patrimonio se transmitan
R.K8. Guarantee the competences of professionals working on the listed heritage	R.K8. Garantizar las competencias de los profesionales que trabajan con el patrimonio listado
R.K9. Develop study and research programmes that reflect the needs of the heritage sector and share the findings	R.K9. Desarrollar programas de estudio e investigación que reflejen las necesidades del sector del patrimonio y compartan los resultados
R.K10. Encourage and support the development of networks	R.K10. Fomentar y apoyar el desarrollo de redes
R.K11. Explore heritage as a source of knowledge, inspiration and creativity	R.K11. Explore el patrimonio como fuente de conocimiento, inspiración y creatividad

2.1.2. Otros organismos internacionales y nacionales

Tras el análisis en profundidad de UNESCO y el Consejo de Europa en relación con la educación patrimonial, otros entes de los ámbitos internacional y nacional se han preocupado por legislar, recomendar, promover y estudiar el patrimonio y su despliegue educativo con fines de cooperación y progreso social. Entre los que a continuación reseñamos, encontramos en el ámbito internacional a la Unión Europea, el ICOM, el ICA, el ICOMOS y el ICOFOM. Para el caso español, ahondaremos en el Plan Nacional de

Educación y Patrimonio, el Observatorio de Educación Patrimonial en España y el Instituto de Patrimonio Cultural de España.

La *Unión Europea*, consciente del valor del rico patrimonio que sus Estados miembros poseen, ha puesto en marcha una serie de documentos legales, acciones y programas encaminados a potenciar la identificación de sus ciudadanos con este valioso legado, con fines de respeto, conservación, identización y cohesión comunitaria. Entre sus acciones sobresalientes destaca el programa *Europe, a common heritage*, basado en la difusión y acceso al patrimonio europeo (Fontal, 2016a; Martínez, 2019). Por otra parte, cobra especial relevancia la celebración en el año 2018 del *European Year of Cultural Heritage 2018* (Año Europeo del Patrimonio Cultural 2018), cuyo interés radica en “to encourage more people to discover and engage with Europe's cultural heritage, and to reinforce a sense of belonging to a common European space. The slogan for the year is: Our heritage: where the past meets the future” (UE, 2019). La tercera acción de la Unión Europea reseñable en materia de educación patrimonial es la convocatoria anual *The European Heritage Days* (Jornadas Europeas del Patrimonio), realizadas en cooperación con el Consejo de Europa (véase 2.1.1.2. *Consejo de Europa*, p. 69). Pero no solo los tres eventos señalados son ejemplos referentes, también podríamos citar otros proyectos de la Unión como *European heritage laboratories*, los *Programas Cultura 2000* y *Cultura 2007*, el *Programa de Tecnologías de la sociedad de información (IST)*, el programa *SOCRATES* –el cual incluye *HEREDUC-Heritage Education*–, *Heritage.Net*, *EUROMED Heritage* o *EUMEDIS* (Fontal, 2016a).

Además de la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea, existen otros entes internacionales dedicados también al patrimonio cultural y su educación, entre los que señalamos el *Consejo Internacional de Museos (ICOM)*, el *International Council on Archives (ICA)*, el *Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS)* –asociada con la UNESCO– y el *Comité Internacional para la Museología (ICOFOM)* dependiente del ICOM.

A nivel español –ámbito nacional–, son tres los organismos promovidos por el Estado los encargados de velar por la educación patrimonial y el patrimonio: hablamos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015) y del Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE) (Muñoz, 2011).

El primero de ellos, el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (PNEyP), se corresponde con un instrumento creado para la investigación, innovación y formación en el patrimonio. Desde la creación del primero de ellos en la década de los años 80, son diversos los planes nacionales existentes en relación con el patrimonio cultural¹², tratándose de:

Instrumentos de gestión del patrimonio, compartidos por las diversas administraciones y con participación de otras entidades públicas o privadas. Su objetivo es el desarrollo de criterios y métodos compartidos y una programación coordinada de actividades en función de las necesidades del patrimonio, que incluye actuaciones de protección, conservación, restauración, investigación, documentación, formación y difusión.

Los planes nacionales constituyen de esta forma, una base informativa para tomar decisiones, establecen una metodología compartida de actuación y fijan prioridades en función de las necesidades del patrimonio, con el objetivo último de proteger y conservar los bienes culturales. (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f.)

En concreto, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio está guiado por los siguientes criterios metodológicos, que a la postre servirán de base teórica para su propia praxis: formación y especialización, interdisciplinariedad, flexibilidad, diversidad, participación e implicación social, sensibilización, rentabilidad y calidad (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015). Los objetivos de este Plan están encaminados al fomento y promoción de la educación patrimonial, tanto en su vertiente investigativa como práctica, para lo cual se han establecido tres programas y líneas de actuación del Plan (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015): 1) Programa de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del patrimonio; 2) Programa de formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial; y 3) Difusión de las propuestas educativas –de carácter transversal y común a los dos programas específicos–.

¹² Además del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, existen: el Plan Nacional de Catedrales, el Plan Nacional de Abadías, Monasterios y Conventos, el Plan Nacional de Arquitectura defensiva, el Plan Nacional de Patrimonio Industrial, el Plan Nacional de Paisaje Cultural, el Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del Siglo XX, el Plan Nacional de Arquitectura Tradicional, el Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, el Plan Nacional de Investigación en conservación del Patrimonio Cultural, el Plan Nacional de Conservación Preventiva, el Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Fotográfico, el Plan Nacional de Emergencias y Gestión de Riesgos en Patrimonio Cultural y el Plan Nacional de Protección del Patrimonio Arqueológico subacuático (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015; Jiménez y Domingo, 2018).

Todo lo anterior nos lleva a valorar la suma importancia de la existencia de este instrumento al servicio de la ciudadanía, Plan que vela por el desarrollo y puesta en marcha de experiencias, dinámicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio cultural y los valores asociados a este, tratándose de “una de las líneas de actuación más eficaces y rentables para garantizar la preservación de los bienes culturales” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 4).

El otro de los instrumentos nacionales en materia de educación patrimonial es el *Observatorio de Educación Patrimonial en España* (OEPE), cuya principal finalidad es la de inventariar, analizar y evaluar programas educativos articulados en torno al patrimonio. Su origen y consolidación ha sido posible gracias a la consecución de tres proyectos I+D+i sucesivos respaldados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (Fontal, 2016b; Fontal et al., 2017; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015). El OEPE posee un equipo de investigación multidisciplinar y diverso, pues cuenta con miembros pertenecientes a universidades tanto españolas como extranjeras, bajo el liderazgo de la Dra. Fontal –IP–. Existe una estrecha relación entre el PNEyP y el Observatorio debido a que el OEPE nace para asegurar y lograr uno de los objetivos concretos del Plan, “el fomento de la investigación en educación patrimonial” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 9). De hecho, el propio Plan asume el papel del OEPE respecto a esta línea de actuación particular:

La investigación continua y el seguimiento de las acciones y líneas proyectuales desarrolladas en la materia de educación patrimonial, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Esta línea de investigación se realizará desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España, favoreciendo la consolidación del mismo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 9)

Siguiendo a Fontal y Juanola (2015), una de las primeras acciones del OEPE desde su nacimiento ha sido la de inventariar y evaluar programas educativos sobre patrimonio, generando una amplísima base de datos (BdD OEPE), solo accesible para el equipo investigador, en la que se recogen hasta un total de 19 tipologías educativas en relación con estos programas educativos, diseñados y desarrollados tanto en los ámbitos nacional como internacional. El Observatorio cuenta con un sitio web (Portal OEPE - <http://www.oepe.es/>) cuya misión es la de servir “como herramienta de difusión de la educación patrimonial” (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015, p. 24), cumpliendo así con el tercer programa transversal del PNEyP basado en la difusión de las propuestas educativas.

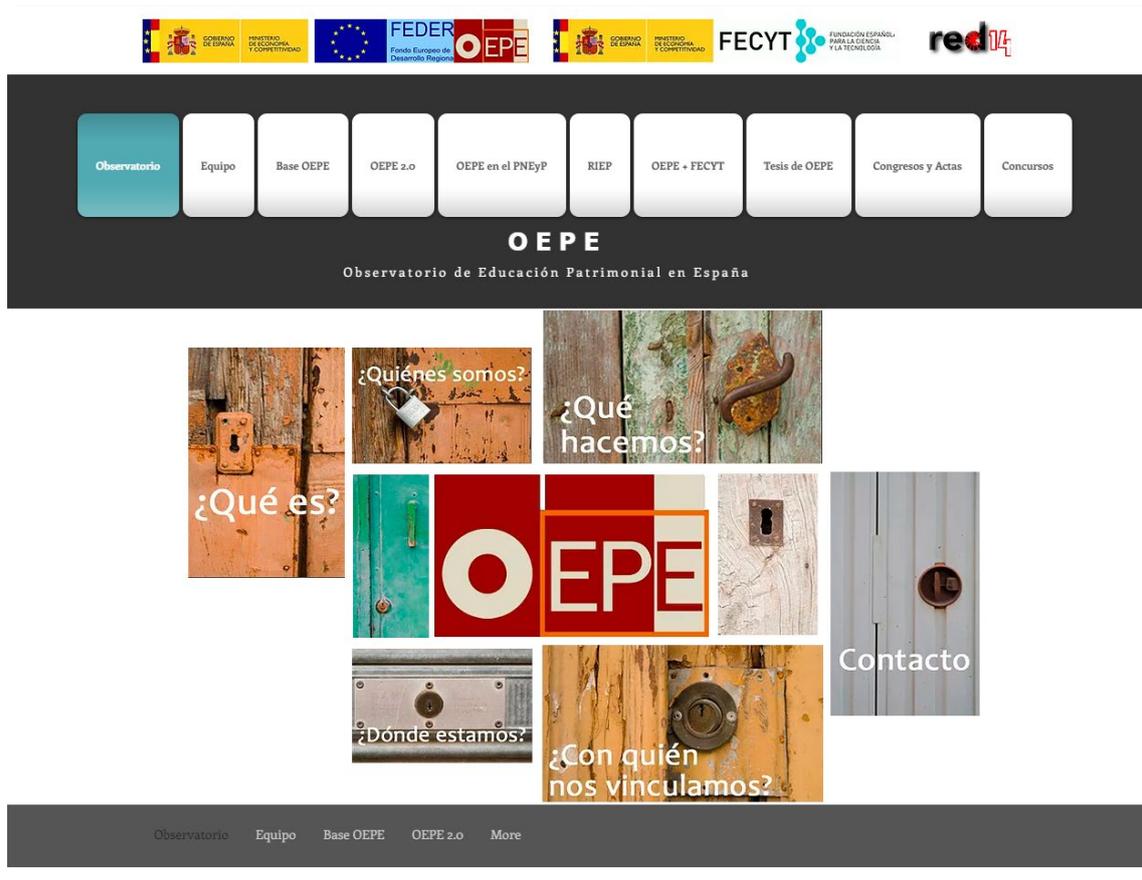


Figura 4. Sitio web del Observatorio de Educación Patrimonial en España (enlace de acceso: <http://www.oepe.es/>).

Para la evaluación de los programas educativos, el Observatorio cuenta con un modelo propio de análisis –*método OEPE* (Fontal, 2016b)– basado en siete fases de trabajo sucesivas y discriminatorias entre sí (Fontal et al., 2017; Fontal y Gómez-Redondo, 2016). Estas fases se podrían resumir en: 1. Búsqueda y localización de programas; 2. Discriminación en base a unos criterios de inclusión/exclusión; 3. Inventariado en la base de datos; 4. Análisis estadístico descriptivo; 5. Selección y discriminación (tabla básica de estándares); 6. Evaluación de programas (tabla extendida de estándares); 7. Estudio de casos de los programas más significativos tras la evaluación.

En definitiva, el OEPE, como potente instrumento evaluador, tiene como finalidad conocer cualitativamente cómo se está desarrollando la práctica educativa en relación con el patrimonio, prestando especial atención al contexto nacional, sin renunciar a otros contextos internacionales. Para ello, debe localizar los programas sobre educación patrimonial, sometiéndolos a un exhaustivo proceso de análisis y evaluación (Fontal y Juanola, 2015), culminando “en la selección de algunos proyectos singulares que sirven

de aporte a la disciplina [educación patrimonial] por su carácter excepcional” (Fontal et al., 2017, p. 15).

Finalmente, el tercer organismo público, el *Instituto del Patrimonio Cultural de España* (IPCE), es el encargado de “la conservación, restauración, investigación, documentación y difusión del patrimonio cultural tanto mueble como inmueble e inmaterial, así como a la formación especializada” (Muñoz, 2011, p. 21). A diferencia de los dos anteriores, el IPCE no tiene como línea prioritaria la educación patrimonial, aunque uno de sus objetivos sea la transferencia del conocimiento generado a la sociedad. A pesar de ello, trabaja en estrecha consonancia con el Observatorio, apoyando algunas de sus iniciativas. Las cuatro funciones principales del IPCE son las que siguen:

Elaboración y ejecución de planes para la conservación y restauración de los bienes muebles e inmuebles del patrimonio histórico, así como de los fondos que constituyen el patrimonio documental y bibliográfico y la cooperación con otras Administraciones públicas y entidades públicas o privadas para el desarrollo de dichos planes y su seguimiento.

La promoción y fomento de los proyectos de investigación arqueológica española en el exterior.

El archivo y sistematización de los trabajos realizados y de la documentación disponible sobre patrimonio histórico.

La investigación y estudio sobre criterios, métodos y técnicas para la conservación y restauración del patrimonio histórico.

La formación de técnicos y especialistas en conservación y restauración de los bienes inmuebles y muebles integrantes de dicho patrimonio. (Muñoz, 2011, p. 23; Real Decreto 817/2018, de 6 de julio)

2.2. Museos y educación

2.2.1. De la antigüedad hasta el siglo XX: génesis y evolución del “museo”

Si bien es cierto que la educación patrimonial es una disciplina transversal aplicable a espacios de educación formal –colegios y universidades– y no formal –instituciones culturales y museísticas–, nuestro objeto de estudio nos lleva a centrarla en las modalidades educativas no formal e informal (Cuadrado, 2008) y, en concreto, en los espacios museísticos.

Haciendo un repaso del origen y evolución de los museos en el devenir de la historia, podemos señalar cómo desde la aparición de estos espacios la función educativa no se ha encontrado, salvo en muy raras ocasiones, entre sus preocupaciones principales hasta la segunda mitad del siglo XX (Domínguez et al., 1999). De hecho, el museo en su sentido moderno –institución accesible a todo tipo de públicos– es relativamente reciente, “no así sus orígenes etimológicos y las primeras formulaciones patrimoniales y socioculturales” (Alonso, 1999, p. 41).

Buceando en la historia, encontramos sus antecedentes más remotos en la Edad Antigua (h. 3.000 a.C. – 476 d.C., siguiendo la cronología tradicional), momento en el que aparecen términos como *Mouseion* y *Pinakothéke*, siendo éstos lugares en los que el ser humano acumulaba –coleccionaba– bienes de diversa índole que por múltiples motivos debían ser atesorados: obras literarias y filosóficas, especies naturales, objetos religiosos, bienes artísticos, etc. Si tenemos que remontarnos a un momento concreto de la historia, deberíamos situarnos en las civilizaciones egipcia y griega para localizar estas primeras acumulaciones sistemáticas y voluntarias de bienes de valor en un espacio concreto. A pesar de ello, todas las civilizaciones a lo largo de la historia han practicado el coleccionismo como fenómeno voluntario para recoger materialmente su pasado (Ruiz y Romero-Noguera, 2017), aspecto, por otra parte, legitimador a nivel político-social de su presente, “cada país, cada pueblo se identifica con su pasado por medio de las creaciones del patrimonio histórico artístico que el museo recoge, estudia y expone para su contemplación por el público” (Alonso, 1999, p. 46).

Segurajáuregui (2015) sostiene que el ejemplo de protomuseo lo encontraríamos en la civilización mesopotámica (Babilonia), concretamente en el período de Ennigaldi, sacerdotisa y princesa de la ciudad de Ur, hija del último rey neobabilonio Nabonido –o Nabónides– (Pérez, 2006). Fue esta princesa quien, hacia el siglo VI a.C., decidió reunir

y clasificar una serie de objetos con el fin de protegerlos y posiblemente de utilizarlos en una suerte de museo didáctico (Alonso, 1999), quizá para la preservación de una memoria y la conservación de una identidad. Fue el arqueólogo británico Sir Leonard Woolley quien, en 1925, descubrió durante las excavaciones de un palacio de Babilonia un conjunto de objetos que presentaban cierta descontextualización entre sí respecto a estilos, procedencia y datación cronológica. Tras un exhaustivo estudio llegó a la conclusión de que aquellos bienes provenían de distintos lugares del orbe, además de pertenecer a diferentes periodos, lo que le llevó a plantear la hipótesis de que se encontraba ante un antiguo museo perfectamente catalogado y ordenado, siendo la colección más antigua encontrada hasta la fecha (Grande, 2017). Con una mayor antigüedad cronológica al museo de Ennigaldi-Nanna, Alonso (1999) señala otros ejemplos de coleccionismo de objetos obtenidos como botín de guerra: el de los elamitas en la ciudad de Inxuxinak, el museo creado en la monumental puerta occidental de Assur o la exposición promovida por Nabucodonosor para el regocijo de su pueblo.

Los orígenes del coleccionismo en la civilización egipcia estarían relacionados con la obsesión por la vida del más allá y la creación de grandes depósitos funerarios que acompañarían al difunto en el tránsito hacia la otra vida (Bazin, 1969). Por otra parte, el faraón Ptolomeo II Filadelfo en la Alejandría del s. III a.C. se preocupó en construir un “museo científico” –una suerte de ciudad universitaria–, es decir, levantar una serie de edificios –biblioteca, jardín botánico, centro de observación astronómica, salas de reunión, anfiteatro, laboratorios para disecciones– cuya finalidad era la de servir de lugares de trabajo, estudio e investigación, además de guarda y custodia de los avances producidos por el hombre en materias como la ciencia, la literatura, la filosofía o la botánica (Alonso, 1999; Fuentes, 2011; Hernández, 2012; Linarez, 2008; Segurajáuregui, 2015).

A pesar de ello, fue a partir de la Grecia helénica, principalmente, cuando una práctica ya realizada con anterioridad por culturas pretéritas –coleccionar bienes y objetos significativos para su reunión y conservación– se “convirtió casi en una obsesión sagrada”, siendo “Grecia la que puso las bases incuestionables para la invención, consolidación y exportación europea del museo casi veintitrés siglos después” (Alonso, 1999, p. 42). El propio Platón proponía la creación de espacios anexos a los templos, con personal preparado, que pudiesen servir de receptáculo de los turistas interesados en realizar visitas –peregrinaciones– artísticas (Alonso, 1999; Schuhl, 1952), entendiendo el

arte como creaciones nacidas por el influjo de las Musas (*Mouseion* = Morada de las Musas) (Rivero, 2013). Es tal el influjo de la Grecia clásica en la aparición de esta institución que muchas de las tipologías y términos empleados en la actualidad han permanecido casi inmutables desde su origen –tesoro o *pinacoteca*–. Por otra parte, otro de los fenómenos que enraizó la idea de coleccionismo fue la creación de los *thesaurus*, es decir, tesoros que exhibían objetos religiosos –exvotos– y eran almacenados en un mismo lugar, siendo registrados por los sacerdotes en tablillas de mármol para su control e inventariado. Estas colecciones vivas iban creciendo con el paso del tiempo debido a las numerosas ofrendas llevadas a cabo por los fieles, incluyendo piezas facturadas y firmadas por los mejores artistas del momento. Estaba tan extendido este fenómeno que se llegaron a construir pequeños edificios –capillas votivas– o monumentos en los santuarios con la finalidad de recibir las donaciones realizadas por el pueblo. El ejemplo más conocido se corresponde con el bello Tesoro de los atenienses de Delfos, reedificado en el siglo XX.



Figura 5. Estado actual del Tesoro de los atenienses en el santuario de Delfos, fotografía tomada en 2015 (extraída de la plataforma *Flickr.com*). Recuperada de: <https://www.flickr.com/photos/square82/20999516498/in/photolist-j8QpPe-6Xc75e-xZE1Dh>

Bazin (1969) señala que es la Grecia helénica el momento en el que el ser humano:

cobra conciencia de sí mismo mientras hace historia, se busca y analiza, se consultan los archivos, se recopilan documentos, se acumulan los escritos en bibliotecas colosales que compiten mutuamente, como las de Alejandría y Pérgamo, y, en fin, se reúnen en los museos los testimonios artísticos de ese clasicismo, juzgado inimitable, e incluso existe un interés por los balbuceos que le han precedido. El hombre se consuela de su presente por lo que fue su pasado. (Bazin, 1969, pp. 5-6)

Los términos de origen griego más arriba citados, *mouseion* y *pinakothéke*, supondrán las dos instituciones de la antigüedad que confluirán finalmente en el sentido moderno del museo actual. Por un lado, el *mouseion* o Morada de las Musas era el lugar que, con carácter sagrado y mítico, acogía en Atenas las reuniones y tertulias de los sabios, hombres cultos y artistas, espacio para el intercambio intelectual de experiencias relacionadas con la vida y el destino del ser humano (Rivero, 2013)¹³. Por otro lado, la *pinakothéke* se erigía como el contenedor de objetos y obras artísticas de arte antiguo, atesoradas por poseer un valor determinado para la civilización que las seleccionaba y conservaba (Alonso, 1999; Valenzuela-Valdivieso, 2012; Varine-Bohan, 1979).

Tras los griegos, fueron los romanos los que continuaron el legado que los primeros habían dejado en el terreno de la cultura y, por ende, del coleccionismo (Alonso, 1999). Los romanos, superiores política y militarmente a los griegos, sucumbieron en cambio ante estos en el plano artístico y cultural (Woodford, 1995). Recogido por Vélez (2013), el propio Horacio sostenía que “Grecia, la conquistada, al fiero conquistador conquistó e introdujo en el agreste Lacio las artes”, muestra de lo señalado anteriormente. No es de extrañar entonces que los habitantes del Lacio siguieran contando con los artistas griegos para la factura de obras, la mayoría de ellas réplicas de otras anteriores de época helenística o clásica y que gracias a ello hemos podido conservar. Además, una nueva fórmula entró en escena: reunir grandes colecciones con las obras de arte obtenidas del enemigo por los diferentes cónsules romanos victoriosos allá donde la República, primero, y el Imperio, después, se extendían, muestra de poder y prestigio. A lo anterior se sumó el masivo expolio griego (Siracusa, Corinto, Atenas, etc.), lo que generó un comercio de arte hasta entonces no realizado por ninguna otra civilización. Con respecto al coleccionismo griego, el romano acentuó su carácter privado además de su dimensión

¹³ El significado actual del término “museo” poco tenía que ver con el “mouseion” griego; habría que esperar al siglo XV para acercarnos a lo que actualmente entendemos por la palabra “museo”.

económica, “un valor susceptible de comerciarse, como una inversión rentable socioeconómicamente hablando” (Alonso, 1999, p. 49). Digno de mención fue el emperador Marco Agripa, defensor de la propiedad comunitaria del patrimonio, de la educación artística y de la exposición pública y accesible de las obras artísticas (García et al., 1993; Llull, 2005). Los romanos fueron continuadores del *mouseion* griego, de cuyo término se apropiarían: *museum* en latín. Sin embargo, lo verdaderamente novedoso fue la creación de espléndidas colecciones privadas en palacios y villas, convirtiéndose en una suerte de museos para el disfrute de sus propietarios y el deleite de sus invitados.

A partir del otorgamiento de la tolerancia religiosa y el reconocimiento del cristianismo por parte del Imperio romano en el 313 d.C., durante el mandato del emperador Constantino I¹⁴ (Teja, 1990), una práctica de origen griego –*thesaurus*– continuaba casi intacta en el mundo cristiano: las ermitas, capillas, templos y santuarios se iban llenando de ofrendas y donaciones realizadas por los creyentes, configurándose auténticos tesoros eclesiásticos durante la Alta Edad Media. Por otra parte, los monasterios e iglesias también vieron aumentar el número de objetos de valor –piedras preciosas, objetos de metal, etc.– y obras artísticas, en gran parte para uso litúrgico, lo que no imposibilitó que se produjesen profanaciones, expolios y saqueos de estos bienes tan preciados. Alonso (1999, p. 50) también señala la creación de colecciones de objetos raros, “a los que se atribuían especiales poderes mágicos y milagrosos”. Sea como fuere, y a pesar de que ejemplos de coleccionismo no faltan durante toda la Edad Media por parte de las élites aristocráticas, nobiliarias y eclesiásticas del momento –Carlomagno o Constantino VII Porfirogeneta, por ejemplo–, la visión teocéntrica del mundo y el desprecio de las cosas banales o terrenales evitó que el fenómeno del coleccionismo se consolidase y extendiese como práctica habitual¹⁵. Habría que esperar al resurgimiento

¹⁴ Se tiende a considerar el “Edicto de Milán” como el documento oficial que declara la tolerancia religiosa dentro del Imperio romano, sin embargo, autores como Teja (1990, p. 142) señalan que no hay constancia de la existencia de dicho documento, y que quizá fue más un acuerdo verbal en la ciudad de Milán sobre la política religiosa entre Constantino –Occidente– y Licinio –Oriente– que la publicación de un texto normativo-legal explícito. En cambio, sí que se enviaron circulares a los gobernadores provinciales de Oriente con las nuevas indicaciones respecto a la aplicación de la libertad de culto dentro del Imperio (Sancho, 2017, p. 221).

¹⁵ En la literatura, como manifestación y expresión del sentir de un colectivo en un momento concreto, apareció durante la Edad Media el empleo del tópico doctrinal *De contemptu mundi*, creado –o mejor dicho, rescatado– en el siglo XII por el monje cisterciense Bernardo de Claraval (Martínez-Falero, 2013) y popularizado sobre todo durante el catastrófico siglo XIV –aunque su origen se puede rastrear ya en la Biblia–. El tópico latino, que traducido al castellano significaría “Menosprecio del mundo”, sostiene que la vida terrenal y todos sus bienes materiales deben ser despreciados debido a que se interponen en el camino del ser humano en su búsqueda del perfeccionamiento del alma, hecho que permitiría alcanzar la vida eterna

de las ciudades y a la aparición de la burguesía en la Baja Edad Media para que volviese a aparecer el disfrute de las cosas mundanas, la vuelta al coleccionismo “privado” y el germen de lo que vendría después con la visión antropocéntrica del mundo, el renacimiento italiano y el humanismo asociado a este.

De hecho, es en la Italia renacentista (s. XV) cuando se retoma el coleccionismo, de tipo erudito –con fines de investigación y disfrute–, siendo las obras admiradas por coleccionistas, humanistas y artistas. El fenómeno de *revival* de la antigüedad clásica que agitó Italia llevó a las élites aristocráticas, nobiliarias y burguesas a la adquisición y reunión de obras de origen clásico –artísticas y textuales–, que fueron acumulándose en palacios y villas, creando colecciones de un valor incalculable: surgiendo así conjuntos conocidos como cámara de maravillas y, posteriormente, galería de pinturas. Este nuevo coleccionismo se diferenciaba del anterior en su sentido más antropológico e histórico, es decir, aparecía ahora el deseo de recuperación y estudio de un pasado glorioso que había que poner de relieve en una Europa cada vez más antropocéntrica y con una notable conciencia histórica. Finalmente, estas grandes colecciones se constituirían en museos en los siglos XVIII y XIX, como más adelante veremos. No obstante, y como señala Urquizar (2007), convivieron varios motivos o “modos de coleccionar” en la Europa de la Edad Moderna: por un lado, el coleccionismo motivado para la adecuación de los interiores domésticos –función decorativa–; por otro, aquel que perseguía las modas y costumbres de la época, sabedor del prestigio social que estas colecciones le podían reportar; y, finalmente, el coleccionismo consciente de tipo artístico o humanista (erudito), menos frecuente que las otras dos motivaciones anteriores¹⁶.

Por otra parte, a diferencia del “museo” de época griega y romana, es ahora cuando aparece una noción de museo que comienza a asemejarse a su sentido actual, teniendo al florentino Cosme “el viejo” de Médicis como promotor del término al emplearlo para designar a su colección de objetos curiosos y libros manuscritos –códices– (Domínguez et al., 1999). Su colección fue aumentando con el paso de una generación a otra –sobre todo durante el gobierno de su nieto Lorenzo de Médicis (Andrade, 2009)–, hasta que en el siglo XVIII, el de las Luces, fue donada al Estado para que fuese accesible al público,

y celestial –la salvación– en el Juicio Final. Se trata de un tópico de tipo moral que pretende alejar a la sociedad de los vicios propios de la época con la misión de alcanzar la pureza espiritual.

¹⁶ Urquizar (2007) estudió el fenómeno del coleccionismo en la nobleza andaluza durante el Renacimiento, concluyendo que en muy raras ocasiones este estaba propiciado por un verdadero espíritu humanista y artístico.

culminando así un proceso iniciado siglos atrás. En este sentido, la familia toscana de los Médicis supone uno de los mayores ejemplos de mecenazgo, promoción y protección de las artes durante el Renacimiento: un miembro de esta familia, Cosme I, promovió la construcción de la *Galleria degli Uffizi* (Florencia) en 1559, considerada como el primer espacio proyectado para servir de museo –pinacoteca– de una colección privada visitable (Alonso, 1999; Rojo, 2012) y abierta al público en 1582 (Domínguez et al., 1999).

Italia fue, sin duda, la que sentó las bases de este nuevo coleccionismo erudito –que se extendería por Europa durante los siglos XVI y XVII–, lo que permitió que las grandes fortunas –sobre todo familias banqueras y comerciantes– desempeñasen dos acciones fundamentales para la creación posterior de los museos institucionales: 1) la formación de grandes colecciones y 2) la protección y expansión de las artes y las letras a partir del fenómeno de mecenazgo (Baranchuk, 2007). Lo anterior solo es explicable si tenemos en cuenta la prosperidad económica de la Italia del momento –protocapitalismo– (Alonso, 1999; Andrade, 2009; Baranchuk, 2007), además de la revolución cultural que allí se produjo, lo que posibilitó la aparición del Renacimiento (Garin, 1984).

Durante la Edad Moderna tanto Reyes como príncipes, autoridades eclesiásticas y élites burguesas, siguiendo el modelo italiano, se convirtieron en grandes coleccionistas de todo tipo de objetos de valor, fijando los cimientos de los museos nacionales que verían la luz en los siglos XVIII y XIX, a partir, sobre todo, de las colecciones reales. No obstante, estas colecciones respondieron más a criterios de prestigio, ostentación y demostración de poder que a un espíritu humanista y de erudición, aspecto que sí había ocurrido en el *quattrocento* italiano y que se renovarían con fuerza en el dieciochesco pero con fines diferentes. Además de los museos públicos estatales que a continuación veremos, otros organismos e instituciones científicas y/o culturales abrieron sus primeros espacios museísticos, aunque en sus inicios no se admitía el acceso ni las visitas públicas –uno de los mejores ejemplos que ilustran lo anterior es el *Ashmolean Museum* de Oxford, ampliamente estudiado por Arthur MacGregor (2001)–.

La irrupción del movimiento ilustrado en el siglo XVIII, teniendo a Francia como cuna, supuso la primacía de la razón –empirismo– sobre la tradición y los argumentos de autoridad –superstición y dogmatismo religioso–, lo que dio un nuevo impulso a las investigaciones científico-experimentales y humanísticas. El enciclopedismo y la clasificación-catalogación del saber se convirtieron en una obsesión para los ilustrados, preocupados por recoger y ordenar todos los conocimientos y saberes acumulados por la

humanidad (Aguirre, 2014; Cordón, 1996). El museo fue producto sin duda de este espíritu racional de conocimiento (Vásquez, 2008). Autores como Alonso (1999) plantean, además, que los primeros museos estatales dieciochescos surgieron como lugares de construcción de narrativas nacionales a partir de bienes patrimoniales que, ordenados de manera cronológica, mostraban y legitimaban la historia política y cultural de la nación. Aparecía así un museo con un discurso pedagógico claro, “aula permanente de lecciones históricas” (Alonso, 1999, p. 56), controlado por las élites gobernantes, independientemente del sistema político establecido. Para que el discurso fuese conocido los museos debían abrirse al pueblo, cuyo acceso estuvo motivado en el siglo XVIII por su conversión en museos “públicos” (Alaminos, 1990).

El primer museo público en configurarse fue el *British Museum* de Londres, abierto oficialmente en 1756. Fue el parlamento inglés el encargado de promover y decretar la fundación de esta institución, cuya colección inicial se correspondía con los fondos de Sir Hans Sloane, adquiridos por el gobierno tras el pago testimonial de 20.000 libras esterlinas (López, 2001). A esta colección le seguirían otras de carácter privado adquiridas con fondos públicos para ampliar el patrimonio del museo. Siguiendo a López (2001), es a partir de 1762 cuando, en teoría, se permite el acceso libre a todo tipo de públicos. Uno de los intereses pedagógicos del museo era mostrar todo tipo de objetos y obras artísticas –desde libros hasta productos de la Naturaleza– provenientes de muy diversas culturas del mundo con fines de disfrute, investigación u otra índole. Es por ello que la disposición de los bienes se efectuó por culturas en salas diferentes, distribución que se ha mantenido hasta la fecha.

Al *British Museum* le siguió el Museo de la República –antecedente del *Musée du Louvre*–, inaugurado por la República Francesa mediante decreto el 10 de agosto de 1793, en pleno proceso de la Revolución Francesa (Alaminos, 1990; Fontdevila, 2018). Los orígenes materiales de este museo habría que rastrearlos en la colección real –privada– del monarca Luis XIV, radicada en Versalles. Posteriormente, Luis XV promovió la creación de una nueva colección con fondos traídos de Versalles al palacio de Luxemburgo en París, sede del actual Senado. Ambas colecciones seguían siendo de ámbito particular y el acceso a ellas se limitaba a los círculos palaciegos más próximos y a un número reducido de agraciados artistas. Con Luis XVI, se trasladaron numerosas obras al Louvre con fines ya ciertamente museísticos, lugar finalmente elegido en tiempos de la Revolución Francesa como sede definitiva del museo nacional de Francia, llamado

Museo Central de las Artes, que a partir de 1803 pasaría a denominarse *Musée Napoleon* (Antigüedad, s. f.; Canales, 2009) y que en 1848, llegada la Segunda República al país galo, se convertiría en propiedad nacional (Alonso, 1999).

A pesar de que el primer museo estatal que abrió sus puertas fue el Museo Británico, se considera al museo francés como el más influyente a nivel internacional. Para el caso español, las ideas ilustradas venidas de Francia y las buenas relaciones con este país –no olvidemos que ambas naciones poseían la misma dinastía reinante y, posteriormente, España se convirtió en un Estado satélite de la Francia napoleónica– llevaron al planteamiento de la creación de un museo de pinturas público. El primer paso para su establecimiento lo llevó a cabo José I –hermano del emperador Napoleón Bonaparte– mediante decreto el 20 de diciembre de 1809, a instancias del ministro afrancesado Mariano Luis de Urquijo (Alaminos, 1990; Alonso, 1999). El proyecto vio la luz durante el reinado de Fernando VII, de ahí que llevara su nombre –Museo Fernandino–, el 5 de julio de 1814. El primer edificio elegido para su ubicación fue el palacio de Bella Vista de Madrid, aunque finalmente se decidió ubicar en El Prado (levantado en 1785, durante el reinado de Carlos III). Finalmente, abrió sus puertas al público el 19 de noviembre de 1819 con un total de 311 cuadros de autores españoles, obras pertenecientes a la colección real (Museo del Prado, 2020; Portús et al., 2018).

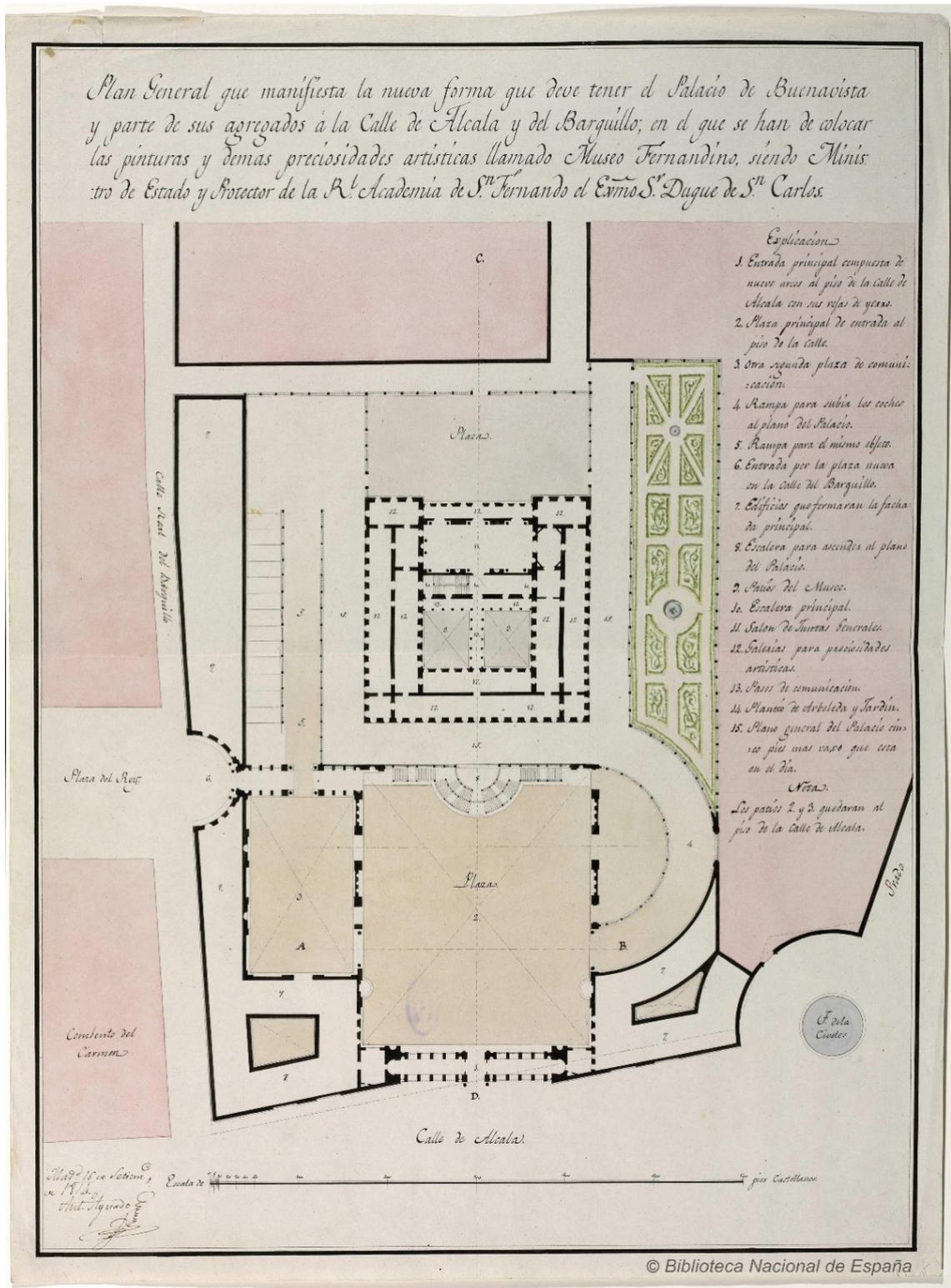


Figura 6. Plan General de 1814, obra del arquitecto Antonio López Aguado, que recoge la nueva forma en planta que debe tener el Palacio de Buenavista para albergar el Museo Fernandino (recurso obtenido de la Biblioteca Digital Hispánica de la BNE)

Al igual que para el caso francés, el origen del Museo del Prado está motivado por la transformación de las colecciones reales en institución museística pública. En cuanto a sus fondos, Alonso (1999, p. 57) señala que lo compondrían en origen “las colecciones reales, las pertenecientes a órdenes religiosas suprimidas y otras de propiedad privada”.

Aunque han sido reseñados los tres ejemplos más característicos, estos no fueron los únicos museos creados en Europa en este momento bajo el influjo ilustrado, casos como los de Austria, Alemania, Baviera, Múnich o Dresde vendrían a confirmar la tendencia europea de transformar las grandes colecciones reales¹⁷ –de propiedad privada– en instituciones públicas accesibles, comenzando aquí la concepción moderna de “museo” como espacio abierto a la sociedad, cuya consolidación llegaría en el siglo XIX. Si bien el epicentro de la creación de los primeros museos públicos lo encontramos en Europa a finales del siglo XVIII, pronto empezarán a fundarse otros espacios de similares características en muy variadas latitudes en los inicios del siglo XIX, conforme las ideas ilustradas avanzaban geográficamente –América, Asia, África y Oceanía–. Se debe señalar también que será a partir de mediados del siglo XIX cuando convivan los impulsos público y privado en la creación de nuevos espacios museísticos, por separado o mediante proyectos conjuntos.

Desde los más remotos orígenes y hasta la actualidad, Alonso (1999) realiza una clasificación muy ilustrativa de las etapas transitadas por la Humanidad en la génesis y evolución del museo como institución de conocimiento y cultura, de expresión y comprensión. Señala la existencia de ocho modalidades o concepciones diferenciadas, siendo:

1. Concepción alejandrina, como centro científico y universal del saber.
2. Concepción romana del *museum*, heredera del helenismo, como templo de las musas o escuela filosófica, pero introduciendo los matices del carácter privado y representativo del coleccionismo, frente a la formulación colectiva del museo ptolemaico.
3. Concepción renacentista, el museo-colección, heredero directo de la concepción romana, pero formulado como el más claro precedente del concepto moderno de museo.
4. Concepción ilustrada, o el museo como instrumento científico y alojamiento (conservación) de los testimonios del saber y la creación humanas.
5. Concepción revolucionaria: el museo público, como medio de cuestionamiento crítico y lección sociocultural.

¹⁷ Denominadas en muchas ocasiones como “gabinetes de arte y de curiosidades”.

6. Concepción del siglo XX: el museo organizado, vivo y didáctico desde los antecedentes del “museo almacén”.
7. Concepción posmoderna: el museo como seducción y espectáculo, en la ascensión y autolegitimación protagonista del espectador.
8. Concepción finisecular (impredecible futuro del museo): desde la muerte del “invento ilustrado” (museo enciclopédico) a las alternativas fragmentadas, las redefiniciones socioculturales y el nacimiento de la multinacional museística.

(Alonso, 1999, pp. 62-3)

Por otra parte, y para el caso que nos ocupa –la educación en museos–, habría que esperar a la segunda mitad del siglo XX –a partir de la sexta modalidad propuesta por Alonso (1999)– para que los museos dejaran de ser espacios-contenedor de patrimonio solo entendibles para académicos y eruditos y lograsen –o intentasen hacerlo– una verdadera democratización, asumiendo la labor socioeducativa y de difusión cultural como la principal función de este tipo de instituciones (Cordero, 2019; Domínguez et al., 1999; Giannini y Bowen, 2019).

2.2.2. La función educativa del museo durante los siglos XIX y XX

La preocupación por educar por parte de los espacios museísticos se podría remontar a los primeros museos nacionales creados a finales del siglo XVIII y principios del s. XIX (Valdés, 2008). Sin embargo, este modelo educativo, apegado a planteamientos positivistas y a la concepción dialéctica del conocimiento (Meza, 2015; Viaña, 2009), buscaba una educación acrítica y dirigida, persiguiendo la difusión de la historia nacional, presentada a través de narrativas ordenadas cronológicamente que mostraban el pasado glorioso de la nación y sus hitos fundacionales más importantes (Alonso, 1999). La creación del Louvre es un ejemplo de este tipo de museo, espacio que ensalzaba la grandeza de Francia y su dominación política y cultural a nivel europeo (Jiménez-Blanco, 2016). En cierta medida, este tipo de museo era el producto de las corrientes culturales predominantes del momento –enciclopedismo e Ilustración–, donde el movimiento romántico posterior puso las bases para la defensa y puesta en práctica de dos ideas fundamentales: liberalismo y nacionalismo¹⁸. Este modelo de enseñanza tradicional, propio de las escuelas del momento y vinculado al paradigma positivista de

¹⁸ En el campo literario, surge con fuerza la novela histórica –*Ivanhoe* de Walter Scott, por ejemplo–, en ese deseo por poner en valor lo local, lo que lleva al surgimiento de las literaturas regionales y nacionales, aspecto que se manifiesta en el nacimiento de la novela histórica y en el auge de las leyendas sobre asuntos cercanos.

Auguste Comte, continuaría prácticamente inmutable durante todo el siglo XIX y parte del XX, salvo alguna excepción concreta como el método de la pedagogía científica de Montessori o la corriente de la Escuela Nueva, que posibilitó en España la aparición de la Institución Libre de Enseñanza bajo el liderazgo de Giner de los Ríos en 1876 (Pla et al., 2007) y, con ella, la creación de los primeros museos pedagógicos, como el Museo Pedagógico Nacional de Madrid, institución referente en la modernización pedagógica española a finales del siglo XIX (García del Dujo, 1985).

Queda claro, por tanto, que el Museo Pedagógico contribuyó a la modernización de los fundamentos y estructura educativa de un país que se encontraba sumido en el más absoluto aislamiento pedagógico europeo. Entrando en su biblioteca o examinando las diversas colecciones de material de enseñanza podían respirarse aires análogos a los que corrían en los países europeos más preocupados por las cuestiones pedagógicas. (García del Dujo, 1985, p. 182)

No obstante, y a pesar del impulso pedagógico modernizador que recorrió Europa y España a finales del s. XIX, Valdés (2008) sostiene que la función educativa de los museos perdió la batalla en este momento frente a las funciones de conservación e investigación, primando por encima de todo el objeto, lo que provocará que se vuelva distante e inaccesible al visitante, siendo “el origen de las numerosas y duras críticas que acusan al museo de haberse convertido en mausoleo y cementerio para el arte” (Valdés, 2008, p. 67), asunción que continuaría hasta el último tercio del siglo XX, con la llegada de la democratización de la cultura. En la primera mitad del siglo XX habría que destacar al poeta Paul Valéry, en cuyo artículo publicado en el año 1924 criticaba la tendencia positivista de los museos, en especial del Louvre, espacios concebidos como universos aislados del saber erudito, grandes acumulaciones de obras solo accesibles a una minoría intelectual y legitimadoras del poder establecido (Bolaños, 2000).

Ya en el siglo XX, una vez superado en parte el paradigma positivista, vieron la luz otras corrientes pedagógicas, denominadas contemporáneas, que se erigieron como antagónicas a la escuela tradicional de origen decimonónico: hablamos de los paradigmas ecológico, crítico –pedagogías críticas, como la pedagogía social (Schugurensky y Silver, 2013)–, y constructivista (Suárez, 2000). En este sentido, los museos, como entes que reflejan la visión de ser en el mundo de la sociedad y su contexto histórico-cultural, comenzaron a abrirse tímidamente a dichas corrientes. Luna e Ibáñez-Etxeberria (2020) señalan como cambios significativos en el plano pedagógico la aparición de las teorías

sobre el aprendizaje significativo de Ausubel y los postulados propuestos por Dewey en torno a la creatividad y las emociones a través del arte, a los que podríamos añadir las propuestas constructivistas aún vigentes de Piaget, Vygotsky, Novak, Bachelard, Driver o Postner, además de los referentes teóricos sobre el conductismo como teoría de aprendizaje –Watson, Paulov y Skinner–.

Durante la primera mitad del siglo XX, existe una clara dicotomía entre los museos del ámbito anglosajón –sobre todo Estados Unidos¹⁹, seguido de Canadá y Gran Bretaña– y los de la cuenca mediterránea, siendo los primeros los que apuesten y asuman la función educativa y social del patrimonio (Sardá, 2013), “nacieron ya pedagógicos” (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020, p. 644), mientras que los segundos seguirán apegados a los postulados tradicionales del museo como “contenedor de arte”, no siendo hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando aparezca el ingrediente educativo en dichos espacios (Valdés, 1999; 2008).

Ahora bien, no será hasta bien entrado el siglo XX cuando podamos empezar a hablar de museos en el sentido moderno y actual del término, entendiendo como museos a aquellas “instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben, para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (Ley 16/1985, 25 junio). Uno de los puntos de inflexión para la configuración del museo actual fue la década de los 60, donde los diferentes movimientos sociales, críticos con el sistema de dominación político-social y cultural de unas élites, culminarían en el conocido como “Mayo francés de 1968”, que socavaría los cimientos de la sociedad del mundo occidental. En el ámbito cultural, se trataba de una respuesta al convencimiento de que el museo era un espacio separado del mundo real, que no cumplía con las exigencias sociales de su contexto próximo (Jiménez-Blanco, 2016; Zabala y Roura, 2006). Irrumpía con fuerza lo que algunos autores han denominado “contracultura” (Bolaños, 2000), esto es, ruptura del discurso cultural tradicional y único emitido desde el poder, lo que suponía concebir los museos no como espacios de emisión de una cultura no negociada sino como lugares de intercambio y apertura sociales, donde las actividades organizadas en torno al patrimonio cobraban más importancia que la

¹⁹ Inaugurado en 1929, Jiménez-Blanco (2016) destaca el papel jugado por el *Museum of Modern Art* (MoMA) de Nueva York en la renovación y modernización de los espacios museísticos durante la primera mitad de siglo XX, sirviendo de modelo y referente para otros museos en su labor por poner en valor el arte del presente, el arte contemporáneo.

propia colección en sí misma –“valorar el presente y liberarse del peso del pasado”– (Jiménez-Blanco, 2016, p. 16). Bolaños (2000, p. 15) apunta que “en el contexto de la revuelta contracultural, los artistas empezaron a huir de los museos tomando iniciativas que quedaban resumidas en esa consigna parisina que tan bien resumía el ambiente del momento: «llevemos la *Gioconda* al metro»”. En España habría que esperar al fin de la dictadura en 1975 para poder percibir esta ebullición y efervescencia contracultural y de apertura de los museos, con la creación de un gran número de ellos bajo la iniciativa autonómica y municipal (Azuar, 2008). En este contexto, aunque por iniciativa privada –religiosa–, se crearía el Museo Diocesano de Jaca, objeto de estudio en esta investigación, que abrió sus puertas al público en 1970.

Tal y como recogen Luna e Ibáñez-Etxeberria (2020), la función educativa de los museos ha sido la más tardía en llegar a estas instituciones, ocurriendo en España en la década de los ochenta, con algún ejemplo a fines de los setenta, propiciado por los cambios político-sociales que estaba viviendo España en ese momento: fin de la dictadura, proceso de transición democrática y consolidación de la misma en los años ochenta. La eliminación de la censura y el aperturismo cultural a Europa posibilitaron cambios sustanciales en el plano educativo y patrimonial, lo que afectó notablemente a los espacios museísticos. La ampliación de derechos y libertades generó lo que los autores han denominado “democratización de la cultura”, esto es, el acceso a la cultura por parte de la sociedad al completo y no solo de unas minorías. En este sentido, los museos se abrieron de par en par para recibir a visitantes poco acostumbrados a dichos espacios, “la democratización de nuestra sociedad se aprecia, entre otras muchas cuestiones, en el ejercicio del derecho de los ciudadanos al acceso a la cultura y, por tanto, a los museos” (Azuar, 2008, p. 25). Desde el final de la dictadura franquista y hasta la primera década del siglo XXI, se aprecia un vertiginoso crecimiento en el número de museos en España –sobre todo de titularidad pública municipal y de contenidos arqueológicos y etnográficos/antropológicos–, desaceleración apreciable a comienzos del siglo XXI, quizá motivada por el exceso de oferta cultural y museística (Azuar, 2008).

Podríamos sostener, por tanto, que la preponderancia de la función educativa y social de los museos es consecuencia lógica de la función de difusión de estos espacios, además de su apertura a la sociedad –democratización de la cultura–, en palabras de Valdés (2008). Por su parte, Alonso (1999) sitúa la aparición de la misión educativa en el proceso de renovación de los museos durante el último tercio del siglo XX gracias a los

esfuerzos realizados, entre otros, por la UNESCO, el ICOM y su Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural (CECA), los departamentos de museología y pedagogía de las universidades y los DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural) de los espacios museísticos. Zabala y Roura (2006, p. 239) apuntan a la década de los 80 como momento en el que se gesta el museo como “institución educativa de primer orden”, consecuencia de la renovación de estos espacios, de los cambios económicos y sociales vividos, del aumento del llamado “turismo de masas” y del deseo de ofertar experiencias culturales de calidad.

En la actualidad, una de las funciones principales de los espacios museísticos es la de educar y socializar el patrimonio que albergan, esto es, dar a conocer sus fondos a la sociedad (Valdés, 2008). Sin embargo, la locución verbal “dar a conocer” encierra un sinfín de modalidades: difundir, divulgar, comunicar, mostrar, educar, etc. Cada una de ellas con sus propias peculiaridades y diferente reverberación en el visitante o usuario. Divulgar y mostrar no son sinónimos, al igual que difundir y educar tampoco lo son. De hecho, el reto al que se enfrentan los museos del siglo XXI es doble (Valdés, 2008), por un lado, convertir los conocimientos complejos que albergan en contenidos accesibles al visitante y, en segundo lugar, adaptar sus propuestas de difusión y/o educación al variado público que acude a sus salas o visita sus espacios virtuales 2.0.

En definitiva, y como hemos podido analizar a lo largo de este apartado, fueron la conjunción de factores y la multicausalidad las que llevaron a los museos a su aperturismo social en el último tercio del siglo XX (Suárez et al., 2013). De igual manera, y al calor del constructivismo, los nuevos paradigmas educativos también motivaron la aparición en estos lugares, ahora dinámicos y dialogantes, de experiencias didácticas en las que el visitante asumía un rol activo en su propio aprendizaje, llenándose las salas y los espacios expositivos de grupos escolares deseosos de dejarse emocionar por el arte que los contemplaba, convirtiéndose en una extensión más de la escuela. El museo se erigía como un ámbito educativo no formal de primer orden (Suárez et al., 2013).

Ese es el momento clave en el que muchos museos, a través de la implementación de proyectos educativos con intencionalidad declarada de aprendizaje, pasarán de ser simples almacenes, a convertirse en espacios de juego y aprendizaje en los que conocer el patrimonio, pasando de ser espacios en los que se sólo se mira y quizás se aprenda, a ser ecosistemas de aprendizaje. (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020, p. 644)

2.2.3. Los museos en los albores del tercer milenio

A lo largo de este viaje en el tiempo desde los confines de la historia escrita hasta el convulso siglo XX, hemos podido comprobar como el deseo voluntario de atesorar bienes y objetos de diversa índole y valor ha sido una constante en el ser humano, independientemente de sus coordenadas espacio-temporales. Desde las primeras ciudades-estado mesopotámicas hasta la floreciente y culta Grecia clásica, pasando por el Egipto faraónico y su deseo de sosiego en el Más Allá, las élites, motivadas por variopintas aspiraciones, han sentido un deseo irreprimible de coleccionar patrimonio. Estas primeras colecciones privadas están detrás del origen del museo en su definición más conservadora y tradicional, ampliamente criticada en la actualidad por nuevos museólogos y museólogos críticos: grandes contenedores y almacenes de arte. Reyes sumerios y babilonios, ciudadanos griegos y faraones egipcios fueron sucedidos por ricos patricios romanos, miembros del alto clero católico, emperadores y monarcas europeos, humanistas y eruditos del Renacimiento, en esta labor voluntaria por acumular artefactos de pretéritos tiempos. La Ilustración del siglo XVIII sentó las bases para la reconversión de las colecciones privadas reales en los primeros museos estatales abiertos al público para dar a conocer la memorable historia nacional de estos países, con discursos narrativos cerrados, acrílicos e hiperbolizados. No será hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la sociedad de masas, consciente y empoderada, demande el acceso a la cultura y, por ende, a los museos. Estos, ante la “crónica de una muerte anunciada” –tomando el título de una novela del genial Gabriel García Márquez–, se adaptaron a las nuevas corrientes culturales, museológicas –“nueva museología” (Gómez Vílchez, 2012)– y pedagógicas del momento, asumiendo lo que tanto tiempo había costado implantar: su dimensión educativa y socializadora del conocimiento. Desde entonces a esta parte, no han sido pocas las crisis y vaivenes que han sacudido al mundo de los museos en, escasamente, treinta años. Pero ¿qué están haciendo los museos en los albores del tercer milenio en materia educativa?

A las tradicionales funciones del museo –coleccionismo de bienes culturales, análisis e identificación de las piezas, documentación y clasificación de los objetos museísticos, investigación de las colecciones, preservación y conservación, restauración y exposición– se le han sumado, en los últimos tiempos y como más arriba se ha señalado, el deleite (Serrano, 2014), la educación y acción cultural (Alonso, 1999; Serrano, 2014).

El museo se ha convertido en un espacio para el desarrollo y progreso sociales, no un fin en sí mismo.

El museo continúa siendo, pese a todo, un instrumento valiosísimo para la sociedad, al que se le exige una sincronización cada día más apurada con la realidad del momento y que identifique sus contenidos y funciones con las necesidades de su entorno sociocultural. (Alonso, 1999, p. 87)

La irrupción del museo como espacio abierto a la sociedad contemporánea ha provocado la creación de un gran número de ellos (Azuar, 2008), de variadas tipologías y temáticas. Según su contenido, y partiendo del sistema de clasificación de museos seguido por el ICOM, Alonso (1999, p. 110) propone el siguiente esquema:

- I. Museos de Arte (arqueológicos, bellas artes, arte contemporáneo, centros de arte, artes decorativas).
- II. Museos generales, especializados, monográficos mixtos (ciudades-museo, museos al aire libre, jardines, reservas y parques naturales; ecomuseos).
- III. Museos de historia (complejos y variados; museos militares y navales).
- IV. Museos de etnología, antropología y artes populares.
- V. Museos de ciencias naturales.
- VI. Museos científicos y de técnica industrial.
- VII. Otras tipologías de museos.

(Alonso, 1999, p. 110)

Ahora bien, es tan rico el panorama museístico actual que parece tarea imposible estudiar la labor educativa de todos estos espacios de cultura al unísono, hándicap ya planteado en 2011 (p. 205) por Sánchez de Serdio y López cuando sostenían que “dadas las enormes variaciones existentes entre los diversos museos por lo que respecta a los discursos y prácticas pedagógicas, es muy difícil generalizar la situación de la educación en museos”.

De igual manera, hay que apuntar que el viraje de los museos hacia la educación y la sociedad en su conjunto se produjo al calor del nacimiento y crecimiento de la “nueva museología” en la década de los 60 –*Mayo del 68*–, momento de importantes convulsiones sociales y políticas a nivel mundial. Ciudadanos, artistas y críticos reclamaban un museo abierto y “democratizado”, un museo de todos y para todos, un espacio que dejase de ser templo de culto de la erudición más elevada para ser espacio de

disfrute y contemplación, lugar de aprendizaje e interacción social. La nueva museología emergía entonces como reacción frontal a la museología tradicional, situándose su origen en Francia y Québec con activistas como Rivière, Varine-Bohan o Desvallées. Sería ya en los años 80 cuando proliferarían los tratados y publicaciones bajo la denominación común de “nueva museología”, lo que favorecería la expansión y consolidación de esta corriente museológica contemporánea (Lorente, 2006). De igual manera, esta posmodernidad cultural posibilitó la creación de nuevas y variadas tipologías de museos: etnológicos, antropológicos, de ciencia y técnica, de arte contemporáneo, etc. (Alonso, 1999).

En la actualidad, y como señala Lorente (2006), conviven corrientes museológicas afines que, aunque en esencia comparten la crítica y renovación de la museología tradicional, no existe consenso entre los autores a la hora de buscar puntos de unión y desunión entre ellas: hablamos de la nueva museología, la museología crítica y la museología transformativa. Lorente (2006) señala que la nueva museología y la museología crítica comparten su compromiso marcadamente social, apostando la primera por los ecomuseos y la segunda por los centros y museos de arte contemporáneo. Sea como fuere, es importante anotar que quizá la pedagogía crítica estuviese detrás del surgimiento de la museología crítica, tal y como sostiene Lynne Teather (citada por Lorente, 2006), cuyos dos rasgos propios son i) la marcada subjetividad y ii) el pensamiento crítico frente al dogma impuesto. Independientemente de la corriente museológica contemporánea en la que nos situemos, los museos deben adoptar “una misión concienciadora y liberadora a través del patrimonio, pero dentro de un nuevo servicio para la comunidad en el próximo futuro” (Alonso, 1999, p. 88). ¿Y cómo pueden los espacios museísticos concienciar, liberar y servir a la comunidad? La respuesta es sencilla: a través de la educación.

Como hemos visto, la nueva museología –junto con las corrientes pedagógicas coetáneas, constructivismo y pedagogías críticas–, ayudaron sobremanera al cambio de paradigma, apostando a partir de las dos últimas décadas del siglo XX por su función socializadora a través de la educación. Los museos, desde entonces, comenzaron a realizar visitas escolares, actividades y talleres didácticos con mayor o menor éxito, abriéndose a esta tipología de público juvenil (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020). La dimensión educativa había llegado a los museos, sin embargo, estos seguían sin conocer realmente la eficacia de sus programas y planes educativos. Es a finales de la primera década del

siglo XXI cuando emerge con fuerza la evaluación de programas educativos sobre patrimonio en España –tanto de corte cuantitativo (OEPE) como cualitativo (ECPEME²⁰)–, proceso necesario para conocer qué y cómo están educando los espacios museísticos, “indagar sobre el sentido pedagógico del museo” (Calaf y Gutierrez, 2017, p. 40).

Antes de responder a la pregunta sobre qué están haciendo los museos en el plano educativo, habría que considerar un aspecto importante: es fundamental visibilizar la figura de los educadores de museos como agentes mediadores entre los bienes patrimoniales y los visitantes de los museos; su desempeño enriquece las vivencias de los consumidores de cultura, les aporta las preguntas, claves y matices necesarios para poder introducirnos en la obra artística y lograr activar los procesos de aprendizaje, sirviendo de enlace entre el proceso creador de los artistas y la exhibición final (Vidagañ, 2019). Al igual que en el ámbito formal hay educadores –maestros y profesores– que sirven de guía y facilitadores de experiencias de aprendizaje atractivas para el alumnado, el museo y las instituciones que mantienen dichos espacios deben ser conscientes de que el único camino para lograr realmente que se cumpla la función educativa es contar con profesionales competentes en esta materia, mimar los DEAC²¹ de los museos para conseguir que los discentes del presente sean los inquietos visitantes del futuro, asegurando así la viabilidad de los espacios museales. En las entrevistas realizadas al personal del Museo Diocesano de Jaca (MDJ) durante el desarrollo de la investigación de Tesis Doctoral, este aspecto fue uno de los puntos en el que coincidieron los tres informantes entrevistados, esto es, cuidar –educar– a las generaciones más jóvenes para despertar en ellos la curiosidad por el patrimonio y los centros de cultura, convirtiéndolos en pequeños “embajadores patrimoniales” del propio museo.

Lo anterior nos lleva a plantear la situación actual de la labor educativa y del trabajo de los DEAC en los museos españoles. A partir del estudio de las Jornadas DEAC por parte de Sánchez de Serdio y López (2011), rescatamos algunas de sus conclusiones que a día de hoy siguen teniendo vigencia –otras se han visto cumplidas en esta última

²⁰ Proyecto de I+D+i “Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles”.

²¹ Son varios los autores que remarcan las condiciones laborales precarias de los educadores de museos, la escasez de recursos económicos y humanos de los DEAC o la inexistencia de estos departamentos en numerosos espacios museísticos. La externalización de los servicios culturales también es algo resaltado por los investigadores como factor determinante que limita las posibilidades educativas de las instituciones culturales (Sánchez de Serdio y López, 2011; Vidagañ, 2019, 2020).

década–, tal y como ha contrastado recientemente Vidagañ (2019). En primer lugar, no todos los museos cuentan con departamentos encargados de las tareas educativas o, si existen, no tienen claramente definidas sus funciones. En segundo lugar, se requiere una mayor formación pedagógica por parte de estos educadores, lo que repercutirá positivamente en el despliegue educativo –las propias autoras plantean que este punto ha mejorado sobremanera en los últimos años, algo que también hemos podido comprobar en el desarrollo de nuestro estudio de caso sobre el MDJ–. En tercer lugar, recogían la necesidad de iniciar investigaciones sobre educación en museos, aspecto que sí se ha visto cumplido gracias, en gran medida, a la creación del *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, del *Observatorio de Educación Patrimonial en España* y a la iniciativa de los departamentos en didácticas específicas de las facultades de educación de investigar en el campo de la educación patrimonial. En cuarto lugar, plantean la dignificación profesional de los educadores de museos, figura sin regulación específica y cuya condición contractual es precaria, aspecto que se ha mantenido desde la creación de los primeros DEAC a mediados de la década de los setenta del siglo pasado (Vidagañ, 2020).

Para que realmente exista una profesionalización de los educadores y educadoras de museos, éstos deberían pertenecer a la plantilla del museo, con un contrato y un sueldo que les permitiese dedicarse a tiempo completo a su trabajo de educador. Las funciones que garantizan una práctica educativa de calidad son múltiples: la investigación, el diseño de las propuestas educativas, la formación continua y el contacto con el público. Solo un contrato laboral de jornada completa permite realizar todas estas funciones de forma adecuada. (Vidagañ, 2020, p. 56)

Para responder de forma exploratoria a la pregunta sobre qué se está haciendo en materia educativa por parte de los museos en España, hemos podido contar en esta investigación de Tesis Doctoral con la base de datos (BdD OEPE) y la producción científica que desde el año 2010 ha producido el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), organismo encargado de inventariar, analizar y evaluar las prácticas educativas en materia de educación patrimonial, dentro de la cual se encuentran los museos como espacios no formales de educación.

De todos los programas inventariados en dicha base –N=2.115–, y tras hacer una búsqueda filtrada por “museo” –descriptor *entidad responsable*– y “España” –descriptor *país*–, n=171 programas cumplían con nuestros criterios específicos. Para simplificar los

datos, se ha creado una tabla a través de la cual obtenemos porcentualmente el número de resultados en función del tipo de proyecto educativo desplegado en espacios museísticos.

Tabla 7. A partir del conjunto muestral (n=171), nº de resultados obtenidos (también porcentualmente) según el tipo de proyecto (de los 17 existentes creados por el Observatorio de Educación Patrimonial en España).

Tipo de proyecto	Nº de resultados (n=171)
1- Programa educativo	33 (19,3%)
2- Proyecto educativo	8 (4,7%)
3- Diseño didáctico	2 (1,2%)
4- Recurso didáctico	78 (45,6%)
5- Herramienta didáctica	0
6- Acción Educativa	3 (1,7%)
7- Actividad Aislada	1 (0,6%)
8- Taller	17 (9,9%)
9- Proyecto de investigación	2 (1,2%)
10- Proyecto de mejora	0
11- Concurso	2 (1,2%)
12- Itinerario didáctico/Ruta/Visita	3 (1,7%)
13- Plan	0
14- Red	1 (0,6%)
15- Evento Científico	10 (5,8%)
16- Curso	2 (1,2%)
Sin especificar	9 (5,3%)

Desde la revisión de los programas hemos desentramado los objetivos, los enfoques o las metodologías de trabajo que estos proyectos encerraban en su diseño y planificación y, particularmente, hemos analizado la presencia de las nuevas tecnologías y su integración en los programas educativos museales en consonancia con la línea de la presente Tesis Doctoral. Los n=171 programas educativos se han leído pormenorizadamente encontrando propuestas muy interesantes para nuestra investigación. La primera de ellas, una de las más relevantes, parte del *Museo de Arte e Historia de Zarautz*, quien desde una mirada muy innovadora e integral hace una apuesta por las nuevas tecnologías y un planteamiento educativo muy amplio desde diferentes propuestas; una museología donde la educación se siente como pilar fundamental de la institución.

En aras de conocer estas nuevas sendas de la museología actual, este ejemplo destacado habla de interpretar el patrimonio, de recorrer espacios o trabajar las

conexiones y transformaciones entre un pasado marcado por tradiciones marineras y el presente turístico, construyendo conocimiento, memorias y significados conjuntos, entre otras líneas de acción. Todo ello lo adoptan desde un proyecto que denominan “Museos Vivos”, concepto que, en sí mismo, es la clave de un trabajo presente adaptado a la contemporaneidad. Además de esto, el museo apuesta fuertemente por las nuevas tecnologías, lo hacen desde la metodología *m-learning*, a través del uso de dispositivos móviles como GPSs, PDAs, teléfonos o *tablets*, de tal modo que los participantes pueden trabajar de forma autónoma e, incluso, disponen de un servicio de alquiler de estos dispositivos electrónicos –PDAs–. Apelan a las posibilidades y recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, para recuperar la memoria histórica del lugar, impulsando la participación ciudadana.

Entre sus objetivos proponen que el alumnado produzca sus propios materiales didácticos en formatos multimedia con la finalidad de redefinir el concepto de museo y compartir esta experiencia con sus semejantes, una tarea que nos recuerda a la metodología de aprendizaje-servicio; en este caso, convirtiendo a los participantes en pequeños curadores que elaboran contenidos y los transmiten abriendo una cadena de sinergias para dar a conocer el patrimonio de la zona. Entre las acciones que deben desarrollar en el proyecto se encuentran las de adoptar el rol de artista o la utilización de las TIC para realizar una guía turística; trabajarán con un mapa cartográfico desarrollando una visita “a la carta” en base a sus intereses, lo que permite libertad y flexibilidad derivando en múltiples posibilidades.

Además, este ejemplo trabaja la implicación real de la ciudadanía, en tanto que se plantea la elaboración de proyectos y exposiciones a partir de donaciones realizadas por los propios ciudadanos cuyos testimonios dan vida a los contenidos. De este modo implican y comprometen a la ciudadanía local y vecina, como colectivo más próximo, haciendo gala al título de “Museo vivo” y estableciendo fuertes vínculos de identidad, propiedad y pertenencia al lugar.

En esta misma línea, el *Caserío Museo Igartubeiti* celebra la semana de la sidra con el fin de recuperar un buen ejemplo de una de las épocas más ricas del territorio, la edad de oro de los caseríos vascos, emulando el modo de vida cotidiano de nuestros antepasados. A partir de esta propuesta se trabajan las tradiciones, de nuevo señas de identidad del lugar, dando a conocer el prensado de la manzana y poniendo en

funcionamiento una estructura de madera del siglo XVI para vivenciar los olores y sabores del primer mosto, un lujo para los sentidos que convierte a la sociedad en testigo de una actividad cotidiana y común no mucho tiempo ha. Esta actividad nos lleva directamente a la experimentación del patrimonio de una forma activa y sensorial, apelando a la idea de promover un espacio vivo –como se recoge en la descripción de la propuesta–.

Entre los museos de la muestra son muchas las instituciones que apuestan por los itinerarios didácticos, algunos de ellos enmarcados en el movimiento “Ciudades educadoras y patrimonio” –como la *Casa Museo de Miguel Hernández*–, que busca que los participantes comprendan la influencia de las ciudades en la vida de las personas y desarrollar el sentido de respeto hacia el patrimonio y de pertenencia, a partir del conocimiento de su historia, lugares y personajes más emblemáticos. Otras propuestas, como el *Museo Naval de San Sebastián*, apuestan por este tipo de programaciones para facilitar el conocimiento de la historia y la cultura locales, despertar el interés por preservar el patrimonio, comprender la ciudad, sus transformaciones, los fenómenos sucedidos en ella y participar en su cuidado y protección. En esta línea encontramos el *Museo de Altamira*, con un recorrido por su cueva para conocer y explorar sociedades pretéritas, en cuyo caso destaca el hecho de estar diseñado directamente por maestros, profesores y educadores de Cantabria, lo que hace que la visita se corresponda con diferentes contenidos curriculares en consonancia con la educación formal en las diferentes etapas, de modo que museo y escuela abordan el aprendizaje en una misma dirección, lo que nos llevaría a una segunda clave de la museología actual. Similar es la orientación educativa del *Museo Esteban Vicente* en Segovia, con un enfoque relacional que conecta las vivencias y experiencias con la ciudad desde la propuesta de seminarios introspectivos y de intercambio. Entre otros objetivos, en las propuestas analizadas se repiten algunos como: despertar el interés por preservar el patrimonio artístico y por adquirir la cultura de cada lugar, conocer los motivos del crecimiento y las transformaciones, comprender los modos de vida de la sociedad, identificar los restos pasados en el entorno presente, estimular la imaginación acerca de la historia de la ciudad o participar de modo responsable y en cooperación en la preservación del patrimonio. Muchas de estas propuestas tan cercanas a la ciudadanía tratan de poner en valor el entorno más próximo haciendo partícipes a los usuarios para alcanzar un compromiso de cuidado y respeto con la memoria histórica.

Otra de las instituciones destacadas, la *Red de Museos de Lugo*, aboga por trabajar desde un enfoque social y accesible promoviendo talleres de ética e interculturalidad a partir del diálogo y el conocimiento mutuo de las culturas. Lo promueven desde sus diseños educativos para implementar el valor de la diversidad cultural, del diálogo y de la democracia, buscando desde sus planteamientos crear espacios de convivencia basados en la diversidad en todas sus variantes, promover la riqueza multicultural en aras del respeto y explorar nuevas formas de contribuir a preservar la paz y la armonía social a nivel local. Dentro de este enfoque social llama poderosamente la atención la propuesta del *Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña*, “hacemos un museo, yo también he sido inmigrante”. Este proyecto dirigido a alumnos de 1º de la ESO propone un trabajo de investigación familiar basado en testimonios y experiencias migratorias que convierte a los participantes en comisarios de una exposición recogiendo diversas historias de inmigración desde una base indagadora. El proyecto busca que los participantes tomen conciencia del esfuerzo de las familias en homenaje y reconocimiento a todas las personas que un día tuvieron que dejar su lugar de origen; historias que, posteriormente, fueron incorporadas a la colección testimonial del fondo del museo.

Desde el enfoque inclusivo encontramos ejemplos relevantes como el *Museo de Bellas Artes de Castellón* que, junto a la Universidad Jaume I, ha desarrollado el proyecto “Integrart” acercando el arte a la escuela; o el *Museo Patio Herreriano de Valladolid* con el programa “Arte para todos”, desarrollado con colectivos en riesgo de exclusión social; de nuevo una apuesta educativa multidisciplinar que cuenta con profesionales de la educación especial, del museo y de la formación universitaria. Estos proyectos implican a los participantes en el museo desde un rol activo incentivando que sean creadores artísticos y compartan sus experiencias con otras comunidades educativas, por lo que apuestan por la experimentación y la creación de sinergias como puntos fuertes en la museología actual. El *Thyssen* es otro de los ejemplos por excelencia, con un programa de educación y acción social denominado “hecho a medida”, cuyo objetivo es diseñar experiencias y actividades en función de las necesidades de los grupos o personas que quieran participar, una visión muy enriquecedora de un museo real para todos. El *Museo de Bellas Artes de Asturias* también nos ha resultado interesante con un taller inclusivo en el que convierte a los participantes en detectives de arte para descubrir a Miró y sus obras, trabajando desde la abstracción y las sensaciones de las formas y los colores. El caso del *Museo Picasso* también es otro de los ejemplos que promueve la integración con

una propuesta accesible y especializada en algunos colectivos para ayudar a formar a familias y profesores –como ejemplo encontramos la “Galería de aprendices visuales” para trabajar TEA–. En el campo de la accesibilidad, encontramos museos como el *Prado*, el *Museo ICO*, el *Museo Nacional de Arte Romano de Mérida*, el *Museo de Arte Moderno de Tarragona*, el *Museo de la Ciencia de Valladolid*, el *Museo de Bellas Artes de Valencia*, el *Museo del Dique* o el *MUSAC de León*, cuyo objetivo común manifiesto es hacer efectiva la igualdad de oportunidades y el acceso al patrimonio. Pese a que no podemos hablar de una conclusión fehaciente, se percibe que la accesibilidad está siendo una línea fundamental de acción para las instituciones que mejora paulatinamente en relación con los resultados reflejados en el estudio sobre la accesibilidad del patrimonio elaborado por Marín-Cepeda et al. (2017).

Algunas propuestas recogen participaciones muy activas, tales como concursos que apuestan por retratar lugares o costumbres mediante fotografías o ilustraciones, actividades de reconstrucción histórica y escenografías u obras de teatro tratando de aproximar el patrimonio a las personas de una forma lúdica a la par que didáctica; así como talleres sensoriales y de experimentación basados en la reavivación de las tradiciones y el patrimonio inmaterial desde un enfoque vivencial, como el ya comentado sobre la fiesta de la sidra promovido por el *Caserío Museo Igartubeiti*; también el taller sobre música tradicional como herramienta terapéutica para los más mayores desarrollado por el *Museo Etnográfico de Castilla y León*; o los propuestos por algunos yacimientos como el *Museo de Calatayud*, que con un matiz gastronómico nos recrean la alimentación en los conventos o un viaje en el tiempo para conocer la gastronomía de la antigua Roma a través de los sentidos, desde una visión integral del patrimonio conjugando literatura, arqueología y artefactos materiales. En este sentido, algunos de los objetivos reflejan la finalidad de despertar la curiosidad y acceder a los contenidos de forma didáctica, participativa y amena; por su parte, determinados recursos dan claves para identificar los valores sociales a través de estrategias más innovadoras en su transmisión, ya sea en clave de humor, a través de metáforas poéticas o alegorías, como señalan algunos museos.

No solo se apuesta desde la acción, sino también desde la reflexión y el intercambio, muchas son las instituciones como el Museo pedagógico de Galicia o el *Centro de Estudios de Museología de la CARM* dependiente del Museo de Bellas Artes de Murcia, que apuestan por el conocimiento y la concienciación a partir de la creación de encuentros como lugares de debate e intercambio, lo que también anima a una parte de la ciudadanía

a ser partícipe de la gestión del patrimonio y contribuir en nuevas líneas de actuación tomando conciencia de lo importante que resulta la recuperación, estudio y divulgación de los fondos. Otros encuentros tratan aspectos pedagógicos, en consonancia con el objetivo que intentamos ordenar en estas líneas sintetizadas. En sus seminarios buscan fomentar el interés por el patrimonio cultural que atesoran los museos y dar a conocer los diferentes recursos y posibilidades didácticas de los mismos, tratando las cuestiones pedagógicas y educativas que sobre esta materia existen en la actualidad dentro de la educación formal y no-formal. Bajo este enfoque se enmarcan los encuentros periódicos del *Thyssen-Bornemisza*, cuya finalidad es la formación de los educadores y el fomento de la reflexión sobre el lugar que ocupa el museo en la educación. Estas acciones promueven grupos de trabajo permanentes en los que los diferentes profesionales encuentran un espacio de participación –creación de seminarios, grupos de investigación, intercambio de experiencias, etc.– para favorecer la elaboración y diseño de propuestas enriquecidas, a partir de un trabajo conjunto y coordinado entre centros escolares, instituciones de arte, instituciones sociales de integración, profesionales de la educación y del mundo del arte, etc.

Tras esta revisión, tomamos como guía estudios como Fontal y García-Ceballos (2019), Fontal et al. (2019) o Rivero et al. (2019), en los que se recogen claves de la calidad en el diseño e implementación de programas en materia de educación. Podemos decir que estas propuestas destacadas responden al enfoque y la concepción holística del patrimonio, en tanto que trabaja de forma múltiple trazando conexiones entre el presente y el pasado, e imbricando diferentes categorías de patrimonio, como los testimonios y la oralidad, la historia y la cultura, las tradiciones, lo que supera la visión de categoría única y aislada para comprender todo el contexto de lo heredado. Además, atienden a una articulación multifactorial trabajando sobre la base del desarrollo emocional, cognitivo, creativo y sensorial, fomentando experiencias vivenciadas que despierten los sentidos y establezcan vínculos entre el patrimonio y las personas.

Otra de las claves aportada por las autoras habla de la presencia de los valores afectivos, los vínculos y la memoria, como hilo socio-patrimonial. Esta clave está presente en muchas de las propuestas, siendo un común denominador por el potencial identitario que posee la estrategia relacional que vincula a la población más próxima con su legado, tratándose de una de las bases fundamentales de los procesos de sensibilización. Por otra parte, hacen alusión también al beneficio de la proyección

temporal continuada, pero esta no se alcanza en la mayoría de los casos, aunque como en todo, algunos marcan la excepción, como es el caso del *Museo de Arte e Historia de Zarautz* con su proyecto “Museo Vivo” –con el que iniciamos este análisis como ejemplo de buenas prácticas dentro de la museología actual–. En este sentido, también destacamos el enfoque educativo que promueve el *Artium*, Centro-Museo Vasco de arte Contemporáneo, que sigue una de las pautas recogidas en el decálogo que definen Rivero et al. (2018), un enfoque orgánico con aptitudes vitales y permutables en base a los intereses y diversidad de los individuos, y es que el museo define desde su programación lo siguiente: “somos sensibles a los cambios que acontecen en el mundo, por lo que todos los programas están en constante evolución para adecuarse a las nuevas necesidades de la sociedad a la que dirigimos nuestro trabajo”. *Artium* se define como un museo abierto comprometido con su entorno, accesible, que busca facilitar la comprensión y el disfrute del patrimonio proporcionando a cada persona una experiencia significativa adaptada a sus intereses y necesidades; es por ello que cumple con ese dogma de adaptabilidad que hace de cada experiencia una práctica diferenciada en base a los intereses de los usuarios, buscando el disfrute y el aprendizaje individualizado –por encima de todo, desde la institución pretenden fomentar el pensamiento y el espíritu críticos–.

Una última clave a la que hacen mención las investigadoras citadas versa sobre la evaluación de las prácticas como proceso esencial de la mejora educativa, en la que solo siete de las propuestas recogen, de manera específica, alguna forma de evaluación en su diseño. Este dato tan preocupante nos ha hecho revisar los diseños y los organismos implicados en ellos, y en todos los casos se manifiesta haber sido diseñados desde equipos conjuntos y multidisciplinares, otra de las claves que las autoras recogen en el decálogo. La educación formal tiene una clara estructura didáctica que recoge como punto esencial la evaluación educativa y, por tanto, cuando estos agentes entran a formar parte de los museos esta dimensión continúa siendo relevante, enriqueciendo los programas. Esta conjunción entre la educación formal y no formal, así como la inclusión de especialistas de educación especial, hacen que las propuestas den un salto cualitativo de calidad en la planificación educativa, respondiendo a los desafíos educativos presentes, a los planteamientos más integrales e interdisciplinares –que proporcionen una visión más globalizada– y a un enfoque curricular adecuado a las diferentes etapas educativas. Alguno de los proyectos señala en su diseño que escuela y museo trabajan en un diálogo igualitario que incluye a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje:

profesorado, alumnado, personal del museo, familias y otras entidades. Y, otros, hacen visible un trabajo colaborativo entre instituciones, comunidad escolar y profesionales de los diferentes ámbitos formando grupos de trabajo interdisciplinarios.

En relación con la dimensión tecnológica, señalar que no tiene una presencia muy acusada en la descripción de los programas, aunque sí logramos destacar algunas propuestas, como el trabajo por *Webquest* interactiva que promueve la *Fundación Museo de la Paz de Gernika*, donde se trabajan contenidos introductorios, vocabulario y algunas actividades sobre el bombardeo de Guernica. Muy destacable es también el caso del *EducaThyssen*, que es el nombre que recibe el portal en Internet del Área de Educación del *Museo Thyssen-Bornemisza*, precisamente por su sólido desarrollo metodológico que se ha convertido en referencia dentro del ámbito. Se trata de una plataforma llena de recursos educativos, cuya fundamentación es que sean experienciales y motivadores para acercar sus bienes a la sociedad. Este espacio web está concebido como un laboratorio para experimentar con nuevas formas de transmitir el conocimiento, además de cumplir con un objetivo de accesibilidad con personas que no tienen acceso al museo por cuestiones de diversa índole. Esta se crea como lugar de encuentro y de intercambio para disfrutar desde la comprensión y la experimentación del arte como una extensión y reflejo de sus actividades físicas. Siguiendo en esta línea, tenemos otros museos marco a nivel nacional, que trabajan en línea, como son el *Museo del Prado* con “el prado para todos”, o el *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* basado en un “diseño para todos”, con proyectos que buscan establecer vínculos duraderos que activen la participación de todos los colectivos. Otro ejemplo es el que promueve el *MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona*, “Proyecto ExpressArt”. Se trata de un museo portátil, un recurso pensado para todos y adaptable a cualquier usuario, apoyando la diversidad social. Estas propuestas poseen, intrínsecamente, un factor de accesibilidad que algunos museos, como el *Lázaro Galdiano*, manifiestan a través de un trabajo por medio de las TIC, “Proyecto ARCHES”.

Las nuevas tecnologías emergen como herramientas y espacios que permiten conectar virtualmente la educación formal y no formal, esto es, escuela y museo. Desde este planteamiento, se trabaja a partir de la interdisciplinariedad, descubriendo el patrimonio y el territorio mediante el *m-learning* o las *Webquest*, a través de actividades guiadas y abiertas que fomentan la autonomía del aprendizaje y la competencia digital.

Existen otros recursos muy interesantes que contribuyen desde la esfera de lo tecnológico a la dinamización de procesos de enseñanza-aprendizaje, como son, por ejemplo, las reconstrucciones virtuales que responden a las TIC y se integran entre los museos de la muestra, como es el caso del *Museo de Calatayud* sobre el yacimiento ibero-romano de Bómbilis. Se recogen también algunas *apps* como “Astúrica Emerge”, sobre la ciudad romana de Astorga, la del *Museo Guggenheim de Bilbao*, el *Museo del Prado*, el *Arqueológico de Yecla*, el *Museo de Oteiza*, el *Museo Sefardí*, o las diversas aplicaciones que diseña el *Thyssen-Bornemisza*. Algunos museos, como el *Oiasso Museoa*, plantean a través de su *app* una metodología de aprendizaje gamificada mediante una serie de retos a resolver –“Las 12 pruebas de Hércules”–, o, en el caso del *Thyssen*, juegos con alegorías sobre las obras, como en la propuesta “Las Islas de Nubla”.

Todas estas experiencias destacadas son, además, las más actualizadas, pues cuanto más atrás indagamos en los programas de la muestra, que empieza a inventariarse por el OEPE en 2009, más responden a un desarrollo limitado casi exclusivamente a guías y cuadernos didácticos, destinados a trabajar las exposiciones a través de actividades, pegatinas o coloreables, para comprender al artista, la época y las obras, desde una mirada catalogada y centrada en la colección, respondiendo a una visión más reduccionista del patrimonio. Tras esta revisión se constata el cambio producido hacia los públicos y la educación integral. Los pequeños matices de algunas propuestas que continúan en esa línea, pero que han dado un salto de calidad y actualización, nos hablan de procesos de investigación, reflexión, cuestionamiento o juegos didácticos constructivos, además de la integración activa de la ciudadanía en el museo implementando las propias obras de los participantes en la guía de la visita –dibujos o ilustraciones–, como es el caso del *Museo de Altamira* o del *Museo de Bellas Artes de Asturias* o, en el caso del *Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña*, la incorporación de las investigaciones y testimonios al fondo del museo. Hacer partícipes a los usuarios de los procesos, darles un papel autónomo y que sean el centro del aprendizaje son claves en la educación actual. En este sentido, experiencias como la propuesta por el *Museu del Disseny* son especialmente significativas, dado que esta institución planteó el montaje de una exposición con los alumnos, de nuevo en una colaboración museo-escuela, a partir de un tema propuesto por ellos. A través de la misma les hicieron partícipes del proceso de diseño, montaje y difusión de una exposición, incidiendo en el proceso de conocer y valorar la cultura material y el patrimonio tal y como se hace en un museo. Son muchos los programas que

entre sus objetivos apelan al fomento de las competencias cultural y artística, social y ciudadana y a aprender a aprender, presentes en esta propuesta del *Museu del Disseny*.

Finalmente, pese a la búsqueda focal de la presencia de las redes sociales en las propuestas de la muestra, estas no aparecen en ningún caso, por lo que, inicialmente, cabría decir que estas no suponen una línea prioritaria de sus acciones educativas, ni tan siquiera como un complemento o extensión de la práctica educativa *in situ* para compartirlo en las redes y dejar su apreciación. Sin embargo, si buscamos en el propio estudio de caso del MDJ, pese a la relevancia del papel que juegan las redes sociales en su impronta educomunicativa, tampoco encontramos mención alguna dentro de su programa educativo, por lo que este análisis no sería concluyente para el estudio de las redes. Por el momento, se trata de dos planteamientos educativos esenciales, que transitan en caminos paralelos pero que desde las instituciones no se están alentando puntos de encuentro. Pese a ello, ya existen experiencias a nivel internacional que utilizan los espacios web 2.0 como una práctica para compartir experiencias y capturas del patrimonio (Abeza et al., 2018; Carah, 2014; Gye, 2007; Piancatelli et al., 2020; Suess, 2018).

Finalmente, lo anterior nos lleva a asumir que la eclosión de la sociedad digital a partir del año 2000 ha provocado cambios sustanciales en la manera de afrontar la misión educativa por parte de los museos. Si antes dicha labor se realizaba *in situ*, en el propio museo, a través de visitas mediadas, talleres, experiencias y otras actividades didácticas, ahora, además de lo anterior, debe responder a las necesidades de los usuarios 2.0 en los medios digitales –sitios web y redes sociales, principalmente–. La educomunicación 2.0 en estos espacios ha irrumpido con fuerza en la última década, y sobre todo a raíz del confinamiento y cierre de los museos causado por la crisis sanitaria de la covid-19 (Rivero et al., 2020). Es por ello que esta investigación de Tesis Doctoral se plantea como objetivo iluminar un campo de estudio emergente y novedoso, el de la educomunicación de los museos a través de los nuevos canales de interacción social en la esfera digital.

2.3. La educomunicación del patrimonio

2.3.1. ¿Qué es la *educomunicación*?

A pesar de no ser un concepto recogido por el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, la *educomunicación* se corresponde con una palabra compuesta formada por los términos “educación” y “comunicación”, tratándose de dos cuerpos teórico-científicos²² diferenciados pero inevitablemente interrelacionados, que ya de por sí poseen un consolidado recorrido en la historia del conocimiento científico moderno (Parra, 2000). Esta confluencia de campos posibilita la aparición del término, cuyos comienzos generalizados de uso se sitúan en Iberoamérica –para nuestro contexto investigativo– en la segunda mitad del siglo XX (Aparici, 2010a; Daza, 2010), con autores como Kaplún, Freire, Barbero, Hermosilla, Prieto o Orozco (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020). Actualmente, también recibe el nombre entre otros de “educación mediática”²³, muy empleado en la órbita europea en las últimas décadas (Aguaded-Gómez, 2011).

Por *educomunicación* entendemos al campo de estudios teórico-práctico, heterogéneo y plural, interdisciplinar y transdisciplinar, basado en la investigación y el desarrollo práctico de la educación a través de los medios de comunicación, ya sean estos analógicos o digitales, cuya finalidad es “la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados” (Barbas, 2012, p. 165). Es, por tanto, un ámbito que atañe a la educación en sus tres modalidades: formal, no formal e informal (Cuadrado, 2008; Singh, 2015).

Por educación en materia de comunicación [educomunicación] cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la

²² Nos referimos a las ciencias de la educación y a las ciencias de la comunicación.

²³ Además de “educomunicación” y “educación mediática”, también puede ser denominada en los países castellanohablantes como “pedagogía de la comunicación”, “alfabetización mediática”, “comunicación educativa”, “didáctica de los medios” o “educación en materia de comunicación”. Para el ámbito anglosajón se registran dos términos, *media education* o *media literacy*. La diferencia radica en el enfoque de la expresión usada: mientras que para el caso iberoamericano los términos se acercan a la pedagogía crítica y al componente dialógico de la comunicación, para el mundo anglosajón se asocian al elemento técnico y al manejo instrumental de los medios (Barbas, 2012).

enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía. (Morsy, 1984, p. 7; citado por Barbas, 2012, p. 159)

En este sentido, Aparici (2010a) señala que:

La educomunicación implica la interrelación de dos campos de estudios: la educación y la comunicación. Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc. (Aparici, 2010a, p. 9)

En comunión con Aparici, otros autores como Kaplún (2002) sostienen que:

La comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación —redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 2002, p. 239)

El origen del movimiento educomunicativo ocurrió de manera simultánea pero sin conexión en un gran número de países durante la segunda mitad del siglo XX, agrupándose pronto en áreas idiomáticas con respuestas socioculturales diferenciadas en función de sus necesidades y contexto particular, siendo tres las áreas principales: iberoamericana, anglosajona y nórdica (Aparici, 2010a).

Independientemente de ello, una de las primeras experiencias educativas desarrolladas en este campo fue la llevada a cabo por el maestro Célestin Freinet (1896-1966) en las décadas de los veinte y treinta del pasado siglo en una pequeña escuela rural de los Alpes marítimos del sur de Francia, quien propuso a su alumnado la elaboración de un periódico escolar como mecanismo de aprendizaje referente. Se convertía así, la prensa escolar, en un medio para la consecución de aprendizajes significativos, lo que supuso un cambio de paradigma educativo a nivel local, pasando de una educación positivista basada en el componente memorístico y conductista a otra sustentada por la conexión directa con la realidad, donde primaban los intereses e inquietudes de los

estudiantes y se aprendía a través de la comunicación (Barbas, 2012; González-Monteagudo, 2013; Kaplún, 2002). Es tal el impacto positivo de esta experiencia que sigue estando vigente en la actualidad²⁴, como así se constata en diferentes estudios (Francesc, 2019; Hofstetter, 2020; Santaelia y Martínez-Heredia, 2020).

Al caso de Freinet le siguió la publicación de la obra *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* en 1933, cuyos autores, Leavis y Thompson, proponían la defensa y preservación de los valores culturales tradicionales anglosajones en una sociedad cada vez más “contaminada” por la influencia de los *mass media*, auxilio que debían encabezar los profesores de lengua en la modificación de su praxis educativa. Masterman (1983) señala que:

Desde el primer momento, esos medios [de comunicación de masas] fueron considerados como influencias nefastas y seductoras de los inocentes, enfermedades crónicas para cuya curación se requería la "inoculación" de fuertes dosis de educación. Lo que ha inquietado siempre a los educadores y a una gran parte de la clase media ha sido la abrumadora popularidad de lo que era, a su juicio, lo más burdo, trivial y mediocre de los medios de comunicación. De hecho, en opinión de muchos, cuanto peor era un producto, tanto mayor era su probable popularidad, y desde el primer momento se aplicó la discriminación como arma para proteger a los jóvenes contra experiencias que ellos hallaban muy atractivas y proteger en suma, los valores civilizados y civilizadores. (Masterman, 1983, p. 191).

Tanto el ejemplo del maestro Célestin Freinet como el estudio de la influencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad por Leavis y Thompson supusieron las bases fundamentales sobre las que se desarrollaría la educomunicación posterior.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, y más concretamente a partir de la década de los años 70, fue la UNESCO la que se preocupó e interesó por este campo de estudio, sobre todo en su misión de reducir las desigualdades económicas, sociales y culturales entre los países a través de la educación –mediante los medios de comunicación y expresión masivos–. En este sentido, se sucedieron las reuniones, encuentros, comisiones y publicaciones tuteladas por la UNESCO en las que quedaba patente la creciente importancia de los medios de comunicación de masas en una sociedad cada vez más conectada y globalizada. Barbas (2012) apunta que el punto de inflexión vino mediante

²⁴ Denominadas técnicas Freinet o pedagogía Freinet.

la publicación en 1984 de la obra titulada *Media education* (editada por el ya citado Morsy), la cual “institucionalizaría este campo de estudios a nivel mundial” (Barbas, 2012, p. 160).

A partir de esta fecha proliferarían los grupos de trabajo e investigación sobre educación mediática –educación–, cuyas inquietudes, perspectivas y enfoques variarían en función del contexto sociopolítico y económico del país o ámbito en cuestión. Si agrupásemos estos enfoques, se podría considerar la existencia de dos maneras de entender los procesos educacionales. Por un lado, estaría el enfoque *instrumental* ligado al mundo anglosajón, donde prima el conocimiento de la técnica y la destreza instrumental, tratándose de un modelo informativo-transmisivo. Por otro lado, nos encontramos con el enfoque dialógico ligado al ámbito iberoamericano, donde se persigue la construcción compartida del conocimiento, la reflexión crítica y los planteamientos emancipadores en el empleo de los medios (Barbas, 2012).

Tabla 8. Enfoques educacionales en función del ámbito de influencia y la finalidad de los procesos educacionales.

Enfoque educacional	Ámbito de influencia	Foco
<i>Instrumental</i>	Anglosajón	Modelo informativo-transmisivo
<i>Dialógico</i>	Iberoamericano	Modelo educativo-constructivo-colaborativo

A pesar de la existencia de ambos modelos, desde la década de los 90 hasta la actualidad se ha impuesto el enfoque instrumental debido a la expansión de las políticas capitalistas neoliberales globales (Aparici, 2010a; Barbas, 2012; Correa, 2002; Gutiérrez, 2013) en un mundo cada vez más conectado y digitalizado, donde predomina el paradigma tecnológico (Alba, 2018).

2.3.2. La educación dialógica

Como se ha apuntado más arriba, junto a la educación patrimonial, la *educación* es otro de los pilares sobre los que se sustenta esta Tesis Doctoral. Antes hemos planteado la existencia de dos enfoques respecto a los procesos educacionales –*instrumental* y *dialógico*–. De ambos, por su valor educativo y por poner el acento en las personas –y no en el medio– nos posicionamos en el enfoque *dialógico*, concepción apegada a nuestras creencias y fundamentos epistemológicos.

Son numerosas las investigaciones que han abordado la naturaleza y las características propias de la educomunicación dialógica, cuyo referente principal lo encontramos en Freire (véase 2.3.3. *La impronta de Freire y su teoría dialógica en la educomunicación 2.0*, p. 122). Siguiendo la literatura existente, Barbas (2012) señala, en primer lugar, la necesidad del componente colaborativo y participativo de este tipo de procesos educomunicativos. La participación activa desde un enfoque colaborativo, por parte de los intervinientes, supone asumir una comunicación horizontal de carácter democrático –donde se rompen los tradicionales roles de emisor y receptor–. No se trata de “hablar por hablar”, sino de un proceso colaborativo que persigue unos fines comunes. Del intercambio colaborativo y activo entre los participantes del diálogo surge una “mente consensual”, instrumento considerado más poderoso que la mente individual, y que será la que genere la coconstrucción del conocimiento en un espacio democrático y simétrico entre los participantes.

En segundo lugar, se debe apuntar que esta coconstrucción de conocimientos solo es posible mediante la creatividad “a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración” (Barbas, 2012, p. 166). Esto supone asumir el aprendizaje desde teorías constructivistas, donde el conocimiento no es algo que se transmite, sino algo que se construye, a diferencia de las teorías conductistas y positivistas donde existe una clara transmisión de emisor a receptor y el predominio de un pensamiento único (Terrones, 2018).

Al igual que la creatividad, es fundamental asumir el componente transformador inherente al diálogo humano, lo que supone concebir a los procesos educomunicativos como medio para transformar la realidad y mejorar el mundo que nos rodea. Debe existir, por tanto, una toma de conciencia que posibilite la acción y transformación sociales (Freire, 2005). En esta línea, Barbas (2012, p. 167) apunta que la educomunicación es “una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo”.

En tercer lugar, para desarrollar la educomunicación dialógica es necesario el empleo de los *medios*, compartidos por los individuos que participan en el proceso educomunicativo, esto es, el lenguaje verbal y/o escrito para la relación entre pensamiento y mundo y la comunicación para la mediación entre personas y sociedad (Barbas, 2012).

En este sentido, y en un segundo nivel de *medios*, instrumentos como un dispositivo móvil o un ordenador son herramientas o canales que favorecen la comunicación y la comprensión del mundo que nos rodea, pero no son un fin en sí mismos, como sí sostiene la educomunicación instrumental (Barbas, 2012). No importa tanto el canal o medio como el mensaje compartido y la naturaleza en la que esta se produce. A pesar de ello, la web 2.0 ha planteado nuevos espacios y retos para la educomunicación dialógica, muy supeditada a un mundo hiperconectado que valora en gran medida la digitalización y tecnologización social –los *medios*–, por encima de la calidad y profundidad de las relaciones humanas.



Figura 7. Principios esenciales de la educomunicación dialógica según Barbas (2012).

En las líneas anteriores se ha definido el concepto de *educomunicación*, señalando sucintamente su evolución histórica y principales hitos, además de recoger los tres principios fundamentales de la educomunicación dialógica, pero tenemos que remontarnos a sus orígenes para poder entender realmente la dimensión dialógica de la educomunicación, lo que inevitablemente nos sitúa en el pensamiento pedagógico del educador brasileño Paulo Freire.

2.3.3. La impronta de Freire y su teoría dialógica en la educomunicación 2.0

La educomunicación dialógica que defendemos en la presente investigación basa sus principios en la pedagogía de la comunicación y en la pedagogía crítica de Freire (1973), originándose en Sudamérica y extendiéndose posteriormente a España (Aparici, 2010a).

Recogiendo una síntesis biográfica del autor (Freire, 2005, pp. 243-244; Saul, 2016), Paulo Freire nació en el año 1921 en la ciudad brasileña de Recife, capital del estado de Pernambuco, uno de los lugares más empobrecidos del país. A pesar de estudiar Derecho, la influencia de su primera esposa Elza Maia Costa Oliveira –maestra de profesión– fue decisiva para que pronto reorientase su carrera profesional hacia la pedagogía: comenzó siendo profesor de escuela, trabajó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y se doctoró en 1958 en Historia y Filosofía de la Educación (Universidad de Recife). A partir del año 1963, aplicó su revolucionario método de alfabetización a la educación de adultos. Pero todo cambió en 1964 con el golpe de estado protagonizado por militares –y apoyado por Estados Unidos– contra el mandatario del momento, João Goulart –considerado socialista y prosoviético–. Esta contrarrevolución de 1964 no era una *rara avis* en el panorama internacional, pues quedaría englobada en el contexto de la Guerra Fría (McMahon, 2009) y la polarización del mundo en dos bloques antagónicos: el capitalista, liderado por Estados Unidos, y el comunista, tutelado por la URSS.

Es en ese momento cuando Freire comienza un duro periplo de supervivencia que le llevará del encarcelamiento por subversivo –acusado de marxista– al exilio en los estados andinos de Bolivia y Chile. En este segundo país trabajó para el Instituto Chileno para la Reforma Agraria desarrollando programas de educación para adultos; lugar donde también publicó su obra culmen en 1968, *Pedagogía del oprimido* –su versión en inglés llegó en 1970– (Schugurensky, 2017). Posteriormente, trabajaría para la UNESCO y para la Universidad de Harvard como profesor asociado. En Europa, ejerció como consultor educativo en Suiza, colaborando también en programas de educación para adultos en países africanos como Angola o Guinea. Finalmente, pudo regresar a su país del exilio en 1980, ejerciendo a partir de 1989 y hasta 1992 como Secretario de Educación del Municipio de São Paulo. En Brasil, luchó por la defensa de una educación pública gratuita y de calidad, iniciando programas de alfabetización masiva, revisando el currículo y defendiendo la dignidad laboral de los maestros. Su reconocido trabajo y obra le llevaron a recorrer el mundo impartiendo conferencias, charlas, seminarios, talleres, etc., siendo considerado uno de los educadores y pedagogos más importantes a nivel mundial del siglo XX. Un 2 de mayo de 1997 falleció en la capital cultural de Brasil, São Paulo.

A obra de Paulo Freire vem sendo reeditada em vários países do mundo. O seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzido em mais de vinte idiomas. A *Pedagogia da*

Autonomia, seu último livro publicado enquanto vivia, já ultrapassou a marca de um milhão de exemplares. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal que se destaca na literatura educacional, nos depoimentos de importantes autores, em diferentes países, no reconhecimento de seu trabalho por importantes Universidades do mundo e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial de Freire. (Saul, 2016, p. 11)

Para el estudio de la educomunicación digital vinculada al patrimonio partimos de los postulados del pedagogo brasileño Freire (Aso, 2017b; Aso et al., 2019; Rivero et al., 2020), quien criticó en la segunda mitad del siglo XX la educación de su tiempo, por considerarla bancaria y acrítica, apegada a planteamientos transmisivos y jerárquicos propuestos por parte de unas élites –sabios– sobre las capas populares –ignorantes–, con un objetivo claro: la reproducción y perpetuación del sistema, de los vínculos de poder y dominación, y la “alienación de la ignorancia” (Freire, 2005, p. 79). Para superar esta concepción educativa tan arraigada en la sociedad propuso lo que denominó “educación libertadora”, modelo que concilia los polos o extremos inalterables existentes en la educación bancaria, educandos y educadores, “de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores [emisores] y educandos [receptores]” (Freire, 2005, p. 79). Frente a la teoría antidialógica –considerada opresora– basada en la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural, Freire defendía la teoría dialógica –revolucionario-liberadora– como medio para la emancipación del individuo, sustentada en la base de la colaboración y unión sociales, la organización y la síntesis cultural. Así mismo, según señala Schugurensky (2002; 2017), Freire actualizó y enriqueció las teorías sobre el progresismo pedagógico de sus antecesores, Rousseau y Dewey. Dicha reconceptualización y profundización vino por cuatro vías: 1) el modelo pedagógico freireano traspasaba las fronteras de la escuela, desarrollándose en ámbitos no formales de la educación, como la educación de adultos y la alfabetización; 2) la escuela soñada por Freire se posicionaba claramente del lado de los oprimidos, abandonando la relativa neutralidad propuesta por Rousseau y Dewey y denunciando las injusticias sociales y de opresión existentes en un plano político-social; 3) la praxis educativa debe poner el foco en el análisis crítico de las estructuras sociales injustas y la potenciación de lo comunitario –grupos, organismos, etc.–; 4) cobra especial relevancia la lógica del diálogo como método de reflexión de las injusticias sociales y poderoso mecanismo de “conciencia

crítica y prácticas solidarias, democráticas y colectivas de cambio social” (Schugurensky, 2002, p. 2).

Ahora bien, la sociedad en la que Freire se desarrolló era, en parte, muy diferente a la actual sociedad de la información y la comunicación. Es por ello que el enfoque de sus teorías, sin perder su vigencia, deba adaptarse a los tiempos digitales presentes; atrás quedaron líderes como el Che Guevara y Fidel Castro, figuras muy presentes en su obra *Pedagogía del oprimido* (1968). A pesar del paso del tiempo y la llegada de la posmodernidad, esta obra se encuentra entre los tres libros más citados en la rama de las ciencias sociales (Green, 2016; Schugurensky, 2017).

En su diario sobre la lucha en Bolivia, el comandante Guevara se refiere, en varias oportunidades, a la falta de participación campesina, afirmando textualmente: "La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rápidos ni eficientes; los podremos anular". (Freire, 2005, p. 217)

Fidel polarizó sistemáticamente la adhesión de las masas que, además de la situación objetiva de opresión en que estaban, habían, de cierta forma, empezado a romper su "adherencia" con el opresor en función de su experiencia histórica. Su "alejamiento" del opresor las estaba llevando a "objetivarlo", reconociéndose así como su contradicción antagónica. (Freire, 2005, p. 215)

Freire sostenía que para que una comunicación educase, esta debía ser dialógica, democrática, colaborativa, transformante y problematizadora –característica indispensable para el avance del conocimiento–. El primero de los principios, el diálogo, es la base sobre la que se sustenta la comunicación y el “elemento crucial para problematizar el conocimiento. [...]. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía” (Aparici, 2010a, p. 13). En otras palabras, “conocer es comunicar y dialogar” (Barbas, 2012, p. 165).

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. (Freire, 2005, pp. 107-108)

Pallarès (2014) recoge como uno de los legados más importantes de Freire en la actualidad su propuesta pedagógica desde la base y el acto dialógico, lo que supone asumir la educación recíproca entre educador y educando. El docente no debe depositar información en el discente, sino que debe facilitarle los recursos y los medios para activar “sus procesos de interpretación de la realidad, y los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la pedagogía activa se convierten en la vía a través de la cual los aprendizajes pueden satisfacer la necesidad de transmisión de conocimiento” (Pallarès, 2013, 2014). Esta asunción entronca directamente con la dimensión educomunicativa que defendemos en la presente Tesis Doctoral, la cual vincula el nuevo ecosistema comunicativo digital con el patrimonio y las modalidades no formales e informales de aprendizaje.

2.3.4. Educomunicación dialógica en tiempos digitales. Emirecs y prosumidores, dos propuestas enfrentadas

Se debe señalar que la llegada de Internet y las primeras páginas web –*World Wide Web*– no supusieron, realmente, un cambio sustancial para los procesos educomunicativos, sino nuevos y modernos medios –canales– para la comunicación vertical y tradicional. A pesar de lo novedoso de la web 1.0 –hipertextualidad–, esta seguía trasladando a los entornos digitales las prácticas comunicativas que imperaban en los medios analógicos como podían ser la prensa, la radio, la televisión o el cine. Se trataban –y se tratan– de páginas web estáticas donde los roles de emisor y receptor están bien definidos y donde, en sus orígenes, requería conocimientos de programación y lenguaje HTML para poder crearlas²⁵. Es indudable que fue un primer y esencial paso para lo que vendría después, aunque en términos educomunicativos no supusiese el espacio relevante que es en la actualidad (Barbas, 2012).

Si atendemos al patrimonio y los museos, Fontal recogía en 2006 las “funciones de las webs en los museos desde una mirada comunicativa” (Fontal, 2006, p. 192), siendo para estas instituciones espacios publicitarios, altavoces de difusión virtual del propio museo, mecanismos de comunicación y aula digital, y, finalmente, espacios de patrimonio. Seguíamos entonces inmersos en la web 1.0, por lo que al reseñar “la web

²⁵ En la actualidad conviven páginas web creadas bajo lenguaje HTML y otras desarrolladas mediante plataformas que facilitan la tarea de creación y no requieren de conocimientos específicos de programación. Ejemplos de este tipo de plataformas de gestión de contenidos son *Wix.com* o *WordPress*.

como mecanismo de comunicación y aula digital” (Fontal, 2006, p. 194) no se incorporaban realmente herramientas de comunicación horizontal y multidireccional, sino instrumentos y actividades lúdicas lanzadas por las instituciones museísticas para disfrute, experimentación y, en última instancia, aprendizaje del usuario virtual.

La incidencia en lo procedimental (el *qué*), la interactividad (el *cómo*), el aprendizaje cooperativo (el *quién* y el *cómo*) en espacios privados y, al mismo tiempo, virtualmente compartidos (el *dónde*), a personas de todo tipo de procedencia, edad, conocimientos y condición sociopolítica (el *a quién*), por una máquina, un programa o individuos (el *por quién*) son algunas de las posibles respuestas a estos interrogantes, que una vez comprendidas pueden dar lugar a una gestión educativa muy atractiva de estas aulas virtuales. (Fontal, 2006, p. 197)



Figura 8. Apariencia de la página principal de *Yahoo!* en 1996 –web 1.0– (fuente: <https://www.idento.es/blog/desarrollo-web/ver-paginas-webs-antiguas/>).

En términos educomunicativos, la auténtica revolución vino de la mano de la segunda generación de páginas web –web 2.0–, en las cuales se fueron implementando paulatinamente instrumentos y herramientas que permitían el intercambio de información entre usuarios, potenciando así la comunicación y la interacción, además de permitir al usuario la creación libre de contenidos en internet sin la necesidad de una formación específica en programación. Las wikis y los *blogs* fueron los primeros espacios representativos de la web 2.0, a los que se les sumarían las redes sociales, auténticos

ciberespacios de comunicación e intercambio sociales sobre los que ponemos el foco en esta investigación.

Podemos decir que la Web 2.0 se centra especialmente en la comunicación y en el usuario. Poco a poco, Internet se convierte en un medio interactuante que posibilita el intercambio de roles entre emisores y receptores; es decir, en una plataforma de interacción, en un ciberespacio de intermediación para la comunicación global con un marcado carácter social. (Barbas, 2012, p. 169)

A diferencia de la web 1.0, la segunda generación de páginas web ofrecía nuevas posibilidades comunicativas y favorecía una comunicación multidireccional y horizontal, caracterizada por la aparición del concepto *emirec* –propuesto ya en los años 70 por Cloutier (1973)–. Este modelo comunicativo expone que todos los sujetos de la comunicación son, a la vez, emisores y receptores (*emirec*), estableciéndose por tanto relaciones entre iguales en un mismo nivel o plano comunicativo (Aparici y García-Marín, 2018). La teoría del *emirec* está directamente relacionada con los postulados aquí propuestos para la educomunicación dialógica, esto es, concebir la comunicación desde postulados democráticos, horizontales y no jerárquicos (Aparici y García-Marín, 2018). En esta idea de comunicación multidireccional y activa, las redes sociales 2.0 emergen como espacios o canales ideales para el desarrollo y empoderamiento del *emirec*. En este sentido, plataformas como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram* posibilitan que los usuarios 2.0 puedan comunicarse activamente entre ellos, llegando a crear cibercomunidades en función de sus intereses o afinidades, actuando indistintamente como emisores y receptores de los procesos comunicativos. Por tanto, si tenemos en cuenta los rasgos esenciales de los procesos educomunicativos dialógicos antes expuestos, podemos señalar que los *social media* pueden convertirse en entornos educomunicativos de aprendizaje colaborativo. De hecho, en dichos espacios se cumplen los rasgos esenciales de la comunicación entre iguales (Aparici y García-Marín, 2018, pp. 75-77) apegada al concepto *emirec*, siendo: convergencia profesional/amateur, principio de isonomía, principio de libertad y negociación, medio de afinidad y horizontalidad, rechazo al modelo tradicional de “broadcast”, hibridación humano-máquina, e inteligencia colectiva y metáfora de la biblioteca.

A estas prácticas hipermediáticas, autores como Scolari (2008) o Silva (2005) añaden también la idea del establecimiento de procesos comunicativos rizomáticos e

interactivos, lo que vendría a completar la teoría del emirec establecida por Cloutier (1973) para el ámbito de la comunicación digital. La teoría del pensamiento rizomático fue postulada por los autores franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari en 1976²⁶ (2010), quienes proponían un nuevo enfoque de pensamiento, transversal y rizomático, “una metáfora contra el pensamiento arbóreo (universal y representativo)” (Orsi et al., 2019). Según ambos filósofos, el pensamiento rizomático emerge contra el pensamiento único, dejando de existir un principio primordial como eje del mismo.

Los postulados de ambos filósofos han permitido a otros investigadores posteriores asumir sus ideas y aplicarlas a campos diversos, como la comunicación o la educación. En la “comunicación rizomática”, sobre todo en ámbitos digitales, los elementos intervinientes no siguen unas estructuras fijas jerárquicas y prefijadas, sino que se interrelacionan constantemente, donde “cualquiera de ellos podría afectar o incidir en otro” (Barbas, 2012, p. 169), asumiendo conceptos de diferencia, interferencia y caos (Bermejo, 1998). Para el ámbito de la educación, Cormier (2008) es el promotor de la existencia del “aprendizaje rizomático” como nueva teoría del aprendizaje.

Invoca [Cormier] la metáfora biológica de un rizoma, donde el tallo de una planta envía raíces y brotes, cada uno de los cuales pueden crecer en una nueva planta. Rizomas que resisten las estructuras de organización, estructurar y no tienen principio ni fin preconfigurado, crecen y se propagan de una manera “nómada”, que siendo las únicas restricciones a su crecimiento las existentes en el hábitat donde se desarrolla. (Cabero y Llorente, 2015, p. 190).

En la misma línea, Rivero et al. (2021) y Sebastian (2019) señalan la existencia y confluencia de estos procesos rizomáticos en las interacciones con fines educomunicativos que se producen en las redes sociales, donde la participación de los usuarios genera conexiones multidireccionales de aprendizaje colaborativo –lo que las autoras han denominado como paradigma co-participativo–.

Ahora bien, siguiendo la paremia “no es oro todo lo que reluce”, las bondades de la educomunicación digital desde planteamientos dialógicos en entornos 2.0 podría tornarse en otra cosa que, bajo un mismo envoltorio, persiga finalidades claramente opuestas. Si antes señalábamos la teoría del emirec (Cloutier, 1973) y la educomunicación dialógica, ahora apuntamos la teoría del *prosumidor* y la educomunicación instrumental. Bajo el

²⁶ Año de la primera edición de la obra *Rizoma (Introducción)*, publicada en la editorial Pre-textos y traducida por J. P. Vázquez y U. Larraceta.

concepto del *prosumidor* –propuesto por Toffler (1980) en su obra *La tercera ola*–, de tintes claramente economicistas y orientado hacia el mercado, subyace una concepción reproductiva del sistema económico hegemónico –capitalismo– a partir del establecimiento de nuevas relaciones entre productores y consumidores, sobre todo con la eclosión del mundo digital (Aparici y García-Marín, 2018). Recientemente, fue Tapscott (1995, 2009) quien actualizó la definición de “prosumidor”, relacionándola directamente con la esfera digital y el marketing del siglo XXI. En la actual sociedad de la información y la comunicación, el usuario 2.0 es, a la vez, consumidor y productor de datos, en tanto en cuanto genera contenidos en la web 2.0 mediante publicaciones –de afectos, sentimientos, gustos, datos personales, etc.– y “me gustas” en las redes sociales, búsqueda de productos, realización de compras, creación de comunidades y un largo etcétera. Todos estos paquetes de datos son recopilados, analizados y mercantilizados, siendo empleados con fines comerciales y de consumo por parte de las empresas –sobre todo, las grandes tecnológicas y las dedicadas a la publicidad–. ¿Quién no se ha extrañado cuando recibe publicidad en páginas web y redes sociales de bienes y servicios que previamente había buscado en un motor de búsqueda? Lo anterior es uno de los muchos ejemplos que vendrían a consolidar la teoría del prosumidor como usuario productivo que consume y genera gratuitamente datos que grandes empresas mercantilizan para su propio lucro económico –de ahí que se sostenga la prosumición como práctica de alineamiento y explotación en una economía de mercado capitalista y cada vez más globalizada–.

Aparici y García-Marín (2018, p. 73) apuntan que:

El prosumidor digital, por tanto, no se configura como un individuo empoderado, sino alienado mediante la conversión de las labores pagadas necesarias para el mercado en trabajo no remunerado [...]. A la vez, la prosumición digital está gobernada por procesos de coerción. Las grandes compañías digitales monopolizan la provisión de determinados servicios -como la creación de vastas redes de conectividad social- y, por ello, son capaces de ejercer una invisible fuerza coercitiva sobre los usuarios, que se resisten a abandonar tales plataformas a fin de mantener sus relaciones sociales y no verse abocados a un evidente empobrecimiento en términos comunicativos y sociales. (Aparici y García-Marín, 2018, p. 73)

Para el caso de la comunicación digital, diversas investigaciones señalan que seguimos lejos de la existencia del auténtico emirec, situándonos en la prosumición, pues en la mayoría de las ocasiones se siguen reproduciendo en la web 2.0 relaciones verticales y autoritarias de comunicación, donde se da lo que Sunstein (2010) denomina “cascada

de conformismo”, esto es, la emisión por parte de los internautas de mensajes breves que reafirman lo dicho por la mayoría, sin suscitar o promover el debate, el diálogo o la cocreación de conocimiento. Se trata, por tanto, de una comunicación superficial que continúa reafirmando las relaciones de poder jerárquicas existentes, sin confrontarlas o someterlas a crítica.

Entonces, y en relación con lo anterior, ¿qué sucede para el campo de la cultura y los museos?, ¿continúan los espacios museísticos reproduciendo en la web 2.0 las prácticas comunicativas tradicionales de tipo vertical y jerárquico?, ¿o han evolucionado hacia nuevas lógicas comunicativas donde existe verdaderamente el perfil de usuario emirec?, ¿ha llegado la prosumición a la comunicación digital de los museos?

2.3.5. Modelos pedagógicos en los nuevos medios de comunicación. De la pedagogía tradicional a la pedagogía interactiva

En materia estrictamente educativa para los nuevos medios de comunicación –sobre todo la web 2.0 y las redes sociales–, podríamos conectar las teorías de la prosumición y del emirec con la existencia en la actualidad de dos modelos pedagógicos contrapuestos, reproduciendo uno de ellos –la pedagogía transmisiva– las prácticas de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad industrial (Tapscott, 2010). Hablamos, por un lado, de la pedagogía transmisiva y, por otro, de la pedagogía interactiva (Aparici y Silva, 2012). La primera, apegada a planteamientos positivistas y conductistas, está orientada al aprendizaje de masas y recurre a la “lógica de la distribución” o modelo “uno-todos” en los medios de comunicación digitales –transmisión unidireccional de información acrítica y modelo comunicativo tradicional y jerárquico–, mientras que la segunda busca el modelo “todos-todos”, la participación activa y horizontal de los “comunicadores”, independientemente de sus competencias, capacidades y habilidades, lo que promueve el diálogo y la coautoría constructiva del conocimiento, suponiendo en última instancia la desmonopolización del conocimiento experto (Beck et al., 1997; García Yeste, 2009). De ambas pedagogías, y a pesar de las oportunidades que nos brinda la esfera digital, en los modelos comunicativos presentes continúa primando la pedagogía transmisiva sobre la pedagogía verdaderamente interactiva y participativa (Aparici, 2010b; Aparici y Silva, 2012; Santaella y Lemos, 2010; Silva et al., 2010; Tapscott, 2010). Como apuntan Aparici y Silva (2012), el modelo “uno-todos” (transmisivo) continuará siendo el hegemónico

durante bastante tiempo, lo que no implica que el esquema “todos-todos” siga creciendo, sobre todo en el nuevo ecosistema comunicativo digital.

El modelo pedagógico industrial está tan arraigado en las prácticas escolares cotidianas que un cambio real va a demorar mucho tiempo, hasta tal punto que los ordenadores e Internet siguen utilizándose en función del sistema educativo basado en profesores que transmiten contenidos. (Aparici y Silva, 2012, p. 52)

Por otra parte, la participación e interacción en la red puede efectuarse de diferentes maneras y formas. Para potenciar una cultura participativa y verdaderamente educomunicativa no basta con compartir trivialidades (música, fotografías, etc.), sino que debe existir cierta calidad en la producción de contenidos por parte de los emires. Lo primero sigue siendo la pauta común, aunque diferentes autores observan un aumento del segundo tipo de participación (Lemos y Lévy, 2010). De hecho, el término “interactividad” ha sufrido su propia evolución, si bien es cierto que desde la aparición de la web 2.0 en torno al año 2004 –planteada por primera vez a nivel teórico por O’Reilly (2005)–, se asume que la “interactividad”²⁷ permite hablar del empoderamiento de los usuarios en la nueva comunicación digital, donde estos pueden ser emisores y receptores al mismo tiempo, poseyendo libertad creadora y creativa a la hora de comunicarse con sus iguales y/o instituciones, de manera síncrona o asíncrona.

Hay que señalar también que la educación digital, y por extensión nuestra educomunicación en la red, se asienta en lo que los teóricos definen como pedagogía de la incertidumbre, corriente nietzscheana opuesta a la pedagogía de la totalidad. La pedagogía de la incertidumbre bebe de la experiencia, “como un modo otro de relacionarse con el saber”, mientras que la pedagogía de la totalidad parte de la verdad, del concepto cerrado (Vignale, 2009). Es por esto que existen dos maneras de escribir, una como experiencia y otra como verdad. La primera desconoce a dónde llegará, permanece inquieta, en estado de incertidumbre, pero saldrá transformada de la experiencia vivida; la segunda busca la transmisión y la comunicación de saberes cerrados –una verdad–. En relación con la pedagogía de la incertidumbre, Vignale (2009, p. 1)

²⁷ Existe un interesante debate en torno al concepto “interactividad”, quizá debido al diferente uso que se le da en función de la rama de conocimiento o campo de estudio. Las Ciencias de la Educación y de la Comunicación hablan de procesos comunicativos horizontales y participativos, mientras que el enfoque más economicista y relacionado con el marketing lo sigue identificando con una forma de vincular consumidores y productos, en busca de la ansiada fidelización (Aparici y Silva, 2012).

apunta “que no se tratará de afirmar una verdad, sino de modificar, poner en cuestión, problematizar, la relación que mantenemos con ella”. Las redes digitales –entre las que incluimos las analizadas en esta investigación, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*–, como espacios sociales de intercambio y participación activa, emergen como ágoras de libertad a partir de los cuales construir e interpretar nuevos significados mediados por las experiencias individuales y colectivas de los usuarios. La incertidumbre en las redes radica en asemejarse a una suerte de libro en blanco que sabe de dónde viene pero no a dónde va, cada nueva página –cada nuevo *post* publicado– nace de la experiencia del vivir y, por tanto, se abre “a la posibilidad del acontecimiento, de lo nuevo, de lo singular a partir de la irrupción de un pensamiento, de la intervención de la propia mirada y de nuestra palabra que se hace para nombrar lo que nos pasa” (Vignale, 2009, p. 3). El aprendizaje significativo (Ausubel y Novak, 1978) tiene mucho que ver con la experiencia, los conocimientos previos, con el hacer y sentir del “yo”, por lo que los museos sociales tienen una gran oportunidad de resignificarse en estos lugares de coconstrucción de conocimientos compartidos.

A las pedagogías interactiva y de la incertidumbre en los nuevos medios podríamos sumar el paradigma co-participativo de la educomunicación (Rivero et al., 2021; Sebastian, 2019) el cual concibe la esfera digital –redes sociales– como un espacio liso y participado donde se crean procesos rizomáticos de conocimiento, aspecto novedoso en los vínculos generados entre los museos y sus públicos –la cocreación emerge como un aspecto esencial para los procesos educomunicativos–. Este paradigma co-participativo permite redefinir los roles de los museos en el ámbito digital, acercando posturas al papel horizontal del verdadero emirec.

2.3.6. Educomunicación y educación patrimonial. Las cibercomunidades patrimoniales

Como se ha recogido en el apartado anterior, el acelerado avance de la sociedad y cultura digitales en los últimos veinte años ha provocado el surgimiento de nuevas líneas de investigación, como el estudio de la educomunicación digital. Paralelamente, la educación patrimonial ha pasado de un plano físico a desarrollarse también en un plano virtual (Ibáñez-Etxeberria et al., 2020). El empleo de redes sociales y páginas web ha disparado las posibilidades educativas a través de un canal accesible y masivo en

constante interacción con los usuarios, que hace posible la aproximación de los patrimonios locales desde cualquier parte del mundo (Aso et al., 2019).

La educomunicación en los nuevos medios de comunicación se ha convertido en los últimos tiempos en un pilar fundamental para el intercambio y la difusión de contenidos desde muy diversas instituciones (Chiappe y Arias, 2016), dando lugar a un contexto idóneo para el desarrollo y potenciación de la cultura (Narváez-Montoya, 2019) y la educación patrimonial (Pineiro et al., 2018; Ibáñez-Etxeberria et al., 2020). La esfera digital favorece de forma abierta y flexible establecer procesos de conocimiento, comprensión, puesta en valor, sensibilización y disfrute del patrimonio cultural, situando a las redes como un medio educativo en un contexto universal (Chng y Narayanan, 2017; Feldman, 2017). Así, diversos estudios como Enhuber (2015), Osuna y López (2015) o Pierroux et al. (2020) han analizado en qué medida el entorno digital democratiza, educa y socializa el patrimonio. El aprendizaje en estos entornos digitales es un proceso que no está sujeto a restricciones y propone nuevas reglas, herramientas de comunicación y entornos para la interacción (Ibáñez-Etxeberria et al., 2020). En este sentido, las redes sociales emergen como herramientas poderosas para la comunicación masiva de los museos en la interacción con el público (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Claes y Deltell, 2014, 2019; Fletcher y Lee, 2012; Pescarin et al., 2016; Stuedahl y Lowe, 2014), llegando a convertirse en espacios editoriales para estas instituciones (Courtin et al., 2015) y estableciéndose relaciones intermuseísticas en el marco de la comunicación “en línea” (Vrana et al., 2019).

Al igual que las esferas de la política (Berrocal et al., 2014) y del consumo (Aparici y García-Marín, 2018; Aparici y Silva, 2012) se han visto ampliamente beneficiadas por los nuevos canales de comunicación digital, los gestores patrimoniales han recurrido al nuevo ecosistema comunicativo para seguir siendo una parte importante en la sociedad del siglo XXI. De esta manera y como hemos apuntado más arriba, los museos y, en general, los centros de cultura, se han lanzado a participar activamente en la web 2.0, siendo difícil actualmente no encontrar a estas instituciones en las principales redes sociales (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Cano y Rostoll, 2018; Zeler, 2021). No obstante, la pregunta de investigación esencial que nos planteamos es si estos espacios culturales plantean sus documentos digitales 2.0 como espacios de participación e interacción horizontal –pedagogía interactiva y teoría del emirec– o siguen reproduciendo en los

nuevos medios las prácticas comunicativas propias de la sociedad industrial –pedagogía transmisiva–.

En un mismo plano investigativo y de interés científico surge el concepto de cibercomunidades patrimoniales, manifestación inequívoca de la existencia en la red de una cultura de la participación movida por el interés para con el patrimonio. La existencia de estas cibercomunidades²⁸ nos permite hablar de modelos participativos e interactivos en la red, comunidades de (auto)aprendizaje en torno a un bien común, pues siguiendo a Kaplún (2002) solo cuando hay participación, investigación, proceso y autogestión, se da realmente el aprendizaje significativo.

En línea con lo anterior, el espacio digital nos permite abrir nuevas vías de enseñanza y aproximación a la sociedad (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020), además de brindar un canal masivo y accesible (Pescarin; Cerato; Romi, 2016). Este promueve la interacción entre usuarios y la creación de cibercomunidades, en el más estrecho sentido de arraigo y comunidad en red (Jones, 1997; Harrison, 2009) o comunidades de práctica digitales (Watrall, 2019); se describe, incluso, como un espacio de sinergia con un enfoque colaborativo (Marchetti, et al., 2018) y de cocreación como elemento clave de sostenibilidad (Rubio et al., 2020). Para que estas acciones puedan producirse se torna clave la educomunicación del patrimonio a través de las redes sociales como canal que aproxima, da a conocer y trata de hacer comprender, valorar, disfrutar y, en última instancia, sensibilizar a la sociedad con el patrimonio.

Desde el punto de vista educativo, las cibercomunidades patrimoniales podrían tornarse en “cibercomunidades de aprendizaje” en contextos no formales e informales movidas por la idea de pedagogía interactiva o pedagogías emergentes aplicadas al campo del patrimonio y la educación patrimonial. Siguiendo a Villegas (2020), por cibercomunidades de aprendizaje entendemos:

Al grupo de personas que se relacionan de modos nuevos, por la fuerza de la virtualidad –interrelacionadora y transdisciplinaria–, con el propósito de desarrollar procesos de aprendizaje. En estas la participación debe ser abierta, que funcione mediante estructuras horizontales, avance en innovaciones y favorezca aprendizajes flexibles; así como cambios personales e institucionales-. (Villegas, 2020, p. 63)

²⁸ También denominadas como comunidades electrónicas, comunidades digitales, comunidades telemáticas, comunidades virtuales, comunidades en línea o cibergrupos (García Aretio, 2006).

García (2006) plantea la existencia, en la esfera de lo social, de dos grandes espacios de relaciones interpersonales, por un lado, la familia y, por el otro, el trabajo. Un tercer espacio se correspondería con el tiempo dedicado al ocio, momento en el que se forjan las auténticas amistades y surge más profusamente el sentido o idea de comunidad. Siguiendo al citado autor, en el mundo actual –global, capitalista y altamente tecnologizado–, las formas tradicionales de ocio están viéndose sustituidas paulatinamente por nuevas maneras de entender las interacciones sociales y el tiempo de entretenimiento, en gran medida tocado o supeditado al elemento tecnológico. La sociedad del siglo XXI está reconfigurando y restableciendo este tercer espacio, en el cual están creciendo el número de cibercomunidades 2.0 generadas en torno a intereses y aficiones comunes, independientemente de su naturaleza y categoría.

Para ilustrar lo anterior con un ejemplo vinculado al patrimonio, referenciamos el grupo de la red social *Facebook* que lleva por nombre “Restos de la Guerra Civil Española” (Restos de la Guerra Civil Española, 2020). Se trata de una comunidad virtual –cibercomunidad– alojada en una red social 2.0 cuyo objetivo es “compartir localizaciones de bunker, nidos de ametralladora, trincheras, polvorines o cualquier otro indicio de la Guerra Civil”. En esta comunidad, todos sus miembros están unidos por compartir un interés común relacionado con un acontecimiento histórico del pasado: la Guerra Civil española (1936-1939).

Desde un plano comunicativo, se trata de una cibercomunidad pública y visible, lo que implica que cualquier persona con cuenta en *Facebook* puede localizar el grupo a través del motor de búsqueda de la red social, ver quién forma parte de ella y lo que allí se publica. Por tanto, no existen barreras ni restricciones de acceso, cumpliendo con dos rasgos esenciales: apertura y accesibilidad. De igual manera, existe una comunicación horizontal y democrática, desdibujándose los roles de emisor y receptor, siendo sustituidos por el emirec (Cloutier, 1973). Cualquier usuario puede ser, al mismo tiempo, emisor y receptor, independientemente de su vinculación con la materia, ya sea amateur o profesional –cumpliéndose así la “convergencia profesional/amateur” señalada por Aparici y García-Marín, 2018, p. 75–. Existe libertad de comunicación, dándose el principio de isonomía, lo que implica que en el grupo convivan en un mismo plano tanto ciudadanos a título individual como corporaciones o grandes medios –ruptura del modelo broadcast jerárquico–. Otro rasgo importante es la “autogestión”, y es que el usuario 2.0 puede decidir cómo y cuánto leer y/o comunicar en la comunidad virtual. Es más, a partir

de las publicaciones de otros usuarios, puede seguir investigando y profundizando en el tema –en este caso, la publicación actuaría como catalizadora de procesos de investigación y aprendizaje–, o solicitar más información comentando la publicación.

Como se puede observar, las posibilidades de interacción y participación son amplísimas; se trata de un espacio 2.0 de comunicación informal y no planificado que puede llegar a convertirse en una cibercomunidad de aprendizaje en función de los deseos e intereses particulares de cada uno de los usuarios. Dicho de otra manera, se da realmente el empoderamiento del sujeto, lo que nos permite hablar de procesos educomunicativos en la red.

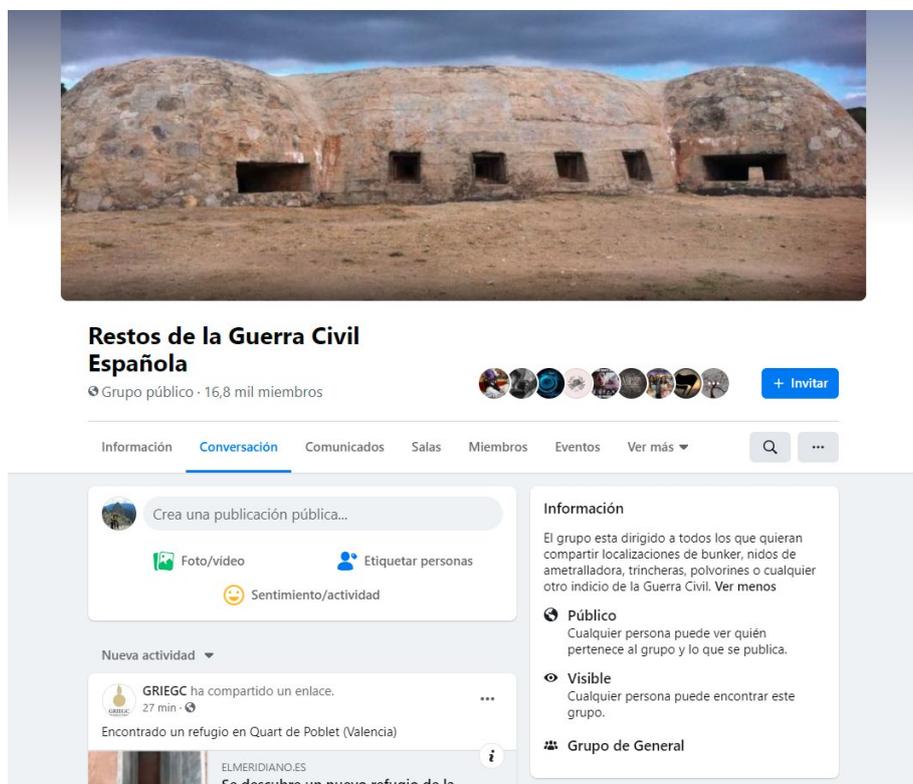


Figura 9. Página de inicio de la cibercomunidad de Facebook “Restos de la Guerra Civil Española” (enlace de acceso: <https://www.facebook.com/groups/413974648658051>).

Al margen de este ejemplo, las cibercomunidades –o comunidades en línea– están estrechamente vinculadas a los intereses comunes, la fidelización con la institución, la demanda de actividad de los usuarios a través de propuestas y el fomento de la cocreación de contenidos, diálogos e interacciones. Más allá de la coconstrucción del conocimiento, los autores Piancatelli et al. (2020) nos hablan, en este universo interactivo, de la cocreación del valor a través de las experiencias interactivas y multisensoriales entre los usuarios; y es que en la interacción social no solo se intercambian y suman conocimientos,

sino que la permuta de imágenes, *selfies* y otras capturas del patrimonio supone, en sí misma, la transmisión y puesta en valor esos bienes patrimoniales. Adriaansen (2020) o Gye (2007) ya identificaron el valor de las fotografías en red como un medio multimodal que permite a los usuarios –en este caso se trataba de estudiantes– dar sentido y significado a los bienes en la combinación de imagen y narrativa; Gye (2007) nos habla del establecimiento de relaciones sociales, formas de autoexpresión o presentación, lo que supone una sociedad que dice “sí” a la cultura como un primer paso de sensibilización, pues el disfrute del patrimonio es un proceso fundamental de la cadena de patrimonialización, como ya enunciaba Fontal (2003a, 2003b).

Esta dinámica se produce de forma destacada entre los jóvenes, y este es uno de los públicos más frecuente de la web 2.0, por ello, se debe tener en cuenta que la dinamización de las redes sociales y su oferta educucomunicativa se debe abordar como un entorno que despierte su interés e implicación. En este sentido, el uso de imágenes es esencial, según algunos estudios (Collin et al., 2011; Hughes y Moscardo, 2017); publicar, comentar y compartir fotografías es una parte esencial de las redes sociales en este rango de edad y esta acción puede propiciar la complicidad y el compromiso o fidelización entre el usuario y la institución, tal y como identifican en su estudio Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo (2017). En este sentido, la conversación y la cocreación serían los dos pilares fundamentales para alcanzar esa relación que puede conformar, de esta manera, las comunidades en línea. A pesar de que dichas autoras no se refieren específicamente a las dinámicas educucomunicativas sino que hablan en términos generales, señalan reflexiones destacables muy válidas y aplicables a nuestro estudio:

El compromiso anclado en el sentimiento de pertenencia a la comunidad de marca habilita un tipo de recomendación caracterizada por estar investida de razones tanto lógicas como emocionales. Como intangible que es, este compromiso requiere ser gestionado, lo que se traduce en una planificación meditada de su orientación y en una monitorización constante de sus resultados. (Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017, p. 3)

A través de las redes, todos los usuarios pueden crear y compartir ideas, imágenes o reflexiones a escala global, por lo que de este modo la suma de significados, interpretaciones o percepciones de las obras irán tejiendo el valor conjunto del patrimonio (Abeza et al., 2018). En la triangulación de los estudios que se han ido analizando, esta idea de “coconstrucción del valor” está en comunión con la investigación realizada por

Suess (2018), en el que de nuevo es la red social *Instagram* la protagonista de la experiencia interactiva de los visitantes en una dinámica de intercambio de significados, que se hace efectiva a través del acto de compartir la experiencia estética, las reflexiones o las interpretaciones. Suess (2018) recoge que este acto forma parte significativa de su experiencia con el museo y sus obras; y Carah (2014), en esta dirección, sostiene la idea de que las imágenes son una forma de registro de las experiencias en los espacios culturales en una base de datos común, como una manera de documentar la experiencia y dejar huella de su paso o participación en ella.

Las comunidades ayudan a viralizar contenidos, a dar visibilidad a aquello que les resulta de interés, demandan información y aportan nuevas narrativas, todo ello refuerza ese bien tanpreciado en la relación *on-line*, conocido como compromiso o *engagement* (Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017).

Por último, a esta construcción conjunta de los conocimientos y de los valores se suma la de las interpretaciones (Hooper-Greenhill, 2000), a través de la idea de comunidades interpretativas basándose en la imagen de los significados construidos colectivamente en una red compleja de mediación que se teje a partir de la información y la experiencia, y, que en este caso, serán las propias estructuras sociales 2.0 las que nos permitan crear significados compartidos partiendo de los significados individuales.

Algunos estudios con un matiz más filosófico, como el de Hooper-Greenhill (2000), indagaron sobre los orígenes de la palabra “comunicación”, encontrándolos en las palabras “comunidad” y “comuni3n”, como si se tratase de un ritual comunicativo mutuo de intercambio, compañerismo, participaci3n y asociaci3n. La autora se centra en el discurso de Giroux (1992) en el que habla de esta forma de comunicaci3n como un amalgama de la cultura compleja, desigual y “realista”, aludiendo a las diferentes perspectivas en el procesamiento del conocimiento, en gran parte debido a las experiencias culturales que incluyen deseos y emociones: “culture is a site of multiple and heterogeneous borders, where different histories, languages, experiences and voices intermingle amidst diverse relations of power and privilege” (Hooper-Greenhill, 2000, p. 22).

Esta visi3n no se desprende de la noci3n de una comunidad en l3nea que surgirá de la estabilidad de una educomunicaci3n de calidad en los espacios web 2.0. En afinidad

con la comunidad interpretativa, la edificación conjunta de significados se propone de una forma colaborativa construyendo entre la comunidad una visión más global, completa y enriquecida de las obras o los bienes. La autora nos sugiere una revisión sobre el círculo hermenéutico de Gadamer (1998), el cual se basa en un proceso de creación de significado y resignificación continua entre el todo y el objeto, el presente y el pasado simultáneamente en forma de diálogo que puede ser perennemente revisado y modificado. Cada persona posee diferentes niveles de conocimiento y, por tanto, tendrá unas vías diferentes para establecer nuevos significados, la interacción de todos, llevado al plano 2.0 hará que estos se vayan solapando y entretejiendo.

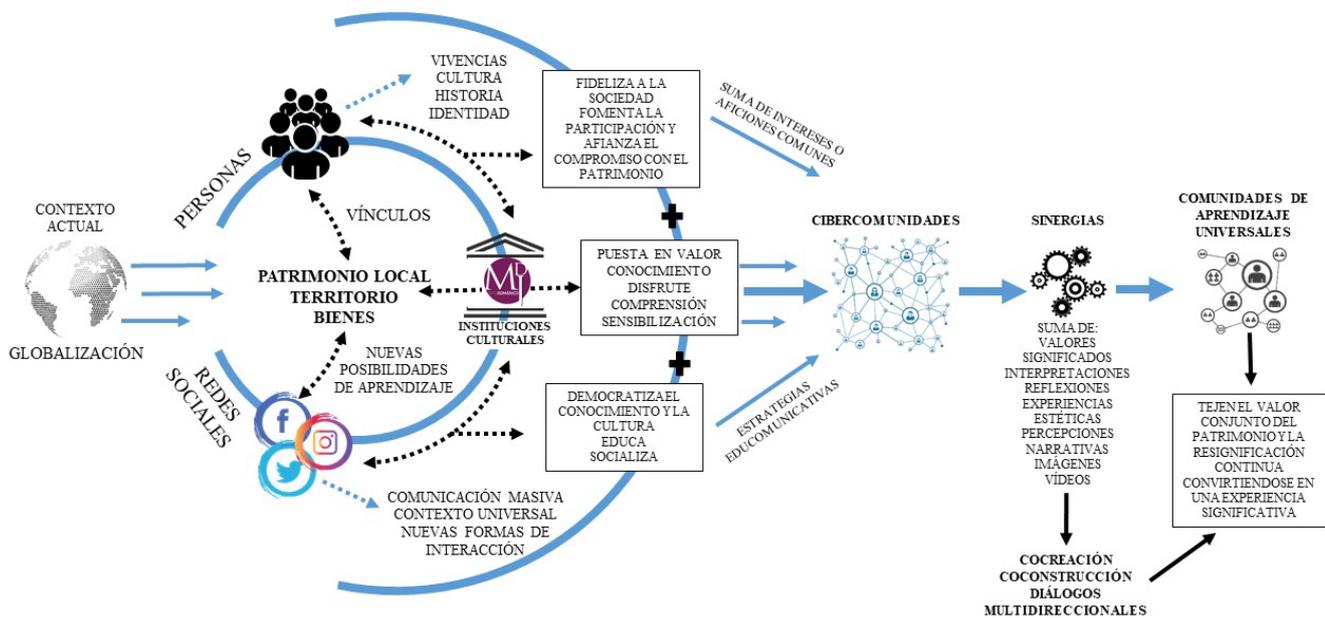


Figura 10. Gráfico conceptual de la gestación de cibercomunidades patrimoniales.

The process of constructing meaning is like holding a conversation. No interpretation is ever fully completed. There is always more to say, and what is said may always be changed. The hermeneutic circle remains open to these possibilities and, in this sense, meaning is never static. (p. 23)

Esta idea de un significado vivo es lo que las cibercomunidades o la educomunicación del patrimonio, a través de las redes sociales, pueden promover; mucho más allá de un momento físico caduco en el museo, la red es permanente, los usuarios se asocian a ella y tienen la posibilidad siempre abierta de interactuar e involucrarse en estas construcciones que, además, se perfilan a partir de las identidades, la historia, la cultura o las experiencias que cada individuo lleva consigo.

2.4. Museos y redes sociales

Este capítulo teórico pretender recorrer la evolución transitada por internet desde los orígenes de la web 1.0 hasta la llegada de la web 2.0 –o web social–. De igual manera, los museos, como centros públicos que albergan conocimiento, no quedarán al margen de esta evolución y se adaptarán a las nuevas tendencias con mayor o menor éxito, en función de sus intereses particulares y de su propia capacidad para reinventarse.

2.4.1. La historia de Internet. De la web 1.0 a la web social

La llegada de la “web 2.0” en el segundo lustro del siglo XXI generó, inevitablemente, la aparición por oposición de la “web 1.0”. Los debates y discusiones que se fraguaron en torno al concepto web 2.0 permitieron reconsiderar la historia de internet e impulsar nuevamente su reflexión y análisis. Allen (2012, p. 106) señala que la “Web 2.0 makes the internet historical even as it writes a particular history that, like all histories, must itself be critically appraised”. Sin embargo, cuando hablamos de ambos conceptos nos referimos más a una idea que a una tecnología específica. En este sentido, el mismo autor apunta que “the internet has always been more of an idea than a specific technology, and that our current computer-mediated, networked world is a woven tapestry of many threads, worked by many hands” (Allen, 2012, p 106).

Remontándonos a los orígenes, pero en un estadio posterior a la creación de internet²⁹, la web 1.0 quedaría ubicada cronológicamente en el periodo comprendido entre los años 1994 y el 2000 (Allen, 2012). Lógicamente, y aunque plataformas 1.0 convivan en la actualidad con otras 2.0³⁰, su periodo álgido y de dominio exclusivo fue durante la década de los 90. Las páginas web 1.0 creadas durante este periodo se caracterizaban por estar pensadas para su lectura, tratándose de documentos digitales estáticos donde la información estaba gestionada en exclusividad por el sujeto emisor –propietario del sitio web–, bien fuese una institución o una persona física, poseyendo el monopolio del conocimiento. El usuario que las visitaba no tenía la capacidad de generar contenidos o

²⁹ Como muchos de los inventos científicos de la segunda mitad del siglo XX, fue la Guerra Fría entre Estados Unidos y la URSS la que llevó al país norteamericano a desarrollar la idea de internet en el ámbito militar a partir de la década de los 60 (Cañedo, 2004).

³⁰ En la actualidad, una plataforma 1.0 se podría corresponder con el espacio web de una institución en la que no existe posibilidad de interacción y la información viene dada por la propia institución, sin posibilidad de réplica o comunicación multidireccional.

intercambiar información con el creador, por lo que se veía abocado a aceptar o rechazar dichos contenidos sin posibilidad de argumentación o refutación bidireccional.

Sin embargo, el nuevo milenio trajo consigo cambios significativos en el panorama tecnológico. La extensión “2.0” utilizada para designar a un nuevo concepto de web la empleó por primera vez en el año 2004 Tim O’Reilly³¹ (Blank y Reisdorf, 2012; Allen, 2012; Serrano, 2007; Tang et al., 2012), fundador y CEO de la compañía *O’Reilly Media*, dedicada al mundo editorial de libros sobre informática (García Aretio, 2007). De hecho, podríamos asumir que la web 2.0 ha venido de la mano de la emergencia de la sociedad digital.

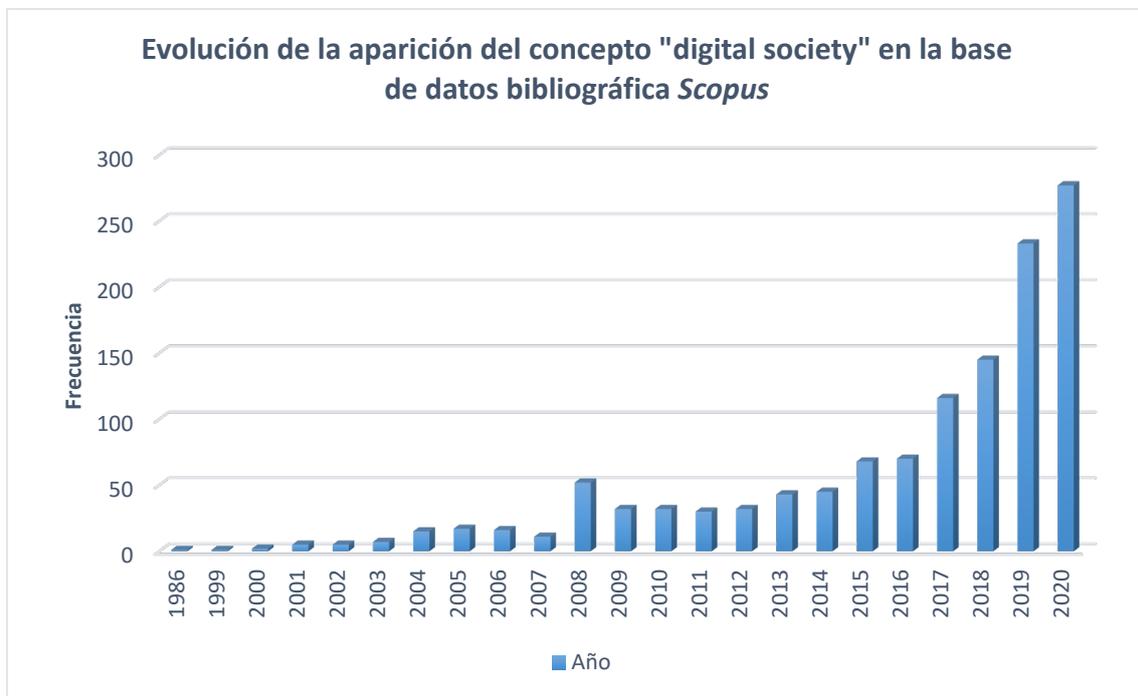


Figura 11. Gráfico de barras que recoge la evolución anual en el número de veces -frecuencia- que aparece citado el término “digital society” en artículos de impacto de revistas indexadas en la base de datos bibliográfica *Scopus* (en el título, abstract o palabras clave de la publicación).

Desde entonces, el concepto “2.0” se extendió velozmente y la mayoría de sectores asumieron dicho término más o menos de moda para referirse a una nueva forma de entender y pensar su praxis: más social, abierta, dinámica y horizontal; en contraposición a lo anterior, concebido como jerárquico, vertical y estático. En origen, los blogs o plataformas como *MySpace*, *YouTube*, *Wikipedia* o *Flickr* fueron considerados como unos de los primeros servicios del universo web 2.0.

³¹ Arroyo (2007) y Lozano (2008) señalan que la idea surgió en una reunión en 2004 a partir de una lluvia de ideas entre los equipos de trabajo de *MediaLive International* y *O’Reilly Media*.

A este respecto, la web 2.0, también denominada como “web social”, supone un cambio sustancial en la relación que se establece entre usuarios y la propia web (Arroyo, 2007), la cual ya no se concibe como una fuente de información exclusivamente, sino como un espacio donde el ciudadano de a pie puede contribuir a través de sus publicaciones, reseñas de productos y servicios consumidos, creación de blogs, etc. Blank y Reisdorf (2012) sostienen que la filosofía en la que se basa la web 2.0 es la antítesis del modelo de la sociedad de masas, el cual ha imperado en las sociedades occidentales durante los últimos 150 años y se ha caracterizado por un flujo de comunicación unilateral y vertical, controlado por grandes corporaciones comunicativas.

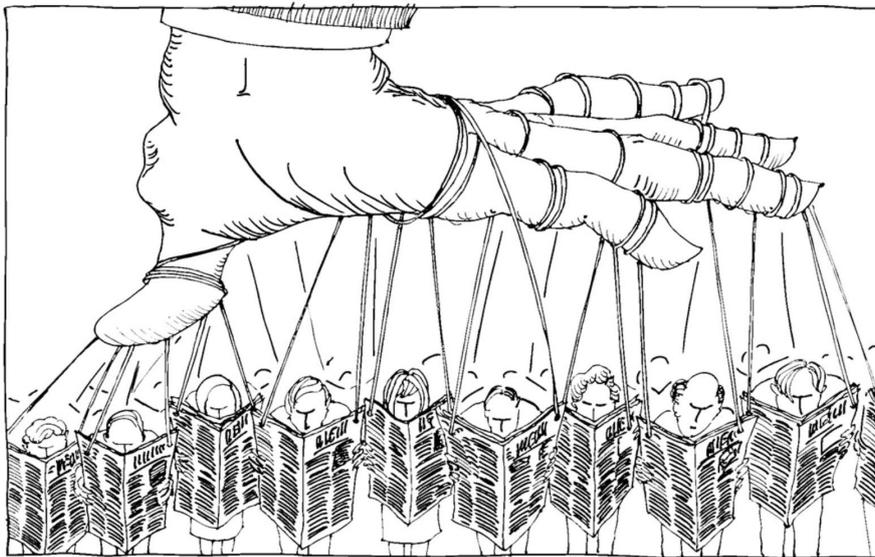


Figura 12. Caricatura o dibujo mudo realizado por Alfredo Garzón que recoge una crítica al control ejercido por los medios de comunicación tradicionales sobre la sociedad de masas (Garzón, 2012).

Los dos principios fundamentales de la web 2.0 son la inteligencia colectiva y la arquitectura de la participación (O’Reilly, 2005): la nueva plataforma 2.0 se nutre del trabajo de miles de millones de usuarios que generan nuevos contenidos –y nuevos sitios web– y los hipervinculan, creando colaborativamente una cada vez más amplia red de conexiones que crece de manera orgánica y sin límites establecidos. El máximo exponente de esta conjunción de saberes compartidos entre usuarios es la enciclopedia abierta *Wikipedia*, creada la versión en inglés en enero de 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger como un proyecto digital de tipo colaborativo y accesible a los internautas (Saorín, 2012).

Por otra parte, en la primera década del siglo XXI se hablaba también de “actitud 2.0” (Arroyo, 2007), es decir, asumir que la web 2.0 es una gran plataforma en la que todos podemos colaborar y a la que todos nos debemos, por lo que compartir recursos y

conocimientos –en forma de contenidos textuales, archivos, vídeos, imágenes, etc.– emerge como la filosofía que rige el empleo de estos servicios. Arroyo (2005, pp. 71-72) sintetiza en siete principios la filosofía de la web 2.0 o web social, siendo: 1) participación y colaboración, 2) aumento de los canales de comunicación, 3) mayor interacción entre agentes y sujetos de la comunicación, 4) compartición de conocimiento y recursos, 5) carácter público y abierto, 6) procesos de negociación democrática, y 7) creación de una obra colectiva como resultado final. Por su parte, y en consonancia con lo anterior, García Aretio (2007) recogía cuatro rasgos esenciales de la web 2.0: interactividad, aprendizaje colaborativo, multidireccionalidad y libertad de edición y difusión.

Sea como fuere, la web 2.0, que mejoraba sustancialmente su incompleta propuesta anterior –web 1.0–, se ha visto encumbrada con la llegada de las redes sociales, espacios que, como su propio nombre indica, permiten establecer conexiones entre usuarios de todas las partes del mundo, en función de factores como la familiaridad, la amistad, la afinidad o las relaciones laborales. Fainholc (2015) apunta que “las redes sociales en Internet son el fenómeno socio-electrónico contemporáneo que replantea la vida diaria en sus formas básicas de comunicación, interacción y producción de saber, mediado por TIC”. En este contexto hiperconectado e hipermediado, los entes públicos y privados –donde se incluyen a los museos–, que tiempo ha poseían el monopolio del conocimiento y la información, se han visto en la imperiosa necesidad de adaptarse a las plataformas sociales empleadas por los ciudadanos de a pie, acercándose a sus intereses y motivaciones, con el objetivo de mostrarse más cercanos, accesibles, abiertos y, en última instancia, democráticos.

Over the last decade, social media has gone from being a dream of Silicon Valley technologists to a central part of contemporary digital life around the world. The most famous brands—Facebook, Twitter, Instagram, and so on—associated with social media have worked their way into everyday life. (Boyd, 2015, p. 2)

2.4.2. Redes sociales 2.0: los casos de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*

El paso de una cultura basada en el átomo a otra sustentada en el bit ha supuesto (Negroponte, 1995; Túñez y Sixto, 2012), como más arriba se ha indicado, la aparición de la web 2.0, y con ella, el surgimiento de nuevas plataformas de interacción y comunicación entre usuarios. En este apartado analizaremos concretamente tres herramientas sociales 2.0: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. El hecho de haber elegido estas

y no otras no es baladí, sino que responde a criterios de uso y participación –las más usadas–, museales –las más presentes en el ámbito museístico– y comunicativos –por su potencial educomunicativo y/o visual–.

Facebook, la decana de las redes sociales 2.0, fue lanzada públicamente un 4 de febrero del año 2004 bajo el dominio *thefacebook.com*. En origen, se trataba de una red social para estudiantes de la Universidad de Harvard en Estados Unidos (Brügger, 2015). Para poder poseer una cuenta, era necesario disponer de un correo electrónico en el dominio *harvard.edu* y tener más de 18 años, lo que supuso que, en los comienzos de la red, las organizaciones y las empresas no pudiesen crear perfiles en *Facebook*. La idea y puesta en marcha de este espacio fue obra de Mark Zuckerberg, estudiante de la citada universidad, junto a sus compañeros Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz, Andrew McCollum y Chris Hughes (Brügger, 2015). Como red social creada por y para estudiantes universitarios, pronto daría el salto a otras universidades norteamericanas, llegando a la cifra de 800 instituciones universitarias estadounidenses adscritas en el año 2005. A partir de septiembre de ese mismo año, se extendería también a centros educativos de educación secundaria y en octubre se “internacionalizaría” permitiendo el acceso a la misma de organizaciones educativas de otros países. Brügger (2015, s/p) señala que “in April 2004, two months after the launch, there were 70,000 users, but already in December this figure increased to one million, and in December 2005 there were more than six million users”. No obstante, lo que la red *Facebook* proponía –elementos textuales individuales e interacción social– no era algo novedoso, existiendo ya previamente otros espacios en internet de similares posibilidades –sitios web de citas, *Friendster*, *Myspace*, *LinkedIn*, etc.–. Entonces, ¿qué motivó el extraordinario crecimiento de *Facebook* en comparación con otras plataformas sociales de características parejas?

Brügger (2015) apunta como clave del éxito la mezcla de elementos familiares y tipos de usuarios, proponiendo una estructura vacía que debe “llenarse” con el contenido específico generado por los propios usuarios, y no por la institución creadora (*Facebook*). Aquí es donde se encuentra la filosofía 2.0, la cual permite a los internautas coconstruir su propio universo de relaciones y contenidos; lo que supone, en cierta medida, ampliar al espacio virtual la libertad y el empoderamiento del ciudadano 2.0.

En 2006 comenzaría una nueva fase en la historia evolutiva de *Facebook* con la implementación de varios cambios significativos y de gran repercusión para su crecimiento: salir del ámbito educativo para posibilitar que trabajadores de otras empresas pudiesen crear perfiles, reducir la edad mínima a los 13 años y hacer disponible el servicio en otros idiomas –en febrero de 2008 apareció su versión en español–. Entre 2006 y 2008 se produjo un crecimiento sinigual, pasando de 12 millones de usuarios en diciembre de 2006 hasta los 100 millones en agosto de 2008 (Brügger, 2015). Sin embargo, el cambio fundamental para el ámbito cultural y museístico fue la posibilidad de crear perfiles institucionales –*fanpage*– a partir de noviembre de 2007, visibles no solo para usuarios registrados en *Facebook* sino para cualquier persona con acceso a Internet. Este nuevo cambio permitió que los usuarios pudieran hacerse seguidores de sus instituciones favoritas con presencia en esta red social –restaurantes, marcas, organizaciones, grupos de música, etc.–. Citando algunos ejemplos para el ámbito de los museos españoles, los primeros perfiles creados en *Facebook*, según señala Gómez Vílchez (2012), fueron los Museos Científicos Coruñeses, el Museo de Arte Contemporáneo ARTIUM y el Museo del Prado. Desde entonces, la red social *Facebook* no ha parado de crecer y de incrementar sus posibilidades comunicativas y de marketing con la implementación de nuevas herramientas y funciones, llegando en la actualidad (octubre, 2020) hasta los 2,740 millones de usuarios (We Are Social, 2021).

Por otra parte, atendiendo a la historia particular de la red de comunicación directa *Twitter*, se trata de una plataforma de microblogging en la que, a través de un número limitado de caracteres –primero fueron 140, ahora se permiten hasta 280–, se publican en tiempo real mensajes de texto con la posibilidad de ser acompañados por imágenes o vídeo –código sincrético–. Carballar (2011) apunta que:

Twitter es un servicio que permite compartir pensamientos, información, enlaces, etc., con cualquier usuario web, así como comunicarse directamente, de forma privada o pública, con otros usuarios de Twitter. Esto quiere decir que Twitter es una red social y un blog a la vez. (Carballar, 2011, p. 4)

Al igual que *Facebook*, el origen de *Twitter* radica en Estados Unidos, concretamente en la ciudad de San Francisco. Siguiendo a Carballar (2011), esta plataforma nació en 2006 como un proyecto de investigación y desarrollo dirigido por la empresa *Obvious Corporation*, fundada por Evan Clark Williams. La idea fue propuesta

por Jack Dorsey, autor del primer mensaje enviado a través de *Twtr* –antecedentes de *Twitter*– en marzo de 2006. Sería en verano de ese mismo año –julio– cuando Dorsey, Biz Stone y Evan Williams fundaron la empresa *Twitter, Inc.* Tras una captación inicial de fondos provenientes de diversos inversores, el servicio de microblogging *Twitter* salió al mercado en octubre de 2006. Aunque su crecimiento en número de usuarios siempre ha sido muy inferior a *Facebook*, actualmente cuenta con 353,1 millones de usuarios (We Are Social, 2021).

La tercera red social analizada en esta investigación es *Instagram*, usada en la actualidad por 1,221 millones de usuarios (We Are Social, 2021). De más reciente creación, si la comparamos con *Facebook* o *Twitter*, vio la luz en octubre de 2010 y fue, de las tres redes reseñadas, la última en llegar a los espacios museísticos. Comprada en abril de 2012 por la compañía *Facebook, Inc.* por un importe cercano a los 1.000 millones de dólares, creció a un ritmo vertiginoso entre los años 2010 y 2012, pasando de 5 millones de usuarios a 50 en escasamente dos años (Caerols et al., 2013). A diferencia de *Facebook* y *Twitter*, *Instagram* prioriza la imagen por encima del contenido textual, lo que ha llevado a numerosas marcas a posicionarse en esta red buscando ampliar su mercado y captando el interés de los consumidores potenciales. Caerols et al. (2013) sostienen que:

Instagram es una aplicación que facilita la construcción participada de discurso organizativo entre usuarios y marcas, debido, en primer lugar, al elevado nivel de interacción entre marcas y usuarios, aun cuando dicha construcción, además de participada, es autorizada, o al menos supervisada, por la marca responsable del discurso, ya que gestiona y es responsable en la aplicación de las fotografías que suben los usuarios. (Caerols et al., 2013, pp. 70-71)

De hecho, y en relación con las instituciones culturales, su elevado componente visual ha provocado que su nivel de *engagement* y alcance sea superior a otras redes como *Twitter* y *Facebook* (Robles, 2021). Según señala esta autora, gran parte de esa atracción se debe a que lo primordial no sea el texto ni las noticias de última hora, sino los mensajes simples donde el receptor no deba esforzarse o concentrarse demasiado para comprender la publicación emitida. En este sentido, dos de los museos nacionales que más esfuerzos han puesto en su comunicación en *Instagram* han sido el Museo Sorolla y el Museo Nacional del Prado –desde el año 2017– (Claes y Deltell, 2019). Ahora bien, es *Facebook*

la red social preferida en la comunicación entre los espacios museísticos y los ciudadanos, como apuntan Claes y Deltell (2019).

Además de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, existen otras numerosísimas redes sociales en el extenso universo de aplicaciones y plataformas que componen la web 2.0. *YouTube*, *Pinterest*, *Spotify*, *TripAdvisor*, *Flickr* o *TikTok* son ejemplos de redes 2.0 que, si bien son empleadas por espacios culturales o museísticos, su uso e incidencia es residual en comparación con las tres reseñadas en esta investigación. El incierto futuro al que está sometida la sociedad posmoderna y digital puede modificar rápidamente este panorama, por lo que serán los estudios venideros los encargados de arrojar luz al empleo de las redes sociales por parte de los internautas en un tiempo próximo.

En la figura 12 se recoge el número de usuarios en función de la red social. Los datos, obtenidos del informe anual elaborado por We Are Social (2021), apuntan a *Facebook* como el espacio 2.0 con un mayor número de usuarios (2.740 millones), seguido de *WhatsApp* (2.000 millones) e *Instagram* (1.221 millones). De las tres, habría que señalar que *WhatsApp* no es una red social al uso, sino un servicio de mensajería. Por su parte, *Twitter* cuenta con 353 millones de usuarios, superada por redes sociales de reciente creación como *TikTok* –2016–. Esto nos indica que la antigüedad en la esfera digital no asegura necesariamente un elevado número de usuarios –aunque *Facebook* suponga una excepción–, lo que vendría a respaldar lo volátil que es la sociedad digital y los acelerados cambios que esta sufre.

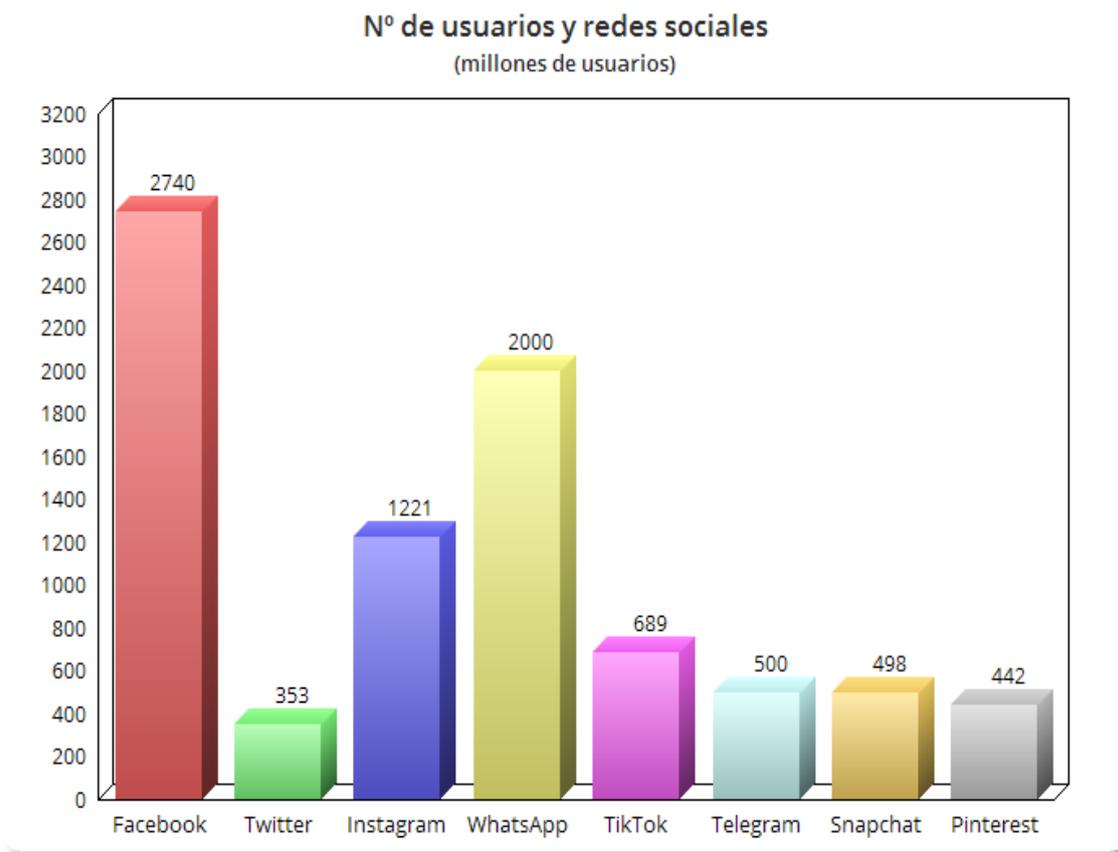


Figura 13. Diagrama de barras que recoge los últimos datos (enero, 2021) en cuanto al número de usuarios en las principales redes sociales analizadas (We Are Social, 2021). En el eje y se representa el número de usuarios (en millones) y en el eje x la red social específica.

2.4.3. La aparición del museo social o museo 2.0

En este recorrido teórico de la web 1.0 a la 2.0 hemos visto como la proliferación de las redes sociales en la última década, a pesar de constatarse su existencia desde comienzos del siglo XXI, ha supuesto un cambio radical en la forma en la que los seres humanos nos relacionamos y comunicamos (Alonzo et al., 2021; Figueras-Maz et al., 2021; Serrano-Puche, 2016). Si otrora se efectuaba en una dimensión espacial, física y real, ahora se efectúa en una dimensión virtual a través de dispositivos electrónicos. Al empleo de las redes sociales por parte de la población le siguió la implantación de estas en las organizaciones e instituciones de toda índole. Los espacios museísticos no quedaron al margen de estas nuevas prácticas comunicativas, y muchos de ellos dieron el salto al espacio 2.0 (Caerols-Mateo et al., 2017; Capriotti et al., 2016; Claes y Deltell, 2014; Correa et al., 2012; Ibáñez-Etxeberria, 2011; Losada-Díaz y Capriotti, 2015; Vassilakis et al., 2017; Viñarás y Cabezuelo, 2011).

En este sentido, la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha posibilitado a los museos incorporar la comunicación institucional a las funciones que tradicionalmente venían realizando –conservación, investigación y socialización– (Fernández-Hernández et al., 2021). De todas las herramientas digitales de comunicación existentes, la web 2.0 ha sido la que más interés ha despertado por parte de los espacios culturales, motivado por dos factores esenciales: 1) sus posibilidades comunicativas y 2) la presencia de gran parte de la población en estos espacios virtuales. Una obra pionera publicada en 2011 que recoge la relación incipiente entre las instituciones museísticas y los espacios sociales 2.0 lleva por título *Museos, redes sociales y tecnología 2.0* (Ibáñez-Etxeberria, 2011), en cuyo prólogo se señalaba ya que:

estamos viendo como las redes sociales, se están convirtiendo poco a poco en ese canal multiplicador de las acciones de los museos, incluso al margen de la propia actividad del museo, ya que la presencia del museo en la red, depende de los intereses de los participantes de las redes sociales, independientemente de los deseos de la institución museística. (Ibáñez-Etxeberria, 2011, p. 6)

En 2012, la autora Gómez Vílchez hablaba ya de museos sociales para referirse a aquellas instituciones que habían apostado por convertirse en “un centro participativo, comunitario y abierto al diálogo y a la interacción, implicando una evolución respecto a la idea de museo tradicional” (Gómez Vílchez, 2012, p. 80). Este “nuevo museo” busca entablar un diálogo horizontal con su público, asumiendo la presencia del visitante virtual en la coconstrucción del conocimiento mediante su interacción y participación. La estrecha vinculación entre los conceptos museo social y web 2.0 permitió la aparición del término “museo 2.0” (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Capriotti et al., 2016; Castilla, 2012; Inbar, 2016; Rivera, 2015; Simon, 2010; Srinivasan et al., 2009; Suzić et al., 2016), empleado para designar a aquellas instituciones que tratan de expandir, más allá del espacio físico museal, la experiencia de los usuarios valiéndose de las herramientas 2.0; posibilitando su incorporación al discurso del museo, activando procesos de debate, negociación y reflexión horizontales, independientemente del rol ejercido –como visitante, especialista, investigador, comisario, institución, etc.–.

A pesar de todo ello, son numerosos los autores que resaltan que la presencia de los museos en la web 2.0 ha respondido más a una tendencia en marketing digital que a una

verdadera asunción de la filosofía 2.0 y de los planteamientos que el nuevo ecosistema comunicativo propone –comunicación horizontal, ruptura de los roles de emisores y receptores, convivencia amateur/profesional, etc.–. Así lo señalan Vassilakis et al. (2017): During the last decade, museums were mostly involved with one-way communication strategies using Facebook and Twitter to focus on event listing, reminders, and reaching larger or newer audiences by increasing the number of fans and promotional messaging. (Vassilakis et al. 2017, p. 3)

En la misma línea, Badell (2015) apuntaba, respecto a los museos de Cataluña, una falta de interés de estas instituciones por el posicionamiento y visibilidad web, así como la existencia de una débil estrategia comunicativa en el ámbito digital. Losada-Díaz y Capriotti (2015) llegaban a la misma conclusión en relación con los principales museos españoles y la red social *Facebook*, señalando que “todavía existe un amplio margen de mejora en la medida en la que no se está explorando suficientemente la capacidad de diálogo de estas herramientas tecnológicas” (Losada-Díaz y Capriotti, 2015, p. 889). Claes y Deltell (2014) concluían que, pese al gran interés mostrado por los museos respecto a las redes sociales, los espacios españoles aún se encontraban en un estado muy inicial en cuanto a los nuevos modelos de gestión de sus públicos –señalaban el museo británico *Tate*³² como el principal museo social o museo 2.0–. Gómez Vílchez (2012) remarcaba hace casi una década que la presencia de los museos en las principales redes sociales respondía más a una moda que a una verdadera estrategia de comunicación digital. Estudios más recientes, como el realizado por Capriotti et al. (2016) respecto al nivel de interactividad de los sitios web de los museos, revelan que siguen existiendo niveles muy bajos de interacción y diálogo con los usuarios, aprovechando de manera muy limitada las posibilidades que la web 2.0 ofrece. En 2018, Capriotti y Losada-Díaz concluían su estudio sobre el empleo de *Facebook* por parte de los museos más visitados del mundo en los siguientes términos:

The results of our research show, in general, that the museums analyzed (the 100 major museums worldwide) are not taking advantage of all the tools offered by Facebook as a means of interactive and dialogic communication. [...]. This leads us to conclude that museums do not take full advantage of Facebook’s dialogic capabilities. Museums are not currently using

³² Para el caso concreto del *Tate*, Claes y Deltell (2014, p. 601) recogían en el año 2014 un total de 1.040.000 seguidores en *Twitter*, 643.237 “me gusta” en *Facebook* y 23.580 suscriptores en *YouTube*. En la actualidad (enero, 2021), cuentan con 4.800.000 seguidores en *Twitter*, 1.190.856 “me gusta” en *Facebook* y 254.000 suscriptores en *YouTube*.

all the opportunities provided by Facebook in order to proactively interact with their publics. (Capriotti y Losada-Díaz, 2018, pp. 647-648)

Aún con todo, numerosos autores señalan el año 2020 como punto de inflexión en la reflexión acerca del uso de la web 2.0 por parte de los museos (Amorin y Teixeira, 2021; García-Ceballos y Aso, 2020; Rivero et al., 2020; Samaroudi et al., 2020), la situación de crisis sanitaria originada por la propagación de la covid-19 ha obligado a los museos a reorientar su acción en redes, debido al cierre físico de sus espacios museales, aumentando su actividad y proponiendo unos contenidos con un mayor valor educativo del visto hasta la fecha. Así lo recogen García-Ceballos y Aso (2020):

En este recorrido por la Educación Patrimonial se ha llegado al año 2020, momento que ha supuesto un punto de inflexión en la manera de entender el mundo y afrontar el día a día. Como más arriba se ha señalado, en muy poco tiempo se ha visto como lo presencial y físico ha tenido que transformarse en virtual, y como de estar en las calles de barrios y ciudades, en las salas de los museos o las aulas de las escuelas y universidades se ha tenido que permanecer durante largo tiempo confinados en los hogares. Gracias a la tecnología y a los entornos virtuales las viviendas se han convertido en aulas y espacios patrimoniales improvisados, lugares de aprendizaje, intercambio, socialización y recreo. La respuesta ante la crisis sanitaria ha sido positiva y adaptativa por parte tanto de docentes y discentes como de los organismos analizados y los usuarios que los visitaron; ejemplo de ello es la celeridad con la que los espacios museísticos han adaptado toda su actividad a los entornos virtuales -cuando en lo físico permanecían cerrados-, tratando de seguir llegando a los domicilios con propuestas atractivas y sugerentes para continuar con su labor de divulgación y educación. (García-Ceballos y Aso, 2020, p. 165)

También Rivero et al. (2020) apuntaban en la misma dirección:

It is possible that the lockdown has accelerated a process already begun by museums as 2.0 edu-communicative initiatives. In this case changing conditions and reduced mobility would have sped up a change in the way that institutions communicate and interact with users, thus giving rise to more participative projects on social media. This marks a clear shift in museum's conception of the web 2.0 and constitutes the first step towards building digital spaces for creation and encounters with users who feel that they are an active part of a museum and share the institutions objectives (Rivero et al., 2020; Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2015); that is, the creation of heritage-based cybercommunities organized around a museum. Furthermore, this new educational space offers different ways of actively participating that ought to be explored and exploited to further learning (Pagano et al., 2020). (Rivero et al., 2020, p. 16)

En definitiva, el reto actual de los museos “sociales” del siglo XXI es ofrecer una comunicación educativa de calidad en las plataformas 2.0 que tienen a su alcance, transitando verdaderamente de una comunicación unidireccional, vertical y jerárquica hacia un modelo comunicativo multidireccional, horizontal y democrático, donde los sujetos interactúan en igualdad de condiciones con la institución raíz, lo que repercute positivamente en la calidad educativa de la comunicación, pudiendo hablar de un enfoque educomunicativo dialógico en la red.

2.5. Revisión de la producción científica en torno a la temática de investigación. Los indicadores de alto impacto. *Web of Science*

Para llevar a cabo un estudio sobre la producción científica desarrollada en torno a la temática abordada en este trabajo, se ha elaborado un análisis de los artículos indexados en la base de datos WoS –*Web of Science*–, tomándola como base de referencia. Previamente se realizó un estudio exploratorio entre las bases de datos WoS y SCOPUS para determinar cuál de ellas era más relevante para el desarrollo en profundidad, dado que la herramienta de análisis bibliométrico no nos permitía la combinación de ambas. La base de datos SCOPUS arrojaba menos artículos sobre la temática y, muchos de ellos, se duplicaban en ambas bases, por lo que se determinó que fuera la primera la base de referencia; no obstante, ambas han formado parte de la fundamentación de la tesis doctoral. WoS recoge las principales publicaciones científicas desde 1945 y su selección integra la principal colección con indicador de calidad a nivel mundial, correspondiente al JCR (*Journal Citation Reports*) –*Social Sciences Citation Index*–. Además, en su base de datos se recogen otras colecciones como *Science Citation Index Expanded*, *Arts & Humanities Citation Index* o las revistas más emergentes con el sello *Emerging Sources Citation Index*. Pese a que no todas las colecciones tienen indicadores de impacto, la inclusión de las revistas en la WoS es, en sí mismo, un indicador de calidad susceptible de análisis y esta da cabida a un mayor número de artículos en comparación con otras bases de datos análogas como SCOPUS. Para la realización de nuestro análisis se han tomado como referencia algunos artículos de áreas limítrofes que ya han realizado este tipo de estudios, como la investigación realizada por Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017) sobre la evolución de la educación patrimonial basados en indicadores de impacto, el análisis bibliométrico sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales realizado por Gómez-Carrasco et al. (2019), el estudio sobre la formación y mediación en la educación en museos a través del análisis de la WoS realizado por Álvarez et al. (2019), y la reciente investigación sobre los principales espacios de difusión de la investigación sobre educomunicación y alfabetización mediática realizado por Aguaded et al. (2020).

Los ecosistemas de producción científica a nivel global tienen una presencia cada vez más frecuente en la producción, para responder al avance de la transferencia y a la vertiginosidad de la investigación, sin embargo, hasta ahora carecemos de análisis específicos sobre las investigaciones que se están desarrollando sobre un tema tan emergente como la educomunicación del patrimonio en los espacios 2.0 de los museos.

Este tipo de análisis son responsabilidad imperativa de cualquier área de investigación para conocer el progreso de una disciplina y para identificar las tendencias, analizar la evolución de los temas y conocer la articulación de las publicaciones. Así pues, a través de este apartado se detectan las fuentes más especializadas en dicha producción científica, la evolución de la producción, los países más prolíficos, los nodos colaboradores, las redes temáticas a nivel mundial y los autores más representativos.

Para llevar a cabo el análisis bibliométrico se establecieron seis criterios de selección dentro de la WoS:

- 1) Base de datos: Colección principal de la *Web of Science*;
- 2) Subject Areas: Todas;
- 3) Dominio de documento: Todos;
- 4) Años de publicación: todos (1900-2021) –pese a ser un tema de reciente investigación;
- 5) Campo de Búsqueda: Título, abstract, palabras clave de autor;
- 6) Descriptor temático: Se acota la búsqueda a la terminología anglosajona por ser el idioma vehicular, adoptado para el intercambio científico a nivel internacional (Ferguson, 2007; Tardy 2004). Bajo este criterio se hacen varias búsquedas, la primera de ellas se realiza sobre la palabra clave “educommunication” o “edu-communication”, pues no existe consenso en su utilización aunque la primera es mucho más acusada.

De esta primera fase de exploración, se extraen un total de n=143 documentos (n=120 arrojados de la búsqueda “educommunication” y n=23 arrojados de la búsqueda “edu-communication”), tras el filtrado de las muestras para eliminar las duplicidades se han obtenido n=139 documentos [Muestra general – “Educom”].

La segunda búsqueda responde a una combinación de descriptores clave del estudio que nos permite hacer una comparativa de análisis entre la producción existente, en un proceso que va de lo más general a lo más particular, siendo estas combinaciones: (“social media” AND museum), (“social media” AND museum* AND communic*), (“social media” AND museum* AND educa*), (“social media” AND museum* AND educa* AND communic*), (Educommunication OR edu-communication). De esta segunda fase de exploración, más precisa, se obtienen n=311 documentos en base a la búsqueda “social media + museum”, n=115 “social media + museum + communication”, n=64 “social media + museum + education”, n=31 “social media + museum + education +

communication” y n=24 “social media + museum + educommunication/educommunication”, un total de n=545 registros. El refinado de la muestra se realizó combinando las búsquedas para eliminar los documentos duplicados reduciendo su volumen significativamente (figura 13) hasta arrojar una muestra de n=334 documentos [Muestra específica – “Museum”].

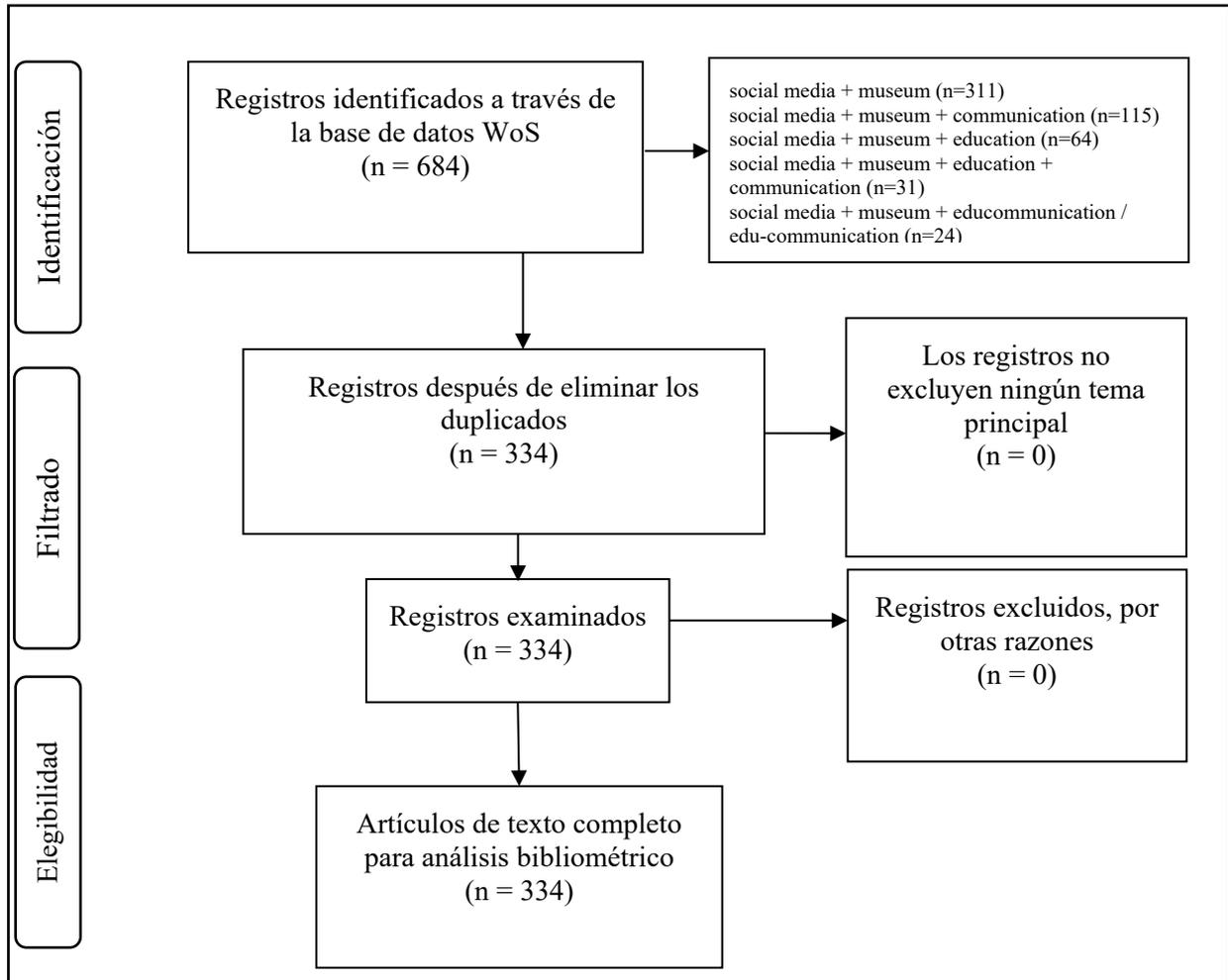


Figura 14. Diagrama de flujo de la “muestra específica”.

El primer análisis de metadatos de los registros bibliográficos se efectuó a través de los datos descriptivos para cuantificar en ambos casos, a modo comparativo, la evolución de las publicaciones entre 1900-2021: temáticas, revistas, países y autores más frecuentes. En una segunda fase se han extraído los núcleos de producción por autoría, a través de la creación de mapas basados en la distancia entre cada par de elementos mediante su fuerza de asociación, a través de la herramienta VOSviewer (Van Eck y Waltman, 2010), diseñada específicamente para construir y visualizar este tipo de mapas, redes de publicaciones científicas, revistas científicas, investigadores, organizaciones de investigación, países, palabras clave o términos, entre otras. Y, en la última parte del

análisis *–co-word analysis* (Callon et al., 1983)–, se han identificado los diferentes clústeres temáticos que componen la materia.

2.5.1. Evolución de la producción científica

En primer lugar, se llevó a cabo la observación evolutiva de la materia “madre”, cabiendo destacar que pese a que la búsqueda en la *Wef of Science* se realizó desde el año 1900, los resultados obtenidos señalan que esta temática comienza a emerger en el año 2007, por lo que los gráficos solo recogen las anualidades desde el momento en que se publica el primer artículo hasta la actualidad (figuras 15 y 16), lo que sugiere que nos situamos ante un campo muy reciente que debe ser estudiado. Para analizar la evolución de la materia, se extraen los documentos por año de publicación, en el primer análisis se aborda la muestra global en base a las dos fórmulas de la educomunicación (educommunication / Edu-communication).

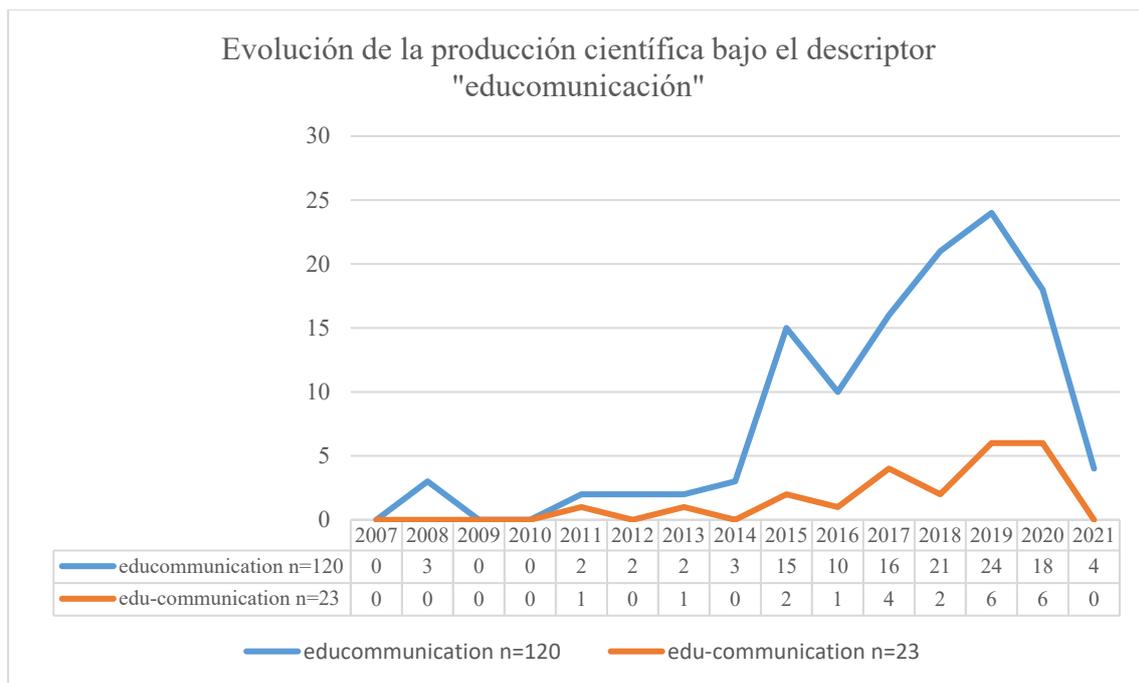


Figura 15. Evolución de la producción científica sobre el término “educomunicación”

En este gráfico de líneas se observa la tendencia temporal con dos crecimientos de la producción destacados en los años 2015 y 2019. Además, pese a hacer una búsqueda de ambos términos, el gráfico constata que el término anglosajón consolidado es “educommunication”, dado el volumen de documentos en comparación con su homólogo.

En un segundo estadio se realizó este mismo análisis con las muestras de la búsqueda específica. En este sentido, debemos señalar que solo n=24 documentos vinculados al marco museístico nos aparecen bajo el descriptor educomunicación, por lo que en el ecosistema de su producción, únicamente un 17,36% en esta área se corresponde con la investigación en la enseñanza del patrimonio desde las redes sociales en espacios museales. Así mismo, de la muestra específica en la investigación museal en redes sociales n=334, solo n=24 contienen la palabra educomunicación, lo que supone solo el 7,18% de la muestra, situando el dominio de la educomunicación muy alejado de los umbrales en los que se encuentra la enseñanza en el entorno virtual, algo que debe ser prioritario para las instituciones en el actual cambio de paradigma.

Este segundo gráfico de la muestra específica nos ayudó a visualizar el acoplamiento de los filtros de búsqueda, reduciendo su producción cuanto más nos acercamos a la estrecha línea de *educomunicación web 2.0 del patrimonio en espacios museísticos*.

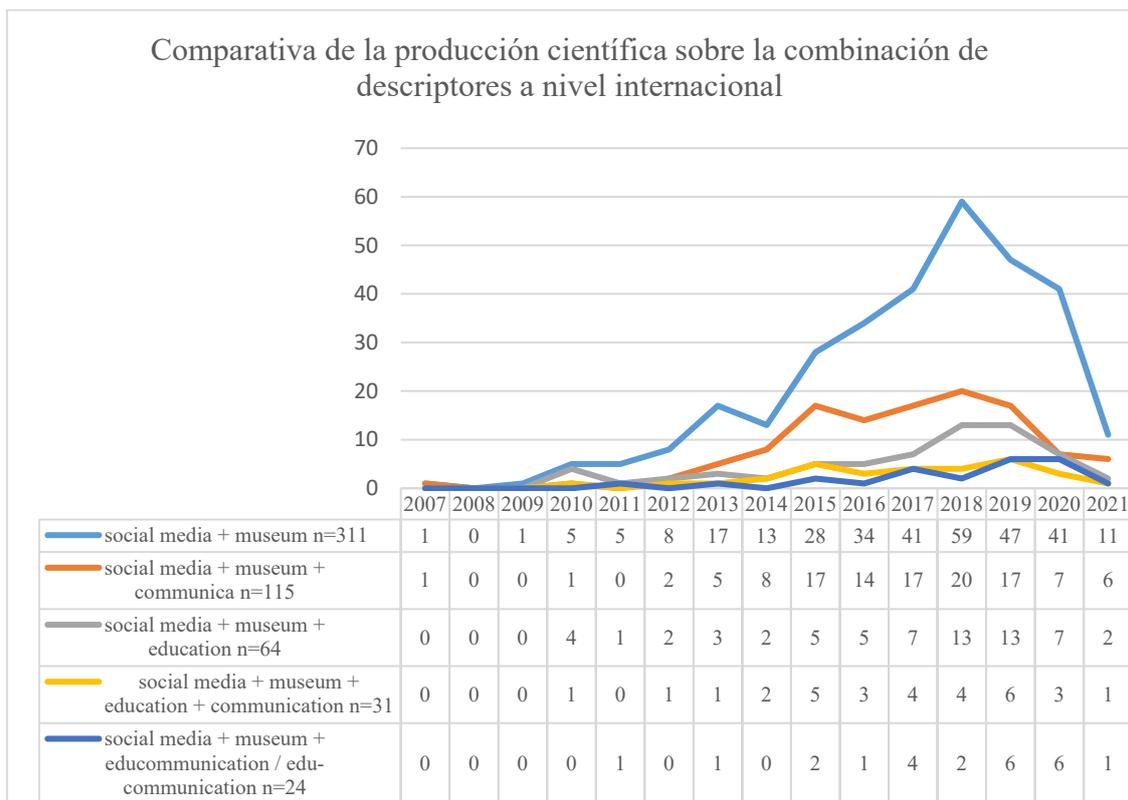


Figura 16. Comparativa de la producción científica sobre la combinación de descriptores a nivel internacional.

Como podemos observar, la muestra sigue un patrón de similitud en el que el incremento o modificación de un término hacia otro más específico nos arroja una

muestra que se reduce a su mitad. Los picos de publicación más profusos no se sitúan en consonancia en todos los casos, el primero de ellos –“redes sociales y museos”– tiene un primer pico en 2013, momento en el que las redes sociales empiezan a emerger con fuerza –así los constatamos con nuestro estudio de caso sobre el Museo Diocesano de Jaca, cuyas primeras redes sociales nacieron en los años 2011 y 2012–, y donde comienza la presunción de que la presencia en los espacios sociales 2.0 asegura la visibilidad y, por ende, la existencia en el mundo virtual, lo que da lugar a un mayor interés científico por su estudio que, sin embargo, no verá un aumento más acusado hasta 2019. En el segundo de los casos, en los que se integra el descriptor “comunica”, las fechas más significativas con un incremento de la producción son 2015 y 2018. En tercer lugar, se integra el término “educa”, resultando una muestra bastante reducida que muestra su mayor producción en las anualidades 2018-2019. La combinación de los términos “comunica y educa” solo sobresale en el año 2019, lo que lo sitúa en un estadio muy reciente de la investigación. Y, finalmente, la última búsqueda centrada en la educomunicación en redes sociales a través de la acción museal también aumenta su producción en los últimos años, 2019-2020; esta última búsqueda arroja muy escasos documentos y, pese a su especificidad, poco afines a nuestro estudio. La incorporación de la terminología más específica también hace que su publicación sea más tardía, llegando a iniciarse en 2010 en el caso de los términos “educación y comunicación”, y en el año 2011 en el caso de la “educomunicación”, lo que indica un tema muy yermo en investigaciones que se ha ido conformando para encontrar los términos adecuados para su profundización; que debe definirse y fundamentarse en las teorías existentes en la pedagogía y la comunicación, para adaptarlo a las posibilidades educativas del plano virtual.

2.5.2. Fuentes más especializadas

La totalidad de los documentos en la muestra general se compone de 86 fuentes diferenciadas, mientras que la muestra específica se corresponde con 300 fuentes distintas, de las que destacamos los registros que han arrojado al menos 3 documentos en el caso de la primera –por ser una muestra más reducida–, y 4 en el caso de la segunda, con el objetivo de localizar las fuentes más especializadas de la materia.

Tabla 9. Fuentes más especializadas [Muestra “Educom”] y [Muestra “Museum”].

Columna A	Títulos de fuentes [ME]	Registros	% of 139	Títulos de fuentes [MM]	Registros	% of 334	Columna Z
	COMUNICAR	11	7.914	MUSEUM MANAGEMENT AND CURATORSHIP	8	2.395	
	REVISTA MEDITERRANEA COMUNICACION	11	7.914	SUSTAINABILITY	7	2.096	
	JOURNAL OF COMMUNICATION						
	REVISTA EDUCACIONAL	5	3.597	CURATOR THE MUSEUM JOURNAL	6	1.796	
	CHASQUI REVISTA LATINOAMERICANA DE COMUNICACION	4	2.878	INTED PROCEEDINGS	6	1.796	
	EDMETIC	4	2.878	LECTURE NOTES IN COMPUTER SCIENCE	6	1.796	
	REVISTA LATINA DE COMUNICACION SOCIAL	4	2.878	PROFESIONAL DE LA INFORMACION	5	1.497	
	SUSTAINABILITY	4	2.878	SPRINGER SERIES ON CULTURAL COMPUTING	5	1.497	
	EDULEARN PROCEEDINGS	3	2.158	EDULEARN PROCEEDINGS	4	1.198	
	HISTORIA Y COMUNICACION SOCIAL	3	2.158	INTERNATIONAL ARCHIVES OF THE PHOTOGRAMMETRY REMOTE SENSING AND SPATIAL INFORMATION SCIENCES	4	1.198	
	INTED PROCEEDINGS	3	2.158	MUSEUM COMMUNICATION AND SOCIAL MEDIA THE CONNECTED MUSEUM	4	1.198	
	REDES.COM REVISTA DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO SOCIAL DE LA COMUNICACION	3	2.158	PUBLIC HISTORIAN	4	1.198	
				ROUTLEDGE RESEARCH IN MUSEUM STUDIES	4	1.198	

Como podemos observar en la tabla comparativa, ninguna de las fuentes aparece destacada en el *top-ten* de ambas muestras, por lo que hablamos de áreas totalmente diferenciadas en las que la educomunicación del patrimonio a través de la web 2.0 solo se trata de una línea aún sin un manifiesto destacado. La primera columna –columna A– la encabezan revistas centradas en la comunicación y la educación online en términos generalizados, mientras que la segunda –columna Z– se distingue por su perfil museal, histórico y cultural. Además, se observa que, pese a que la muestra global es casi un tercio de la muestra específica, las publicaciones se aglutinan más en las primeras revistas de la columna A que de la columna Z.

2.5.3. Países más productivos

Respecto a los países que más contribuyen a la producción científica sobre la temática abordada, el primero de los casos solo lo componen 16 países, mientras que en el segundo son 57 los que conforman la muestra. A continuación destacamos los más significativos (tabla 10), donde en el primero de los casos se recoge la totalidad de las fuentes de publicación, mientras que en la segunda seguimos el mismo criterio que en el caso anterior –*fuentes más especializadas*–, tener al menos 4 contribuciones dentro de la muestra.

Tabla 10. Países más productivos [Muestra “Educom”] y [Muestra “Museum”].

Países/Regiones	Registros	% of 139	Países/Regiones	registros	% of 334
SPAIN	70	50.360	USA	71	21.257
BRAZIL	37	26.619	SPAIN	45	13.473
ECUADOR	15	10.791	ENGLAND	30	8.982
COLOMBIA	9	6.475	AUSTRALIA	27	8.084
MEXICO	7	5.036	ITALY	27	8.084
CUBA	3	2.158	GREECE	17	5.090
TAIWAN	3	2.158	CANADA	11	3.293
USA	3	2.158	PEOPLES R CHINA	11	3.293
VENEZUELA	3	2.158	BRAZIL	10	2.994
ARGENTINA	2	1.439	TAIWAN	9	2.695
CANADA	2	1.439	DENMARK	8	2.395
ENGLAND	2	1.439	GERMANY	8	2.395
DOMINICAN REP	1	0.719	NETHERLANDS	8	2.395
FRANCE	1	0.719	INDONESIA	6	1.796
PORTUGAL	1	0.719	RUSSIA	6	1.796
SWITZERLAND	1	0.719	SWEDEN	6	1.796
			TURKEY	6	1.796
			FRANCE	5	1.497
			SOUTH AFRICA	5	1.497
			SCOTLAND	4	1.198

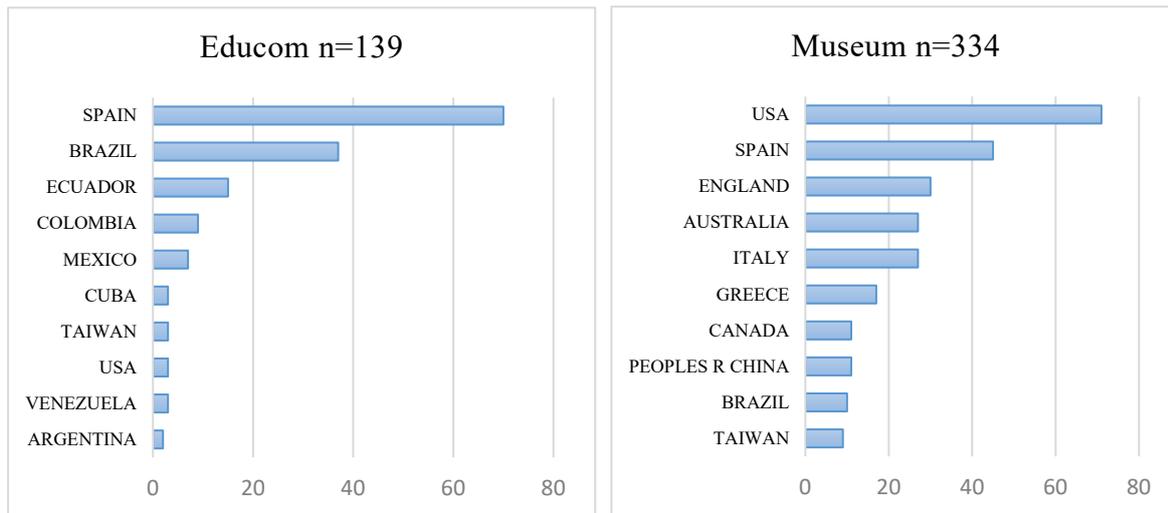


Figura 17. Top-10 de los países más productivos, comparativa entre muestras.

Como se puede observar tanto en la tabla 10 como en la figura 16, España es uno de los países que se sitúa a la cabeza de la producción científica. Ambos campos científicos, genérico y específico, han visto su máximo de producción en los años 2018 y 2019, efecto que puede deberse a un cambio de paradigma que ha mudado de la educación presencial a la educación *on-line*, buscando esas nuevas formas y espacios de enseñanza (plataformas 2.0, MOOCs, redes sociales, apps, etc.). Entre las muestras es destacable el buen posicionamiento de Estados Unidos –USA–, una potencia siempre a la cabeza de la producción científica que en el ámbito específico reduce significativamente su investigación por lo que, aunque se interesan por las nuevas formas de educocomunicación, no lo hacen tanto desde el ámbito cultural no formal. Así mismo, destacamos la presencia de Brasil en ambos casos, que sería el tercero de los países que aparece en ambos rankings y que, una vez más, confirma la estela del pedagogo Paulo Freire, cuya impronta se aplica a todas las áreas formativas, con especial resonancia en el ámbito educativo y comunicativo. Del mismo modo, en la muestra específica son varios los países de Latinoamérica que destacan en el ranking –Ecuador, Colombia, México, Cuba, Venezuela y Argentina–, hipotéticamente por esa misma impronta freiriana que ha sido sustrato para todo el territorio.

2.5.4. Nodos colaboradores

En cuanto a los países que realizan colaboraciones en sus publicaciones se han realizado tres gráficos, correspondientes a la muestra general –“Educom”–, la específica –“Museum”– y la combinación de ambas, de modo que podamos identificar las relaciones entre ellos (figura 18).

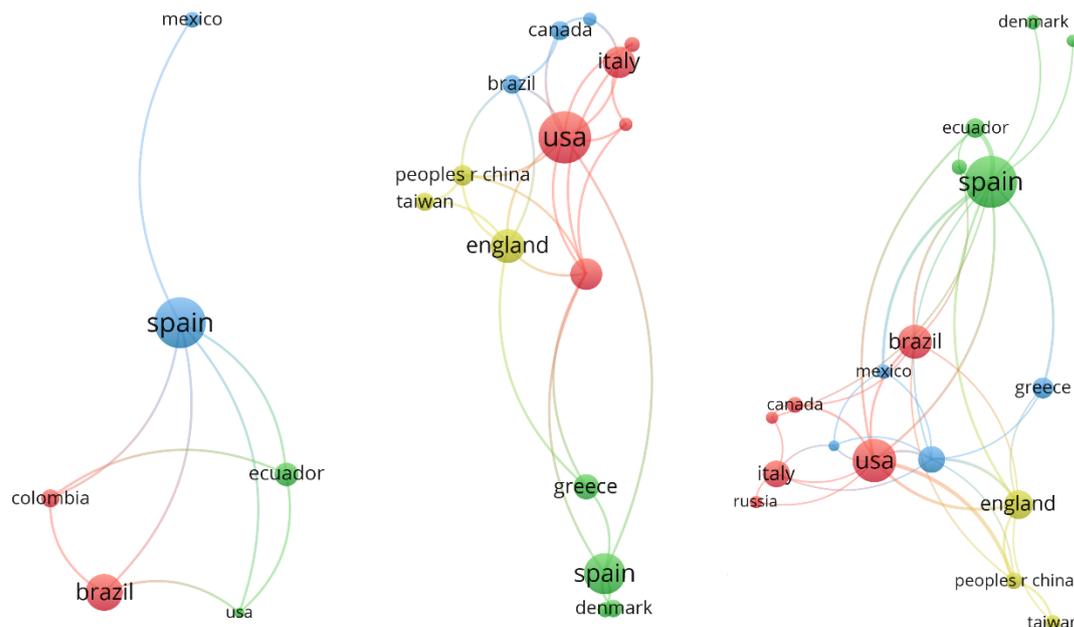


Figura 18. Nodos colaboradores, comparativa entre muestras.

Como podemos observar en el primer mapa, creado a partir de la muestra general $n=139$, debido al reducido número de documentos y países que la conforman, los nodos colaboradores se extraen a partir de la presencia de un mínimo de 3 publicaciones del total de la muestra que hayan sido elaborados en colaboración entre autores de diferentes países, entre los que se dan solo tres pares, Brasil con Colombia, Ecuador con Estados Unidos y España con México. En el segundo mapa, creado a partir de la muestra específica $n=334$, se han extraído los nodos de colaboración entre países cuyo aporte a la muestra fuera de mínimo 5 artículos, de tal modo que representen verdaderos focos dentro de la materia. En este sentido, los nodos más acusados se establecen entre Australia, Italia, Rusia, Sudáfrica y Estados Unidos, entre Dinamarca, Grecia, Indonesia y España, entre Brasil, Canadá y Francia o entre Inglaterra, República Popular China y Taiwán.

Por último, se han fusionado las muestras obteniendo un total de $n=449$ documentos, corroborando estas colaboraciones aunque con la aparición de pequeñas desviaciones. El clúster rojo, el más consolidado en sus autorías conjuntas, se conforma por Brasil, Canadá, Francia, Italia, Rusia y Estados Unidos; el segundo en fuerza de asociación –verde–, se conforma con las colaboraciones de Colombia, Dinamarca, Ecuador, Indonesia y España; el tercero –azul–, lo integran Australia, Grecia, México y Sudáfrica; y el clúster amarillo se corresponde con Inglaterra, la República Popular China y Taiwán, coincidiendo con la colaboración en el segundo de los mapas.

2.5.5. Áreas Temáticas

Las áreas de trabajo han sido extraídas en base a las establecidas en la WoS, entre las que destacamos que la investigación en Educación e investigación educativa n=67 supone en el término global la primera área de estudio, por encima de la comunicación n=54, ambas muy alejadas del resto de áreas que conforman un total de 27; mientras que en el campo específico se sitúa en tercera posición con n=41 registros, solo precedido por comunicación n=47 y por el área de Humanidades y Multidisciplinar n=46, en este caso con una variabilidad mayor de las áreas entre las que se registran 83 diferentes.



Figura 19. Mapas de árbol sobre las categorías temáticas, una visualización comparada. Fuente: elaborado por la WoS en base a los criterios de búsqueda.

Tabla 11. Top-20 de las categorías temáticas donde se ubican predominantemente los documentos.

Categorías de WoS	Registros	% of 139	Categorías de WoS	Registros	% of 334
EDUCATION	67	48.201	COMMUNICATION	47	14.072
EDUCATIONAL RESEARCH			HUMANITIES MULTIDISCIPLINARY	46	13.772
COMMUNICATION	54	38.849	EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH	41	12.275
ENVIRONMENTAL SCIENCES	5	3.597	INFORMATION SCIENCE LIBRARY SCIENCE	30	8.982
COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS	4	2.878	ART	26	7.784
ENVIRONMENTAL STUDIES	4	2.878	HOSPITALITY LEISURE SPORT TOURISM	26	7.784
GREEN SUSTAINABLE SCIENCE TECHNOLOGY	4	2.878	COMPUTER SCIENCE INFORMATION SYSTEMS	23	6.886
HUMANITIES MULTIDISCIPLINARY	4	2.878	COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS	23	6.886
PUBLIC ENVIRONMENTAL OCCUPATIONAL HEALTH	4	2.878	COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS	22	6.587
COMPUTER SCIENCE INFORMATION SYSTEMS	3	2.158	ENGINEERING ELECTRICAL ELECTRONIC	13	3.892
COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS	3	2.158	BUSINESS	12	3.593
FILM RADIO TELEVISION	3	2.158	ENVIRONMENTAL STUDIES	12	3.593
HISTORY	3	2.158	ARCHAEOLOGY	11	3.293
AREA STUDIES	2	1.439	HISTORY	11	3.293
ECONOMICS	2	1.439	SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY	11	3.293
SOCIAL ISSUES	2	1.439	COMPUTER SCIENCE ARTIFICIAL INTELLIGENCE	10	2.994
SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY	2	1.439	SOCIOLOGY	10	2.994
AGRICULTURE MULTIDISCIPLINARY	1	0.719	CULTURAL STUDIES	9	2.695
ART	1	0.719	ENVIRONMENTAL SCIENCES	8	2.395
CULTURAL STUDIES	1	0.719	GREEN SUSTAINABLE SCIENCE TECHNOLOGY	8	2.395
ENGINEERING ELECTRICAL ELECTRONIC	1	0.719			

Tras conocer la tendencia respecto a las áreas de trabajo en las que los documentos se integran dentro de la base de datos, se ha procedido al análisis de clúster temáticos, empezando por el descriptor global, mediante la creación de mapas de co-ocurrencias sobre las *keywords* a partir de un mínimo de 3 apariciones conjuntas entre la totalidad de la muestra. Bajo este criterio se identifican 39 *keywords* que se relacionan entre sí en 7

clústeres que a continuación detallamos: clúster 1 –rojo– (educomunicación, innovación, aprendizaje, sostenibilidad, enseñanza, televisión, transmedia, universidad); clúster 2 –verde– (educación ambiental, educación superior, periodismo, conocimiento, mass media -medios de comunicación en masa- modelos, comunicación científica); clúster 3 –azul oscuro– (alfabetización digital, empoderamiento, internet, educación en medios, redes sociales, tecnología); clúster 4 –amarillo– (publicidad, salud, literatura, medios de comunicación, dispositivos móviles); clúster 5 –morado– (comunicación, educación, comunicación educativa, interacción, Latinoamérica); clúster 6 –azul claro– (pensamiento crítico, educomunicación, competencias mediáticas, alfabetización mediática, formación docente); clúster 7 –naranja– (medios digitales, TIC, pódcast).

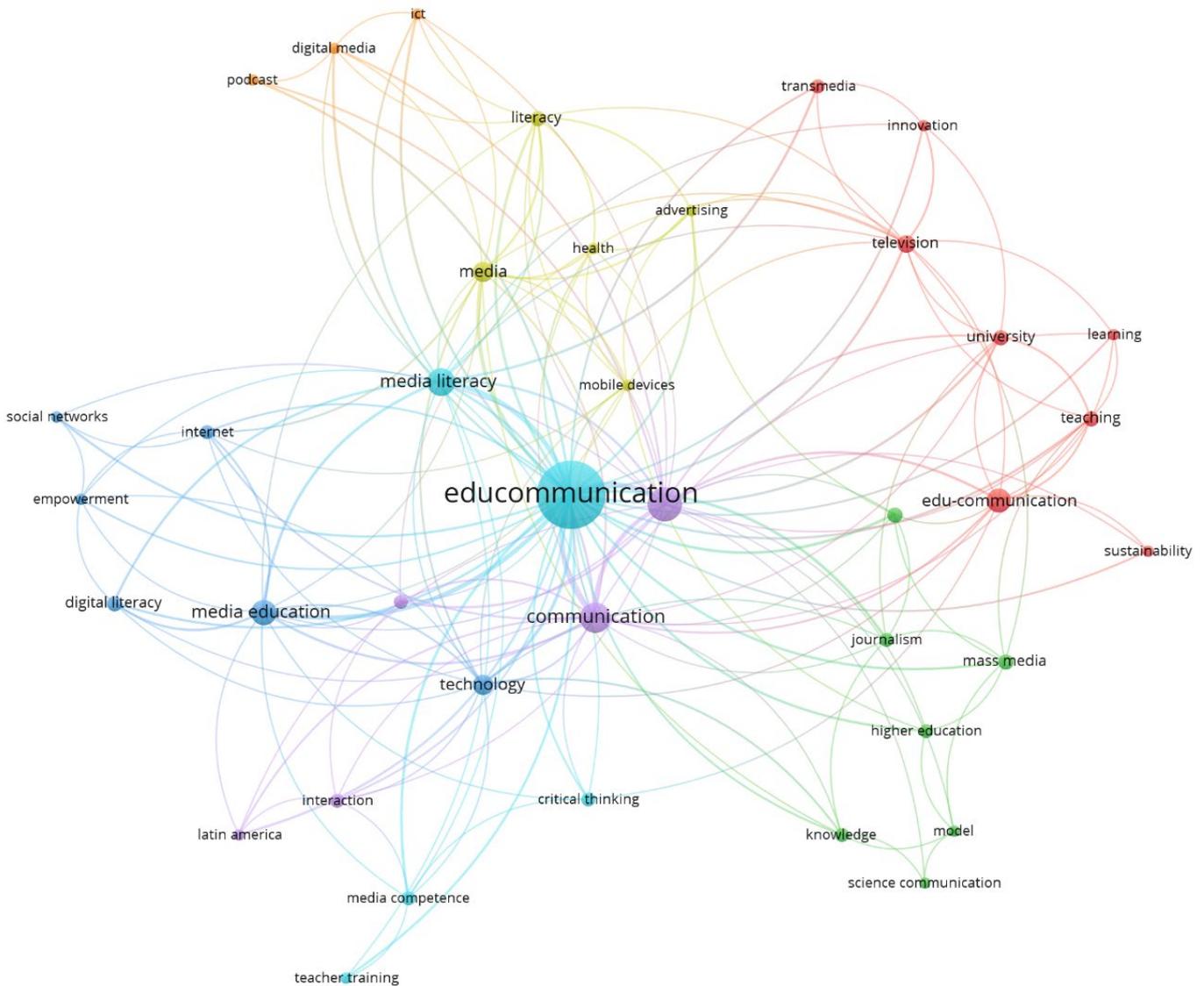


Figura 20. Mapa de árbol que identifica los clústeres temáticos a partir del descriptor educomunicación. Elaborado con el programa *VOSviewer*.

Si lo observamos por temporización, el mapa nos indica que en un inicio la investigación se centraba en el contenedor “internet”, la alfabetización digital, la interacción y la comunicación, para evolucionar hacia los temas más emergentes en la actualidad, los que se visualizan en amarillo, las competencias mediáticas, el estudio de los modelos, la publicidad, la innovación, la sostenibilidad y como formato actual el pódcast.

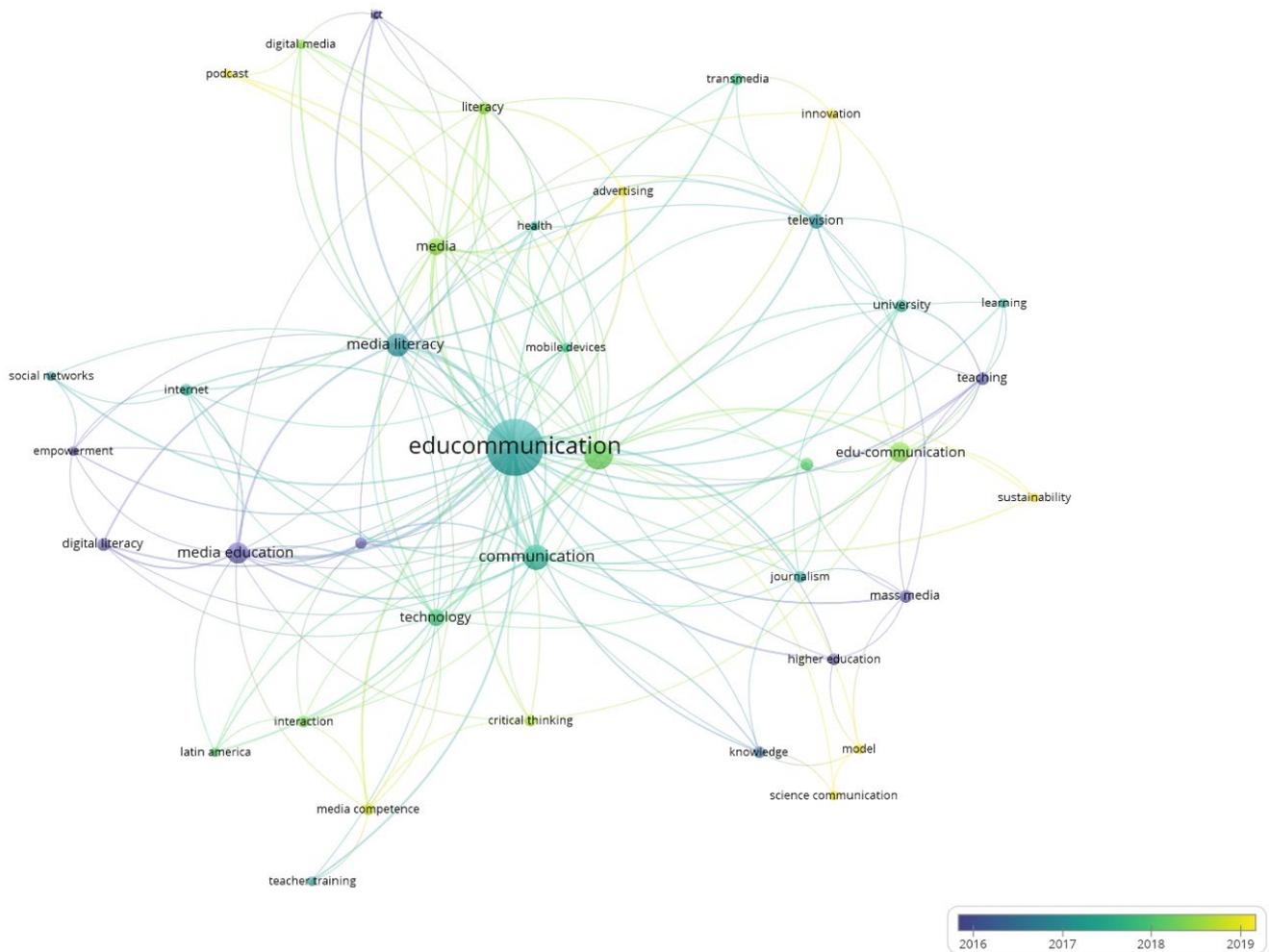


Figura 21. Mapa de árbol que identifica la temporalización de los clústeres temáticos a partir del descriptor educomunicación. Elaborado con el programa *VOSviewer*.

Dentro de estos, nos quedamos con tres de las *keywords* más emergentes para ver los temas con los que se relacionan. En el caso de “innovación” con la alfabetización mediática y el transmedia, en el caso de la “sostenibilidad” con la educación y la educomunicación y en el caso de las “competencias mediáticas”, la más rica bajo nuestro criterio, se relaciona con la interacción, la formación docente, la alfabetización mediática o el pensamiento crítico.

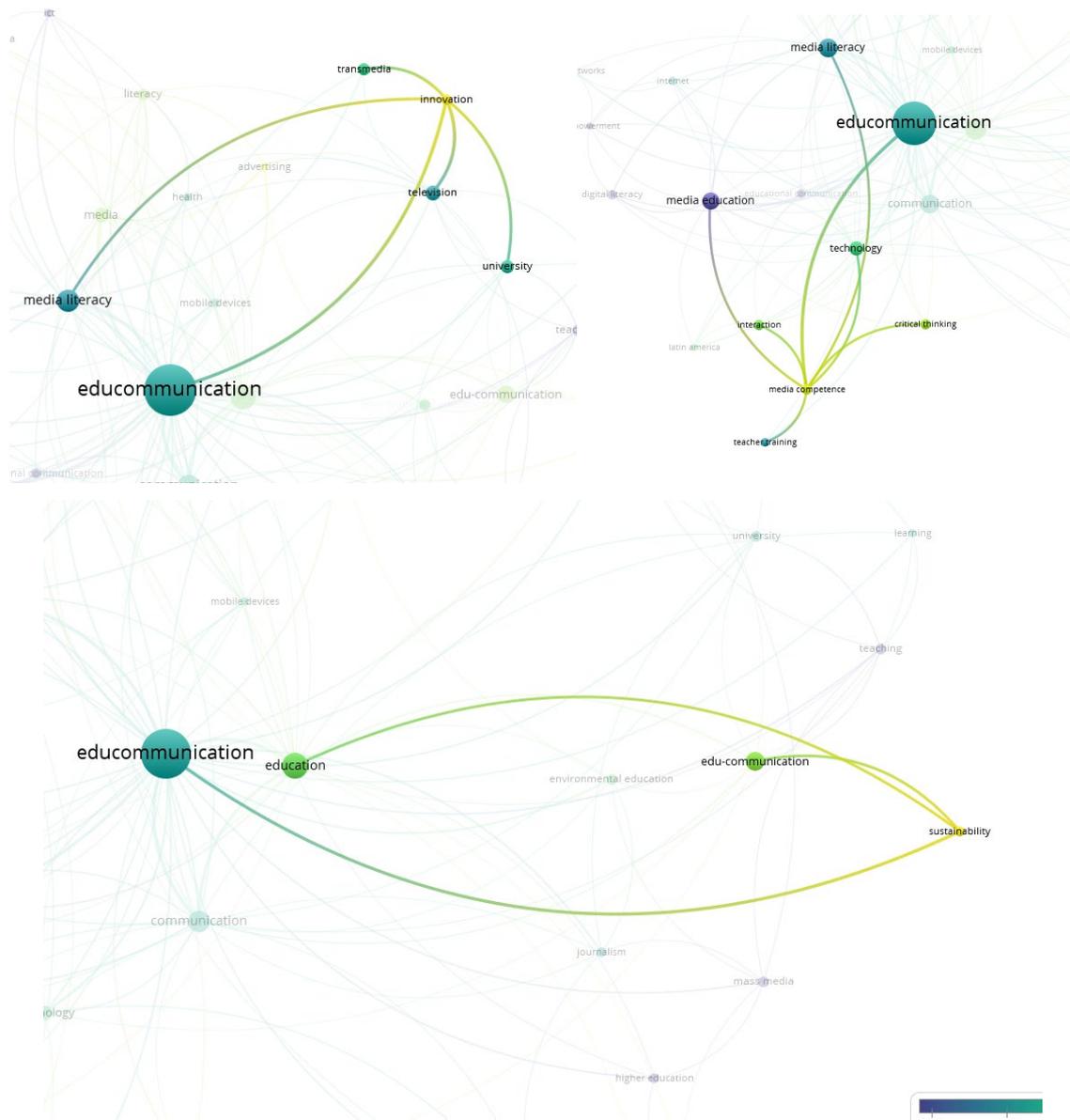


Figura 22. Descriptores emergentes (innovación, sostenibilidad, competencias mediáticas) y sus redes semánticas. Elaborado con el programa *VOSviewer*.

Este mismo proceso de análisis se ha realizado con las temáticas que giran en torno a la búsqueda específica. En este caso el mapa de co-ocurrencias sobre las *keywords* se ha hecho a partir de un mínimo de 5 apariciones, debido al incremento en el volumen de la muestra, y se han extraído 48 palabras clave (figura 23). A partir de este criterio aparecen 5 clústeres temáticos: clúster 1 –rojo– (arte, comunicación, covid-19, patrimonio cultural, digital educomunicación, media, alcance, tecnología, twitter); clúster 2 –verde– (realidad aumentada, co-creación, consumo, diseño, compromiso, experiencia, impacto, administración, modelos, estudiantes, boca a boca); clúster 3 –azul– (archivos, big data, cultura, patrimonio, información, memoria, museo, social media, turismo, web); clúster 4 –amarillo– (comunicación corporativa, comunicación dialógica, Facebook,

Instagram, interactividad, internet, museos, redes sociales, sitios web); clúster 5 – morado– (TIC, conocimiento, participación, museos virtuales, visitantes, web 2.0).

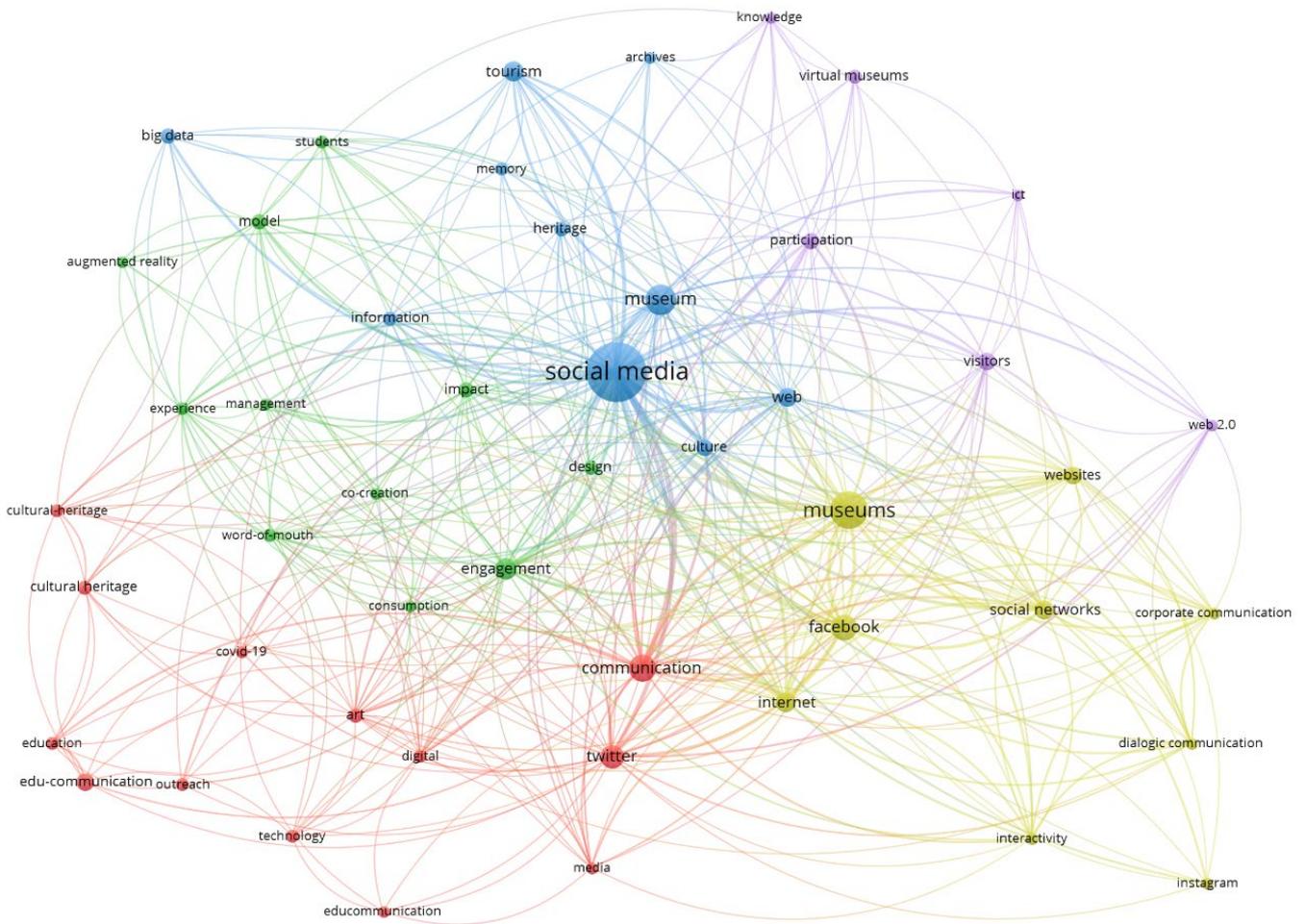


Figura 23. Descriptores emergentes (innovación, sostenibilidad, competencias mediáticas) y sus redes semánticas. Elaborado con el programa *VOSviewer*.

Si aumentamos el número de apariciones de las palabras clave a 10, la red se reduce significativamente, identificando escasamente 3 clústeres (15 *keywords*), un resultado que apenas nos brinda información significativa (figura 24). Sin embargo, este mapa nos permite visualizar cómo las temáticas se han transformado cronológicamente de las investigaciones centradas en internet y los visitantes hacia el reclamo turístico y el compromiso o afianzamiento de los usuarios. Del mismo modo, se identifica un cambio de la red social estudiada que pasa de ser *Facebook* en un inicio para oscilar hacia el estudio de *Twitter* como principal red social en los últimos años.

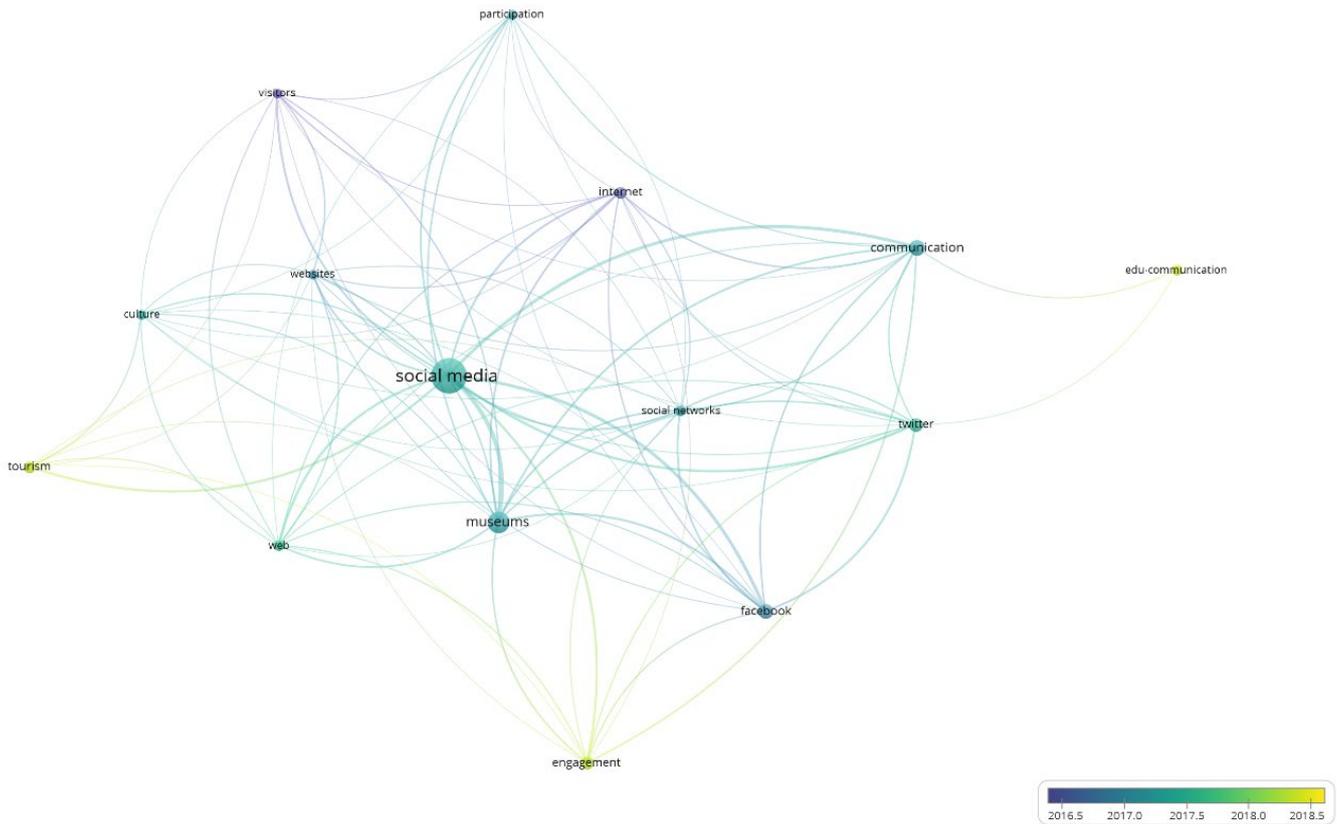


Figura 24. Evolución cronológica de los descriptores por gama de colores. . Elaborado con el programa *VOSviewer*.

2.5.6. Autores más representativos

El análisis relativo a los autores más relevantes se ha dejado para la última parte de los análisis, para dar comienzo así con un estudio en profundidad de los documentos y autores más referentes para el presente estudio. En este caso, se ha realizado de nuevo una comparativa de ambas muestras, en el primero de los casos son 297 los autores que la conforman, mientras que en la segunda muestra, en la que prácticamente se triplican los documentos, se obtiene un registro de 764 autores, lo que nos da un número bastante proporcional al aumento de la muestra. En este caso solo se han extraído los autores con una producción mínima de 3 documentos en la muestra del estudio.

Tabla 12. Autores resultantes más representativos en los campos de estudio abordados.

Autores	Registros	% of 139	Autores	Registros	% of 334
AGUADED, I.	5	3.597	CAPRIOTTI, P.	8	2.395
MARTA-LAZO, C.	4	2.878	ZELER, I.	5	1.497
RODRIGUEZ, L.M.	4	2.878	AGOSTINO, D.	3	0.898
ARBUES, E.	3	2.158	ARNABOLDI, M.	3	0.898
CELAYA, I.	3	2.158	BUDGE, K.	3	0.898
CHANG, C.Y.	3	2.158	CHANG, C.Y.	3	0.898

NAVAL, C.	3	2.158	NAVARRO-NERI, I.	3	0.898
SOARES, I.D.	3	2.158	RIVERO, P.	3	0.898
ALONSO, A.B.	2	1.439	SUNDJAJA, A.M.	3	0.898

Como podemos observar, en ningún caso los autores de referencia son coincidentes en tanto que, como ya hemos apuntado, la parte específica es una pequeña porción del área global. Sin embargo, para llevar a cabo una buena propuesta desde el ámbito museal los referentes del ámbito deberán estar conectados, de tal modo que la investigación específica esté fundamentada en los referentes del área contenedora, la educomunicación (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015;) y de las áreas tangenciales como la pedagogía de la interactividad (Aparici y Silva, 2012; Aparici y García-Marín, 2018) y, en sus orígenes, la pedagogía de la comunicación (Freire, 1973).

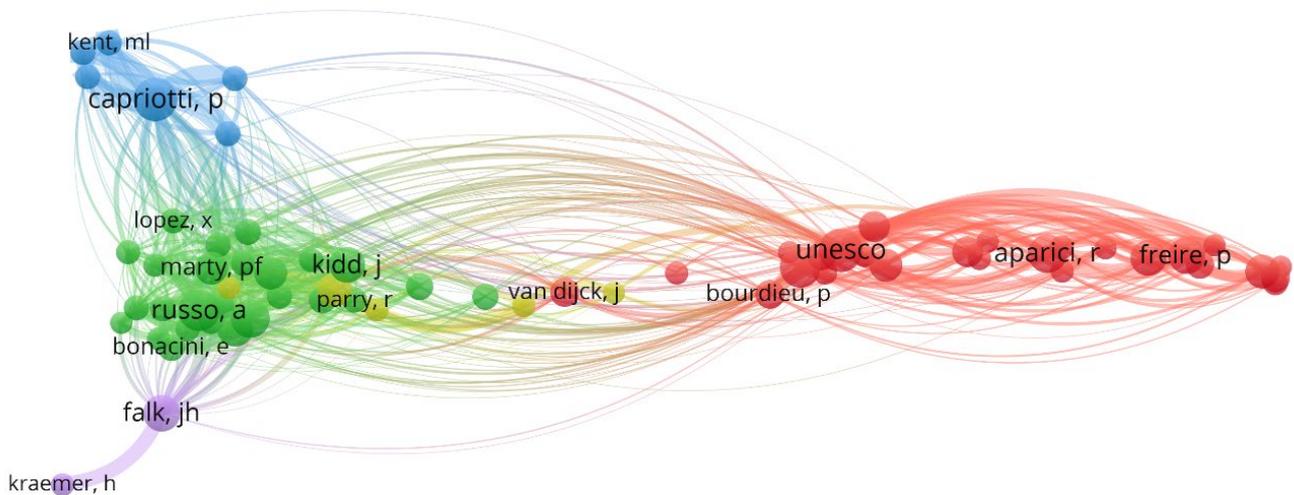


Figura 25. Mapa de árbol que identifica las correlaciones entre los autores a través de un acoplamiento bibliográfico de la muestra combinada. . Elaborado con el programa *VOSviewer*.

Para observar si se da esta coherencia interna se combinan las muestras y, tras los análisis extraídos, estas conexiones se hacen patentes encontrando en el mapa autores de referencia como Aparici, Capriotti, Marta-Lazo o Freire, entre otros. A modo de ejemplo extraemos algunos autores de referencia:

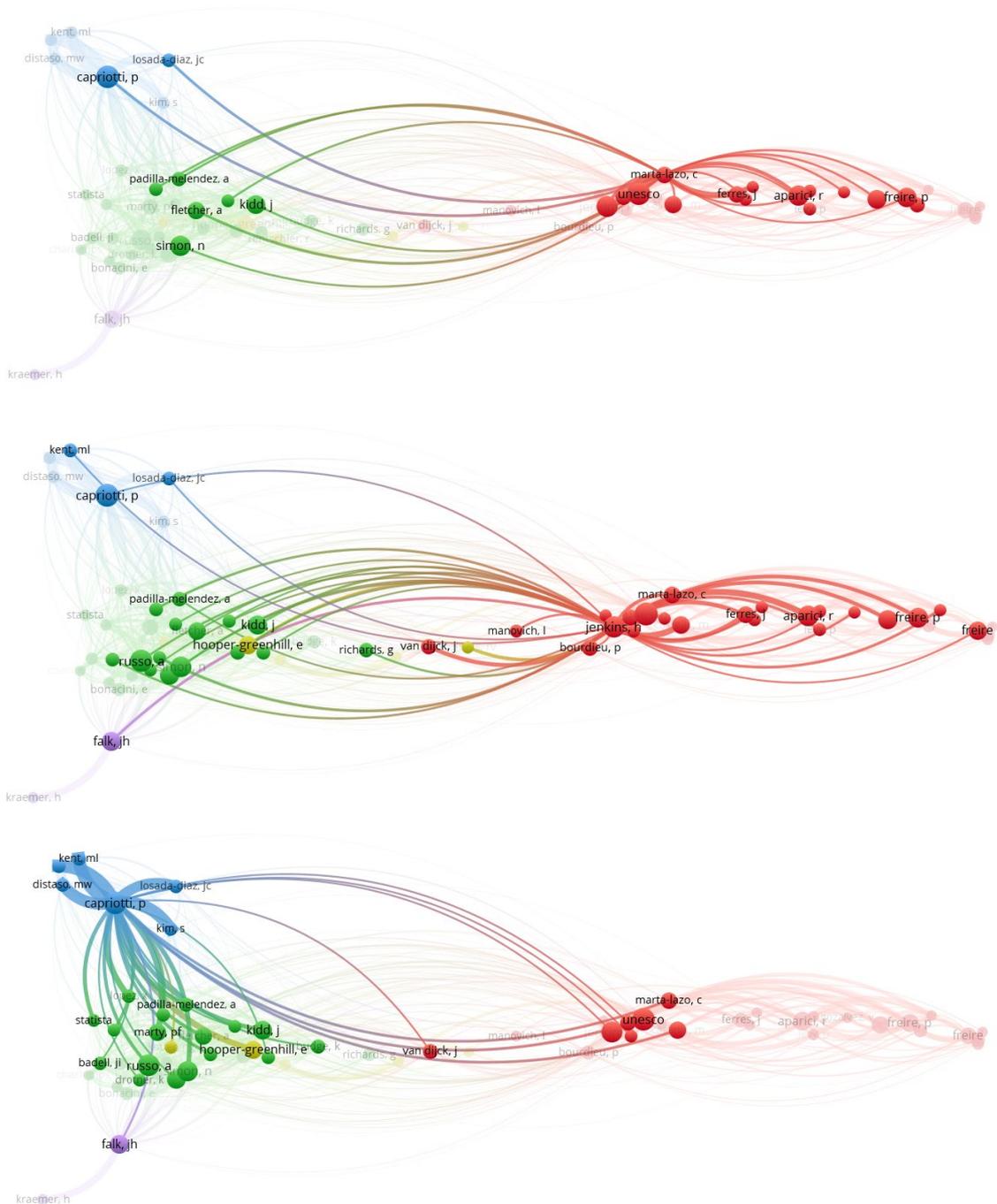


Figura 26. Ejemplos de interrelación entre autores de las muestras combinadas. . Elaborado con el programa *VOSviewer*.

A través de un acoplamiento bibliográfico, la herramienta es capaz de identificar la relación que se establece entre los autores en función del número de referencias que comparten. En la primera imagen se observa toda la red de autoría con diferentes clústeres de asociación, centrándonos en la autora de referencia Marta-Lazo, en el segundo en Jenkins y en el tercero en Capriotti, en los tres casos los autores se vinculan entre los clústeres demostrando esa interrelación entre las partes.

Si hacemos una búsqueda solo de la segunda muestra lo que obtenemos es una interrelación muy aislada de los autores, como una red de citas que se retroalimenta entre sí, en la que una muestra significativa de autores quedan aislados como se observa en la imagen (figura 27).

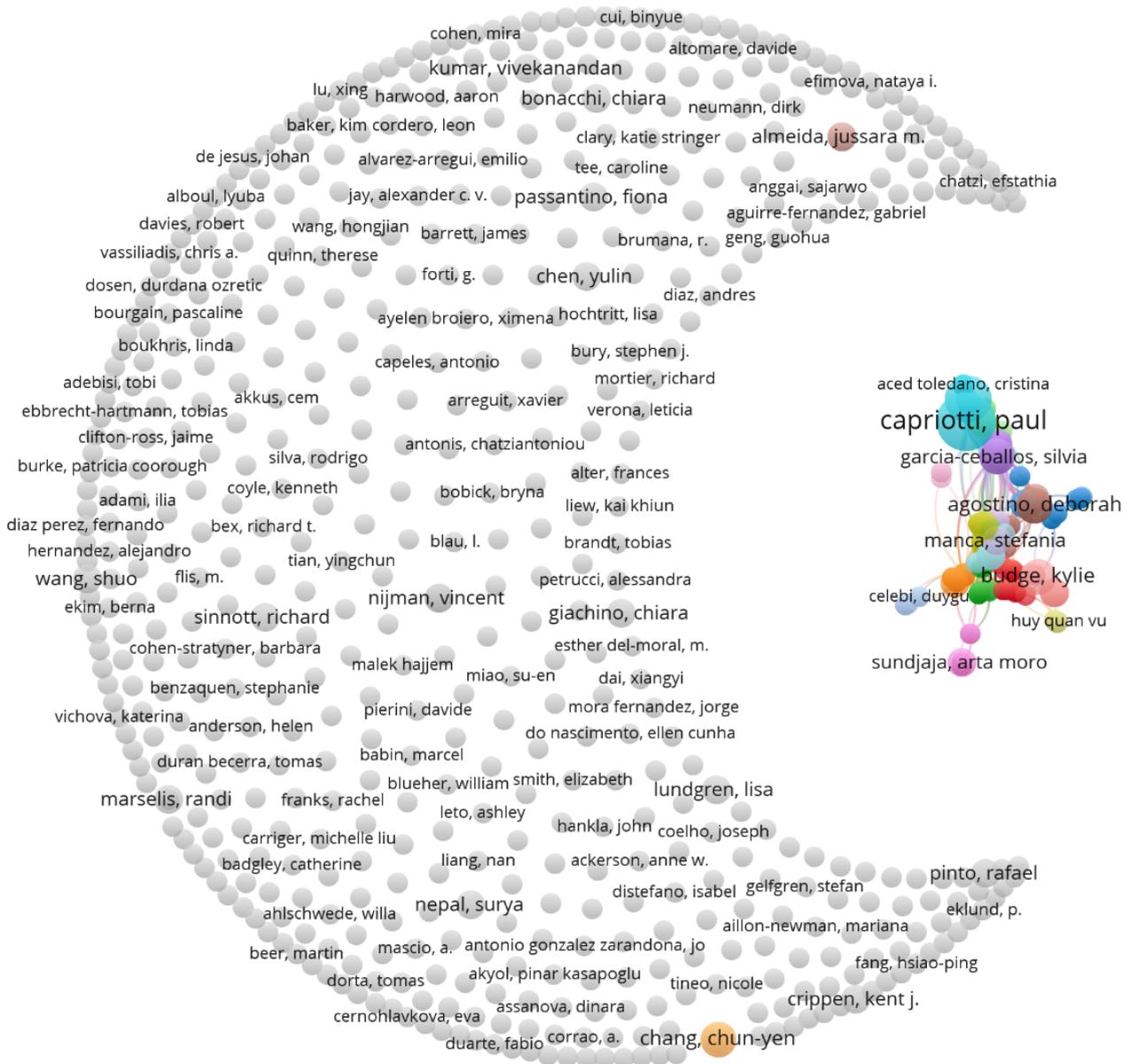


Figura 27. . Mapa de árbol que identifica las correlaciones entre los autores a través de un acoplamiento bibliográfico de la muestra específica. . Elaborado con el programa *VOSviewer*.

2.5.7. Estado de la cuestión de la producción científica

De manera cualitativa se han revisado sistemáticamente los documentos encontrados en ambas muestras para extraer aquellos que supusieran estudios antecedentes o enriquecedores aportes en la confección teórica del estudio y, a su vez, como base fundamental para la elaboración de la herramienta de análisis de la educomunicación que debe respaldarse con los criterios ya existentes en la materia.

En esta fase se han filtrado los estudios a través de una selección criterial por afinidad temática con nuestra línea y área de trabajo, desestimando los más disímiles, basándonos en la lectura sistemática del título y resumen de los documentos. De este modo, solo se recogen los estudios más relacionados con la Tesis Doctoral para conocer qué se está haciendo desde la disciplina educomunicativa en general, y desde la investigación de la educomunicación 2.0 de los museos en particular. Debemos destacar que los resultados obtenidos respecto al término “educomunicación” eran amplios (n=139), sin embargo, en la incorporación a la búsqueda de términos clave como “redes sociales” o “museos”, el resultado se reducía significativamente, lo que respalda la innovación y la calidad emergente de la línea de investigación que se postula en el presente informe de Tesis Doctoral.

Hasta el momento, los estudios sobre redes sociales y tecnología digital se han centrado en los grandes museos (Cordón y González, 2016; Kabassi, 2019), sin embargo, los pequeños museos constituyen una mayoría significativa a nivel mundial que debe ser estudiada, así lo recogen Leoni y Cristofaro (2021), pues en ellos también se producen acciones destacadas susceptibles de análisis y de transferencia como ejemplos de referencia –la presente investigación sobre el Museo Diocesano de Jaca estaría en consonancia con este postulado–. La tecnología ha transformado todos los espacios y esferas de conocimiento y, este hecho, no deja indiferente a ningún museo independientemente de su plantilla, financiación o instalación, pues todos se han sumado a esta transformación adaptando sus contenidos físicos al acceso online, alentando la democratización de contenidos y la ruptura de sus fronteras geoespaciales.

Una primera tendencia de la investigación la lideran las esferas del marketing y del turismo, siendo las áreas que más se pronuncian en la investigación comunicativa a través de los espacios virtuales. Desde el marketing, esta nueva forma de interacción no produce un beneficio económico de forma directa para las instituciones (Suh, 2020), sino que se

trata de una acción sin fines de lucro basada en el compromiso con la cultura y con los objetivos implícitos en las instituciones como ámbitos educativos no formales. Empero, una acción adecuada podrá repercutir en el turismo y en la captación de nuevos visitantes; muestra de ello es el estudio de Camarero y Garrido (2008), quienes encontraron una correlación entre la innovación tecnológica y los resultados económicos de los museos, refiriéndose al incremento de asistencia física como efecto indirecto, tal y como atestiguaron algunos comisarios en la autoevaluación de las instituciones.

Pese a este efecto demostrado, la disciplina hace una escasa exploración del uso de las redes sociales de manera empírica, dado que su adaptación a los medios requiere de una inversión en la formación de los equipos, en el tiempo destinado a la elaboración de los contenidos y a la inversión en los canales de comunicación. Por ello, son muchos los artículos que abordan estrategias de captación de visitantes y audiencias en línea (Fernández-Hernández et al., 2020; Kirilenko et al., 2021; Villaespesa, 2019); el marketing (Abeza et al., 2018; Clifton-Ross et al., 2019; Suh, 2020); el análisis de las reseñas turísticas que definen o influyen sobre los visitantes futuros (Zeler, 2021; Zollo et al., 2021) o que ayudan a la mejora de las instituciones (Waller y Waller, 2019); y en las formas de comunicación de sus contenidos (Capriotti, 2010; Suh, 2020; Zeler, 2021). La satisfacción de los públicos o el papel de las redes en la experiencia digital, como una forma de captación del turismo y nuevos visitantes, es otro de los temas centrales con investigaciones, como en Zollo et al. (2021). Pese a que algunos de estos artículos sí manifiestan el factor educativo que contienen las redes sociales como principal canal de promoción del conocimiento (Tien-Li et al., 2021; Light y Cerrone, 2019), la mayoría priman la satisfacción, dejando de lado los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, algunos estudios se centran en el análisis o la exposición de actuaciones concretas en las redes sociales, como Bonacini (2016), Craig (2020), Budge (2017), Hughes y Moscardo (2017) o Pincatelli et al. (2020), aunque estos no tratan especialmente acciones propuestas desde el espacio virtual, sino la acción del visitante desde el espacio museal en interacción con las redes —en busca de una relación usuario - exposición - red social—. En cualquier caso, la línea de investigación que se postula en esta Tesis Doctoral parece ser una *rara avis* entre la producción científica, ya que no ha recibido hasta el momento la atención requerida para alcanzar una adecuada educación a través de las redes.

Una segunda línea de investigación que identificamos en el análisis, se basa en la fundamentación de la disciplina, en la exploración y documentación de un cambio paulatino del plano físico al virtual, pues la educomunicación no es exclusiva de este segundo plano y, por tanto, muchos de los documentos responden al primero de ellos. En este segundo bloque de nuestra revisión sistemática se localizan varios principios sobre los que se sostiene la educomunicación, con artículos que se centran en su fundamentación (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015; Buitrago et al., 2017; Covi, 2018; Dantas et al., 2020; Fofonca et al., 2018; Gutiérrez, 2019; León, 2015; Narváez-Montoya, 2019; Trejo-Quintana, 2017) o el estudio científico de la investigación en torno a la disciplina a partir de revisiones de otros estudios, teorías o proyectos (Aguaded et al., 2020; Lotero-Echevirri et al., 2019; Sena et al., 2019; Wu et al., 2019). Esta línea no siempre se desvincula de la anterior pues, continuando la línea de la mercadotecnia y de la fidelización de visitantes, uno de los principios sobre los que se fundamenta la satisfacción de los turistas o de los usuarios apela al de *Anna Karenina*, obra del novelista ruso Tolstói, en la que invita a pensar que las familias, en este caso los colectivos, tienen formas muy similares de pensar, por lo que el análisis de los factores de satisfacción o insatisfacción pueden conducir al éxito o al fracaso de forma casi sistemática. Como sugieren Kirilenko et al. (2021, p. 2), en relación a las atracciones históricas y culturales, “las reseñas de visitantes satisfechos son más similares que las reseñas de visitantes insatisfechos. En otras palabras, la variabilidad de los problemas que conducen a la insatisfacción es generalmente mayor que aquellos que son mencionados por críticas satisfechas”.

Lo que habría que tratar es de llevar este tipo de métodos de minería de datos a las críticas en línea de los usuarios de museos, con la finalidad de descubrir los temas de interés en los internautas y las acciones o experiencias en red más satisfactorias, además de transformarla en una evaluación de aprendizajes derivado de las propuestas museales.

La tercera genealogía de investigación, siguiendo estudios como Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017), se agrupa en la educomunicación aplicada a la didáctica y las TIC: experiencias educativas y sus diversas aplicaciones llevadas al plano formal (Ferreira y Hortegal, 2017; Hevia et al., 2019; Mier-Sanmartin et al., 2019; Rivera-Rogel et al., 2019), al análisis de diferentes proyectos educomunicativos (Durán y Tejedor, 2017) y a la narrativa transmedia y los medios digitales desde una visión educativa (Saggin y Bonin, 2017); entre ellos, aparecen la radio (Marta-Lazo et al., 2020; Zamorra-López, 2018), la

televisión (Arízaga, 2018), los dispositivos móviles (Rodrigo-Cano et al., 2020), o los *podcasting* (Celaya et al., 2020), una de las últimas formas de conocimiento en el ecosistema mediático. El contexto hipermedia nos rodea y por ello es necesaria la evaluación de la alfabetización mediática desde las múltiples esferas del conocimiento y del turismo. Algunos estudios –como Chiappe et al. (2020)– hacen un análisis desde el punto de vista de las interacciones en diferentes entornos de aprendizaje digital partiendo de 240 artículos que describen diferentes investigaciones, encontrando entre ellos variadas formas de interacción y señalando la necesidad de ajustar los procesos y las propuestas a cada escenario educativo.

Por último, encontramos dos líneas emergentes, la primera de ellas se refiere a la formación del profesorado (Arroyo-Sagasta, 2017; Osuna et al., 2018; Dos Santos, 2017) y otros profesionales (Giannini y Bowen, 2019; Rocha, 2015), una línea que parece coger fuerza pero, como podemos observar, los últimos años no ha tenido una gran producción. Y una segunda, mucho más débil pero que nos parece de vital importancia visibilizarla, indaga sobre la perspectiva accesible en tanto que la alfabetización mediática puede suponer la ruptura de barreras a través de las TIC (Bonilla-del-rio et al., 2018; Gil, 2015). En este sentido, encontramos diversidad de artículos que hacen algunos planteamientos relacionados con la brecha digital señalando el limitado acceso a este tipo de propuestas en áreas subdesarrolladas (Bittencourt-Francisco, 2020), un tema que junto a otro tipo de propuestas como las oportunidades de aprendizaje que los museos brindan en tiempos de confinamiento (Fiialka, 2020), se ha intensificado a raíz de la pandemia. Otros estudios pretéritos como Enhuber (2015) o Marakos (2014) exploran diferentes enfoques que las redes sociales pueden proporcionar a los museos como herramientas de bajo costo, sin barreras de tiempo o ubicación.

A continuación, destacamos brevemente algunos artículos más afines a nuestro estudio, que pertenecerían al tercer bloque y que, en este caso, sí integran el análisis educativo de los espacios sociales 2.0 –aunque difieren del presente enfoque resultan de aporte–. Desde un enfoque general de la educomunicación, de la que extraemos algunas claves, subrayamos la experiencia elaborada por Arellano et al. (2018) quienes, a través de una práctica comparativa con dos títulos diferenciados de un mismo vídeo en *YouTube*, demuestran que escogiendo las palabras precisas para que el título o los contenidos sean específicos, concisos y sorprendentes, se pueden difundir eficazmente contenidos culturales. La publicación de Gil (2015), uno de los primeros estudios de la muestra,

presenta una experiencia implementada a través de un MOOC basada en un tipo de comunicación que evita la jerarquía y la unidireccionalidad trabajando desde la equidad, la accesibilidad, la inclusión, la autonomía y el empoderamiento a través de la interacción en redes sociales.

Interesante nos resulta el estudio de Manca (2021), quien recoge una experiencia basada en la enseñanza del Holocausto para involucrar a las personas en la memoria inmersiva a través de un análisis de los contenidos y las reacciones de las publicaciones lanzadas por tres grandes museos del Holocausto a través de *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* y *YouTube*. La autora aborda el factor educativo desde las métricas de interacción, sin embargo, no analizan las estrategias abordadas en su educomunicación. Siguiendo en la línea de los estudios más recientes, Kasapoğlu (2020) transita sobre los efectos que la pandemia acontecida va a tener en los museos y señala nuevas medidas que deberán ser tomadas en el campo de la cultura: mantener las redes activas, crear nuevas oportunidades y dar soluciones globales. En su artículo alude a la UNESCO, por el esfuerzo que realiza en la transformación de los servicios cultural y educativo, y al ICOM, recordando el lema “los museos no tienen fronteras, tienen una red”, establecido en París en 1946. Ahora más que nunca este lema cobra sentido y, más allá de la investigación y la salvaguarda del patrimonio, debemos centrar los esfuerzos en la educomunicación del mismo. A lo largo de esta revisión muchos son los que hablan de ella, pocos los que la analizan y casi ninguno los que profundizan en su estudio.

Algunos de los artículos más relevantes para nuestra investigación se centran en experiencias concretas que desgranar minuciosamente aspectos clave que nos ayudan a ir cumplimentando las piezas imprescindibles de un decálogo sobre la calidad comunicativa, que enriquecen el abanico de posibilidades y profundizan sobre una adecuada planificación de la acción educativa desde la web 2.0. El primero de ellos es el de Brown et al. (2019), quienes manifiestan la existencia de diversos estudios sobre esta misma línea de investigación, pues las redes sociales han revolucionado la comunicación y esta está en el ojo de mira de la producción científica, pero también reconocen que sabemos poco sobre cómo están involucrando los museos a las audiencias a través de estos nuevos espacios. En su artículo señalan que *Instagram* se adapta a la naturaleza visual de los museos y puede ser clave en la educación y el compromiso de los jóvenes. Este estudio desarrolla un análisis de contenido cuantitativo, a partir de preguntas básicas sobre la finalidad de uso de *Instagram* por parte de los museos: promocionar actividades,

difundir información científica, compartir investigaciones o colecciones, trabajar y/o fomentar la participación pública. En su trabajo desgranar algunas claves interesantes sobre motivación, atención a las audiencias, fomento del compromiso y el diálogo entre expertos y visitantes abriendo vías de entretenimiento, información científica y participación; aunque no muy innovadoras estas se han ido sumando a nuestro discurso como respaldo y sustento en las aportaciones finales.

La red social *Instagram* permite a los usuarios compartir conocimientos, buscar información y reflexionar a través de la acción de comentar o compartir los contenidos y sus autoras defienden dicha red social como un buen potencial educativo y de aprendizaje. Entre las posibilidades recogen la recreación de recorridos, el planteamiento de preguntas, la participación en colecciones, exhibiciones y espacios de investigación, la creación de conocimientos, realización de monitorizaciones a través de imágenes, incentivar la realización de preguntas a los curadores, el desarrollo de actividades colaborativas y la posibilidad de brindar al usuario su participación en aventuras científicas o experiencias de coleccionismo. Aunque el estudio habla de los museos científicos, expone el lado más humano y amigable de los profesionales, algo que puede trasladarse a los artistas; invitan a superar esa separación del medio, a romper con los estereotipos y a dar una visión cercana a través de la propia vida de los protagonistas –en este caso, recogen dos ejemplos a través de los hashtags *#actuallivingscientist* en *Twitter* y *#scientistswhoselfie* en *Instagram*–. Sin embargo, conclusivamente señala, sumándose a las voces de anteriores estudios, que muchos espacios están cayendo en la trampa de usar *Instagram* como una herramienta de promoción en lugar de un medio para las audiencias.

El segundo de los artículos más destacados es el de Bex et al. (2019), en cuyo caso se centra en *Twitter* como una red social que puede brindar la posibilidad de juntar en un mismo espacio a usuarios y expertos, en línea con la investigación de Brown et al. (2019); ejemplificamos –investigadores, académicos, coleccionistas, aficionados del patrimonio, conservadores, artistas, nativos, ciudadanos, gestores, educadores, curadores o visitantes– entre otras muchas personas que tengan interés en la colección y/o el museo. Se trata de una propuesta de intercambio en espacios de encuentro, transmisión y debate que serían mucho más complejos de llevar a cabo en un emplazamiento físico. Esta propuesta pone en relación visitantes y profesionales, en clave de horizontalidad volviendo a la teoría del emirec (Aparici y García-Marín, 2018), y permite el diálogo enriquecido y la ruptura de las barreras geográficas en pos de la accesibilidad. Una de sus conclusiones subraya la

importante contribución científica que están haciendo usuarios anónimos de las redes mientras interactúan con científicos profesionales y educadores como pares en una plataforma abierta a la interacción en red. El artículo plantea el estudio de la interacción simbólica mediante el análisis de 4 etiquetas en los que observan que la interacción social crea estructuras y al mismo tiempo configura a las personas, estas redes semióticas de intercambio mantienen la identidad individual a la par que construyen una nueva identidad grupal. Brown et al. (2019) señalan que las redes implican un propósito para el grupo y para sus miembros, un motivo de compromiso. A su vez, distinguen entre redes de conexiones internas, asociadas con la confianza, la cooperación, el apoyo mutuo y la voluntad de comunicarse, estas tienen un sentido intrínseco del buen comportamiento, ética y responsabilidad de los miembros ya que ese respeto proporciona un incentivo significativo para la interacción; mientras que las redes externas son más superficiales en su intercambio y menos comprometidas. Este artículo, apuntan, supone uno de los primeros intentos de evaluar la magnitud y amplitud del interés y el impacto en *Twitter*, independientemente del estado o nivel de experiencia de los participantes.

Otras investigaciones como las de Clifton-Ross et al. (2019) recopilan claves para una adecuada difusión en redes sociales: planificar para facilitar experiencias efectivas, diseñar cuidadosamente cómo se presenta la información, fomentar la interpretación con prácticas educativas, marketing y estrategias de audiencia etc., en la línea de otros estudios reflejados anteriormente. Sin embargo, plantea una propuesta basada en la audiencia por encima de la colección, y aunque nos habla del espacio físico, debemos ser capaces de extrapolarla al plano virtual. Basándose en un estudio realizado por Pekarik y Mogel (2010) en el que observaron a los visitantes en el espacio museístico para conocer sus focos de interés y sus reacciones, diseñaron la propuesta IPO-AEF (*Idea-People-Object: Attract, Engage, and Flip*), de tal modo que una vez que los visitantes han sido atraídos y comprometidos, las exhibiciones deben tener un golpe de efecto, una experiencia inesperada que los involucre en su vida cotidiana, con otra persona u objeto. En el estudio queda demostrado como la implementación de este marco de acción tiene un incremento de la participación ciudadana y citamos textualmente:

From April 1, 2016, to March 31, 2017. Through strategic content scheduling by the first author (Clifton-Ross), engagement on Twitter rose by 1133% from the previous year, while impressions increased by 877%. Our Facebook page reached 10,386 users, an increase of

392%. Readership on our blog increased by 115% as a result of a 72% growth in weekly posts. (Clifton-Ross et al., 2019, p. 7)

Pese a que no quedan recogidos los ejemplos, los autores destacan que sus objetivos se centraban en un aumento de la conciencia cívica, la participación y alfabetización sobre la importancia de la conservación y que se inició dando pequeñas pinceladas de contenido para que los usuarios pudieran aprender lo esencial –el "qué", "por qué", "dónde" y el "cómo"– a la par que brindaban la oportunidad de ampliación a través de enlaces. Los participantes podían pasar a 4 enlaces diferentes, que les llevarían a conversaciones donde se crean foros, audiencias y discusiones. Los contenidos fueron elaborados a través del DEF "*Digital Engagement Framework*", estrategia basada en estos cuatro componentes esenciales: "organización", "activos y audiencias", "estrategias de participación" y "tecnologías y procesos". Ciertamente, los datos no nos permiten conocer los aprendizajes que se dan en los usuarios en línea, pero el nivel de participación, el aumento en los usuarios y las interacciones –sobre todo en forma de comentarios– sí nos permiten extraer algunos indicadores de que las personas están activas y de una forma u otra están aproximándose al patrimonio, conociéndolo o participando de él; están interesándose, haciendo preguntas, participando en debates, dando sus opiniones, manifestando ideas, sentimientos o reflexiones y, todo ello, nos lleva a un punto, al fin último de nuestra profesión, que es la sensibilización para con el patrimonio.

Desde otro enfoque de la investigación, De Bernardi, Bertello y Shams (2019) desarrollan un estudio sobre la identificación de las limitaciones para alcanzar la transformación digital de los espacios culturales a través de un estudio exploratorio en el que realiza entrevistas a directores de museos de Turín (Italia). Estas entrevistas se establecieron en base a (1) las competencias requeridas de los museos para ser competitivos, (2) la relevancia de las políticas digitales dentro de la organización junto con la perspectiva del papel de los museos, y (3) el planteamiento prospectivo respecto a las estrategias digitales. En sus resultados se concluye que existe un bajo nivel de preparación por parte de los equipos educativos y que necesitan la orientación de expertos, que existe una baja financiación y una falta de coordinación en la planificación de estrategias y planes de acción digitales –muchos de ellos manifiestan un enfoque no estructurado–, mientras que una parte significativa de los gestores están anclados en viejas tradiciones, por lo que el timón de las instituciones no se corresponde con el rumbo adecuado. A estos resultados, desde nuestra perspectiva, sumamos la precariedad de

algunos equipos, la falta de personal contratado o a la eventualidad de becarios o de personas autónomas de empresas externas, factores que no contribuyen a un compromiso con la institución, ni a una programación estable en el tiempo que favorezca la calidad de las acciones. Por otra parte, anotar también que la ausencia de factores de motivación en el personal –falta de tiempo, de incentivos, de una organización de tareas concretas, de un equipo multidisciplinar, o de ausencia de cursos de reciclaje– influye en el compromiso del personal con el propio museo respecto a la creación de propuestas reseñables o de intereses formativos personales de mejora y crecimiento para la institución y su público.

Dichos autores señalan en un estudio preliminar (De Bernardi, Bertello y Venuti, 2019) una clave hasta ahora no abordada y es que las tecnologías digitales siempre están sujetas a evaluación externa. Estas dan poder al receptor para convertirse en emisor y poder cambiar el medio o el discurso, manifestar su satisfacción o insatisfacción, su acuerdo o desacuerdo con la información que el museo comunica e, incluso, como en este caso, que sea objeto de sujetos externos en un proceso investigador. Por tanto, el planteamiento y la reflexión sobre la información, las opiniones y propuestas emitidas por parte de la institución serán visibles masivamente y podrán ser enjuiciadas, lo que lleva a las instituciones al cuidado detallado de sus emisiones, “no todo vale”. Dichos autores citan algo muy relevante y es que las TICs juegan un papel muy importante en las actividades del museo, tanto física como virtualmente, para fortalecer el compromiso de los visitantes, de manera que una sola experiencia debe involucrar a aquellos que están familiarizados con las redes sociales pero no con los museos.

Concluyendo con los ejemplos más significativos, recogemos el trabajo de Baker (2016), muy ilustrativo en sus conclusiones. La autora manifiesta que la mayoría de los museos mantienen cuentas de *Twitter* activas pero que pocas son las instituciones que lo utilizan de forma productiva. Para confirmar su hipótesis en su estudio, analiza *tweets* de 27 museos de ciencia para conocer qué tipo de *tweets* producen y cuáles suponen un mayor impacto. Esta investigación es especialmente significativa en nuestra revisión dado que los resultados identifican que son los *tweets* de contenido educativo los que generan un mayor número de retuits y favoritos. Estos *tweets* fueron categorizados a partir de los marcos de KiddL –marketing, inclusivo o colaborativo–, sin embargo, la autora, en estrecha relación con el presente estudio, creó un nuevo marco diseñado para describir los *tweets* exclusivamente educativos en su contenido. Los datos que los resultados

arrojan es que 370 de los 1422 tweets analizados eran educativos, lo que supone el 26% de la totalidad y solo el 13,6% inclusivos, mientras que un 59% se relacionaban con la mercadotecnia.

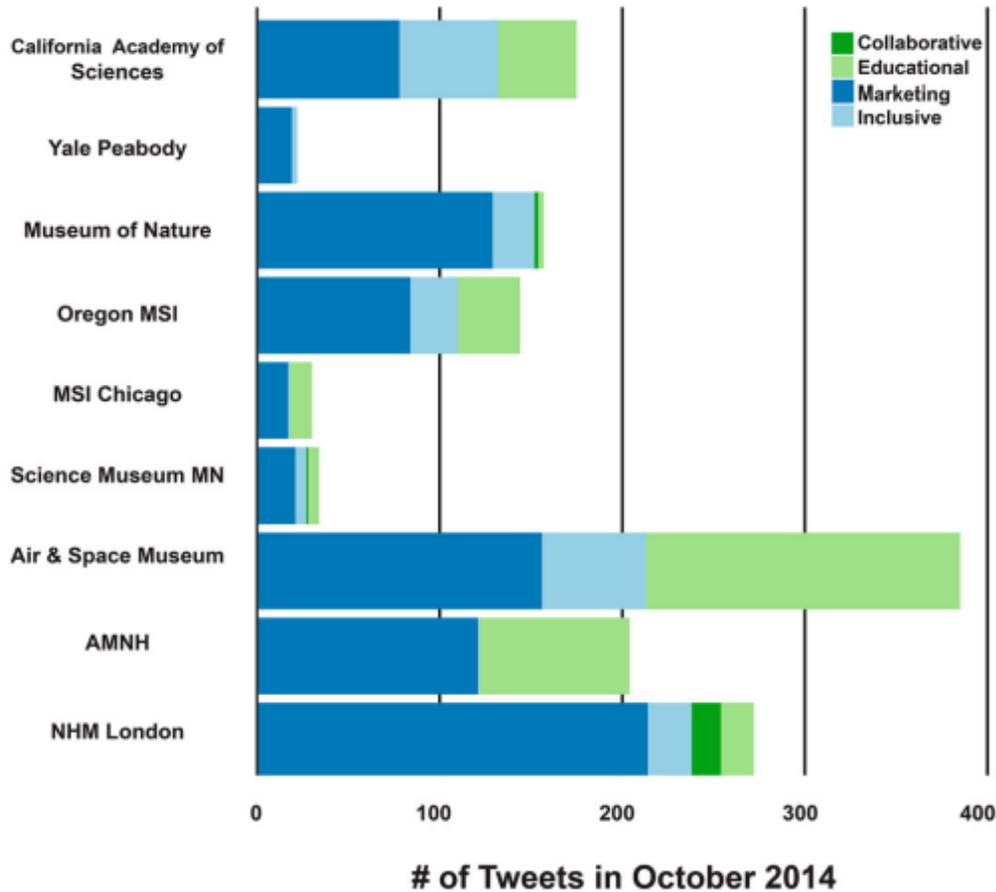


Figura 28. Resultados obtenidos en el estudio de Baker en relación con el enfoque del tweet según la muestra del estudio. Extraído de Baker (2016, p. 6).

La autora plantea dos hipótesis de porqué los *tweets* educativos pueden haber suscitado tanta reacción en los usuarios: la primera de ellas, considera que se transforma el papel del usuario de mero espectador a constructor de contenido y, sostiene, que aquellos visitantes que disfrutan de la información en el museo también lo hacen desde las redes sociales, la red conduce a *links* que amplían su contenido si este les resultaba interesante y, en consecuencia, eran frecuentemente los favoritos del público. La segunda hipótesis responde a otro tipo de rol al que accede el usuario, que es el de curador voluntario del museo, esto sucede cuando un visitante 2.0 retuitea esa información o propuesta educativa del museo, de tal modo que lo transmite a sus seguidores. A esta acción se le suma el valor de un retuit, ya que este código le aporta doble valor a la fuente de cara a sus seguidores; cuantos más retuits más valiosa es la información. Pese a que el

estudio no se centra en el valor educativo o el aprendizaje alcanzado, el acceso a la información tiene como mínimo un componente residual de conocimiento que podemos valorar, por lo que este tipo de acciones son indicadores del potencial educativo que las redes suponen.

Como colofón, Kraemer (2018) hace un recorrido entre la filosofía y la crítica sobre los medios y su influencia en el futuro de los museos, y aunque ese revisionismo no revierte aportes en la línea de nuestro estudio, el autor guía su discurso con interesantes interrogantes con los que hemos empatizado, pues alguno de ellos estaban en nuestra parrilla de partida, pero uno en concreto continúa siendo esencial para el mismo:

The basic question for the future of the museum, as defined by Beuys, is still: How can the new transdisciplinary museum (and the people working in the museum) become a place in motion that does not focus solely on conveying what has already been archived and documented but invites the visitors to help shape the cultural, democratic, social and ecological future issues of our society? (Kraemer, 2018, p. 96)

Ya en 1997 Sola describe la museología como una ciencia del patrimonio, esta ha evolucionado en tantas direcciones como cambios vitales se han ido sucediendo y siempre con un mismo objetivo, cuidar, proteger, comunicar y sensibilizar con el patrimonio, por ello, debe ser estudiada en sus múltiples facciones, adaptaciones y reinenciones. Anteriormente, se hacía un breve análisis de la nueva museología producida desde finales del siglo XX (Alonso, 1999; Lorente, 2006) –véase 2.2.3. *Los Museos en los albores del tercer milenio*, p. 102–, y son precisamente las redes sociales y los nuevos medios audiovisuales y reproductivos los que conducen a las instituciones culturales al replanteamiento de sus acciones educativas y de transferencia. En consecuencia, la digitalización de las piezas y los nuevos soportes, favorecen la “desubicación” de las obras *in situ*, para dar lugar a una accesibilidad global través de las redes, lo que lleva a transformar los modelos expositivos y las relaciones con el espectador (Hernández, 2015), algo que por el momento la investigación ha relegado a un segundo plano. El museo, como actor social, debe responder a la demanda ciudadana y perfilar la promoción del aprendizaje, el acceso a los contenidos y el fomento de experiencias significativas a través de las redes; es necesario que estas sean objeto de estudio y que tenga como consecuencia la mejora de sus enfoques y prácticas.

Kabassi (2019) señala que son muchos los autores que han destacado las ventajas que las nuevas tecnologías web suponen para los museos y la cultura, pero que, sin embargo, muchas veces no tienen éxito y en su estudio propone un ejercicio de evaluación basado en varios factores que integran la usabilidad, la funcionalidad y la interacción móvil. Para nuestra línea de investigación, el primero de ellos es el más relevante, en cuyo caso la autora recoge la accesibilidad o la capacidad de aprendizaje; no obstante, no lo contempla en su investigación haciendo mención a que algunos experimentos de evaluación pueden considerar el éxito del sitio web basado exclusivamente en la promoción de actividades de aprendizaje. Lo sorprendente de nuestra investigación es que, en ningún caso, la experiencia educativa en las redes está siendo analizada como un factor relevante para alcanzar el objetivo común de *engagement*, descrito anteriormente (véase 2.3.6. *Educomunicación y educación patrimonial. Las cibercomunidades patrimoniales*, p. 133), o, simplemente para conocer o evaluar este pilar fundamental del progreso en la educación online de los museos.

Además de esto, debemos destacar que la mayoría de los artículos que conforman la muestra nos arrojan resultados cuantitativos con el objetivo de dar a conocer las cifras de publicación e interacción, pero no en el conocimiento del cómo, de la calidad de sus contenidos, de qué propuestas están siendo más destacadas y porqué, no se trata de hacer un análisis cualitativo explicativo que fundamente los resultados y nos permita conocer verdaderamente las estrategias que se aplican o los modelos que están alcanzando mejores respuestas de interacción, sino qué museos tienen más seguidores o son más activos en las redes sociales. Seguimos, por tanto, en una encrucijada de cantidad vs calidad.

2.5.8. Las tesis doctorales

Más arriba se ha indicado que en los dos últimos años, 2016 y 2017, se ha producido una eclosión en la factura de tesis doctorales que aborden la temática que da pie a este trabajo. En este sentido, la lectura de una tesis doctoral supone un “hito de investigación estandarizado para todas las áreas de conocimiento y homologables a otros contextos” (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017, p. 184). Para contabilizar el número de tesis defendidas hasta la fecha y los títulos de las mismas, se han llevado a cabo varias búsquedas avanzadas –de término único o combinados– en la plataforma *Teseo*³³, perteneciente al

³³ La base de datos *Teseo* permite consultar las tesis doctorales leídas hasta la fecha en España desde 1976, mediante la realización de una “búsqueda simple” y/o “búsqueda avanzada”. Enlace web:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, introduciendo los siguientes descriptores temáticos en el campo de búsqueda para el título o título/resumen: “museo + comunicación”, “museo + comunicación + educación”, “educación patrimonial” y “redes sociales + museo + educación”.

Tabla 12. Nº de tesis doctorales defendidas según los términos y parámetros utilizados en la búsqueda (fuente: *Teseo*).

DESCRIPTORES TEMÁTICOS	Nº DE TESIS DOCTORALES
<i>museo + comunicación</i> (título)	17
<i>museo + comunicación + educación</i> (título)	2
<i>educación patrimonial</i> (título y resumen)	30
<i>museo</i> (título)	328
<i>museístico</i> (título)	17
<i>museística</i> (título)	11
<i>educación patrimonial</i> (título/resumen)	184
<i>Redes sociales + museo + educación</i> (título/resumen)	50

De todas las tesis doctorales que arrojaba la búsqueda, se han seleccionado aquellas que, bajo criterio propio del investigador tras la lectura crítica de su título, resumen e índice, se aproximaban en mayor medida al problema de investigación perseguido, dando como resultado una selección de 30 tesis que se recogen a continuación, ordenadas cronológicamente en función del año de defensa –de más reciente a más antigua–, son los que siguen:

Tabla 13. Tesis leídas en España respecto a la relación entre museos y redes sociales –comunicación–.

TÍTULO	AÑO	UNIVERSIDAD	AUTOR/A	DIRECTOR/ES
Hábitos de uso y consumo educativos en los espacios museísticos de Castilla y León. Impacto de las aplicaciones digitales en el público de los museos	2020	Universidad de Salamanca	García Martín, Inmaculada	Ortega Mohedano, Felix
Museos españoles en Facebook: análisis de su comunicación en el marco del museo social digital	2019	Universidad Carlos III de Madrid	Mas Iglesias, José Manuel	Herrera Damas, Dácil Susana
La comunicación en la gestión del patrimonio cultural sumergido:	2019	Universidad de Alicante	Moya Montoya, José Antonio	Azuar Ruiz, Rafael; Feliu Garcia, Emilio

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=4A0ADA20F5563328F77F00163C6EA195>

estrategias y técnicas visuales aplicadas en medios sociales				
Hacia una museografía 4.0. Diseño de experiencias inmersivas con dispositivos de realidad aumentada	2018	Universitat Politècnica de València	Martí Testón, Ana	Muñoz García, Adolfo
Los museos frente a los retos de las nuevas tecnologías de la comunicación, propuesta de evaluación de la comunicación online en los museos de CyL	2017	Universidad de Valladolid	González-Carballo Almodóvar, Celina	Cano de Gardoqui García, José Luis; Bedate Centeno, Ana M ^a
Comunicación y didáctica del patrimonio. Los museos diocesanos de la provincia de Huesca. Estudio conjunto de casos	2017	Universidad de Zaragoza	Ruiz de Temiño Iñigo, Santiago	Molina Puche, Sebastián; Rivero Gracia, M ^a Pilar
Arte, vida y redes sociales de internet: el artista en los inicios del siglo XXI. Nuevos paradigmas	2017	Universidad de Vigo	López, Marta	Moraza Pérez, Juan Luis
La gestión de la comunicación externa en los museos andaluces	2017	Universidad de Málaga	Soler Humanes, Ana	Almansa Martínez, Ana
Museos y cibercultura: websites en la red	2017	Universidad de Sevilla	Fernández de Castillo, María del Mar	Araño Gisbert, Juan Carlos
Las estrategias de comunicación digital de los museos en las redes sociales. Análisis de presencia y rendimiento de los museos de arte catalanes	2017	Universidad Rovira i Virgili	Satta, Federica	Fiz Fernandez, Jose Ignacio; Salcedo Miliani, Antonio
Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela	2017	Universidad de Santiago de Compostela	González Bouza, Alicia Matilde	García Iglesias, José Manuel
La gestión de la comunicación externa en los museos andaluces	2017	Universidad de Málaga	Soler Humanes, Ana	Almansa Martínez, Ana
Gestión cultural y comunicación 2.0. Redes Sociales y nuevos medios para la difusión de museos y centros de arte	2016	Universidad Camilo José Cela	Marcelino Mercedes, Georgina Victoria	Römer Pieretti, Max Walter Joseph
Estudio y análisis de los museos de música en Europa. Espacios de investigación, comunicación y educación	2016	Universidad de Barcelona	Vinent Cárdenas, María	Gustems Carnicer, Martín Piñol, Carolina; Trepát Carbonell, Cristòfol
La comunicación de los museos españoles en Twitter: análisis de la situación y establecimiento de buenas prácticas	2016	Universidad Carlos III de Madrid	Llerena Iglesias, Susana	Herrera Damas, Dácil Susana
La comunicación del patrimonio burgalés. Estudio analítico-descriptivo de sus centros museísticos dedicados a la arqueología, la historia y el arte	2016	Universidad de Burgos	De Domingo Angulo, Emilio	Payo Hernanz, René Jesús
Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa	2016	Universidad de Valladolid	Maldonado Esteras, Stella	Fontal Merillas, Olaia; Ibáñez Etxeberria, Alejandro

La aplicación del marketing cultural en España como herramienta de gerencia museística	2016	Universidad de Cantabria	Walias Rivera, Luis	Gómez Martínez, Javier
La gestión de la comunicación cultural-museística en el contexto de la marca ciudad. El caso malagueño	2016	Universidad de Málaga	Pérez Pérez, M.ª Lucía	Victoria Mas, Juan Salvador; Berlanga Fernández, Inmaculada; Bastons Prat, Miguel
La mediación cultural. Mecanismos de porosidad para construir cultura contemporánea sostenible	2016	Universidad de Granada	Cejudo Mejias, Vanesa	López-Aparicio Pérez, Isidro
E-museum. Una investigación sobre tecnologías para "aprender a aprender" en educación plástica y visual	2015	Universidad de Zaragoza	Morales Agudo, Josué	Magallón Botaya, Mª de los Angeles; Cancela Ramírez de Arellano, Mª Luisa
La comunicación corporativa digital en museos y centros de arte contemporáneo en España	2015	Universidad de Valladolid	Martínez, Raquel	Berrocal Gonzalo, Salomé
El museo como institución social: el proceso de comunicación como herramienta para la reconstrucción de comunidades	2014	Universidad de Navarra	Cordón Benito, David	Rodríguez Salcedo, Natalia
Posibilidades educativas de las redes sociales	2014	Universidad de A Coruña	Dans Álvarez de Sotomayor, Isabel	Muñoz Carril, Pablo César; González Sanmamed, Mercedes
Nuevos vehículos de comunicación para la difusión del patrimonio. De la audioguía tradicional a la era digital	2014	Universidad de Málaga	Torres Aguilar, Francisca	Sánchez López, Juan Antonio
La comunicación institucional en la web: estudio de caso de los websites de los museos integrantes del Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)	2013	Universidad Autónoma de Barcelona	de Souza Mota, Melina	Cogo, Denise Maria; Luzón Fernández, Virginia
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	Tejera Pinilla, María del Carmen	Ávila Ruiz, Rosa María
Tecnología multimedia aplicada a entornos educativos y divulgativos en los museos españoles	2013	Universidad Rey Juan Carlos	Sardá Sánchez, Raquel	Palazón Meseguer, Alfonso
La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva	2012	Universidad de Huelva	Martín Cáceres, Myriam J.	Cuenca López, José María
La gestión de la comunicación en los museos de Madrid: auditoria de relaciones públicas	2005	Universidad Complutense de Madrid	Viñarás Abad, Mónica Victoria	García Nieto, María Teresa

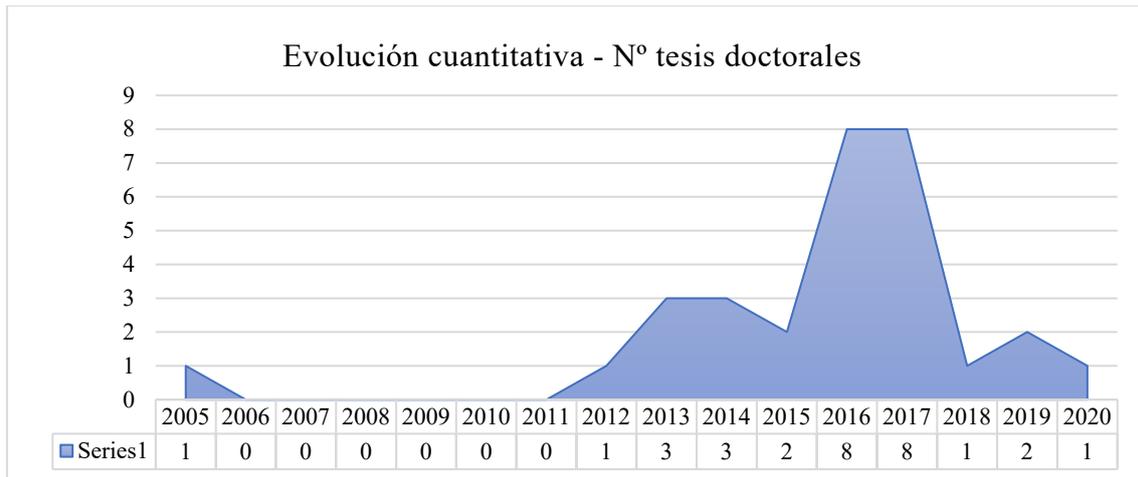


Figura 29. Evolución cuantitativa de las tesis doctorales defendidas hasta la fecha -marzo, 2021- respecto a la relación entre museos y redes sociales -comunicación-.

De la figura 29 pueden extraerse dos conclusiones: 1) que a partir del año 2012 comenzaron a elaborarse tesis doctorales de manera ininterrumpida –en paralelo con el avance del uso de las redes sociales–; 2) y que el año 2016 marcó un punto de inflexión en este proceso siendo con el 2017 los más destacados en la revisión de tesis doctorales.

Varias de las tesis citadas fueron empleadas en el presente trabajo como literatura previa y punto de partida a la hora de desarrollar la investigación. La revisión de documentación fue fundamental a la hora de conocer el estado de la cuestión de la temática que sustenta este estudio: museos, redes sociales y educación.

Capítulo III

3. Método



Llorones de Susín

3. Método

3.1. Participantes

La investigación responde a un estudio de caso único, en concreto, se estudia la acción educativa del *Museo Diocesano de Jaca* (MDJ). Siguiendo la literatura estudiada, la elección del caso viene determinada por razones intrínsecas y/o instrumentales (Simons, 2011, p. 53; Stake, 2010, 2010a). Respecto a las razones intrínsecas, esta institución museística suponía un atractivo para el investigador por tratarse de un museo referente a nivel nacional e internacional en relación con el patrimonio histórico-artístico en los estilos románico y gótico. De igual manera, en la fase 1 de la investigación (F1) resultó ser un museo con un potencial educomunicativo palpable, pero necesitábamos profundizar en su estudio para conocer el alcance de ese potencial (F2). Nuestro interés investigador se vio también motivado por tratarse de un museo local y sostenible, lo que podía servir de ejemplo para otros museos de similares características.

En cuanto a las razones instrumentales, estas dos fueron en cierta manera las principales: 1) su proximidad espacial debido a su ubicación geográfica –Pirineo aragonés–, 2) así como la disposición del museo y de su personal a participar altruistamente en el estudio. Siguiendo a Stake (2010a), habría que señalar que la presente investigación responde a un estudio intrínseco de caso.

Por otra parte, el caso supone un reto de investigación al no tratarse de un *caso típico* cuyo “potencial de transferencia de datos y conocimientos adquiridos” venga determinado previamente al comienzo de la investigación (Simons, 2011, p. 53; Stake, 2010, 2010a). En este sentido, sí existen estudios exploratorios y analíticos sobre la educación y comunicación 2.0 de grandes museos, como pudieran ser a nivel nacional el *Museo Nacional del Prado* (Viñarás y Cabezuelo, 2012), los museos navales y marítimos (Díaz et al., 2015) o los que más visitas anuales reciben (Capriotti et al., 2016; Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Losada-Díaz y Capriotti, 2015); sin embargo, son escasas las investigaciones que ponen el foco en museos locales –de ámbito diocesano–, entendiendo por “museo local” aquella institución que, creada en su gran mayoría en las décadas de los 60 y 70 –como nuestro caso particular–, centra su colección en “la riqueza del patrimonio histórico y etnográfico local, que amenazado por el desarrollismo económico y los efectos uniformadores de la cultura mediática urbana, ven en él un signo de identidad cultural que hay que conservar para las generaciones futuras” (Alaminos, 1997, p. 129).

En tal sentido, el Museo Diocesano de Jaca se corresponde con un museo de titularidad privada, considerándose como un “museo de la Iglesia” (Álvaro, 2014).

Los estudios consultados priorizan el análisis comunicativo de las redes sociales de los grandes museos, olvidándose en la mayoría de los casos de los museos de ámbito local o regional, a pesar de tratarse de la mayoría de los museos existentes. A este respecto, los grandes museos no suponen ser buenos ejemplos, debido a que sus recursos humanos y económicos son sumamente elevados. Los pequeños museos necesitan modelos más próximos a ellos, instituciones de características afines que destaquen por sus prácticas comunicativas y su capacidad de sostenibilidad.

Ahondando en el caso de estudio, se han establecido tres núcleos temáticos o de interés sobre los que orbita la investigación: 1) los perfiles sociales 2.0 del MDJ; 2) los *post* o entradas publicadas en dichas redes; y 3) los comentarios, reflexiones y opiniones manifestadas tanto por el personal del museo como por los usuarios que interactúan con la institución a través de sus documentos digitales 2.0.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Se han empleado, como principales métodos cualitativos de investigación, i) la observación científica participante (F1.a.), ii) la observación científica no participante (F1.b.) y, para la fase final de la investigación (F2), iii) el análisis de espacios web 2.0 a partir de la observación anterior (véase 3.4.2.2. *Observación y análisis de contenido de los documentos digitales 2.0*, p. 210) y iv) la entrevista en profundidad (véase 3.4.2.1. *La entrevista en profundidad al personal del museo*, p. 205).

3.2.2. Materiales y aparatos utilizados para la recogida de datos

A continuación se recogen los materiales y aparatos empleados en el desarrollo del estudio: notas de campo en soporte digital –ordenador portátil y *tablet*– y en papel –diario del investigador–. Este último material hace las veces de instrumento, pues nos permite construir el conocimiento de manera abierta y flexible, constituyéndose como una práctica reflexiva fundamental en el proceso de investigación cualitativa (Guber, 2001). Además, teléfono móvil usado a modo de grabadora para almacenar las entrevistas realizadas y cámara fotográfica para recoger gráficamente los aspectos más relevantes bajo criterio del investigador.

3.2.3. Herramientas de apoyo al proceso de análisis

Los *software* informáticos empleados han sido dos: 1) *Express Scribe* (v. 10.10), para la transcripción de entrevistas en audio; y 2) *ATLAS.ti* (v. 9.0.23) –contenido de fuentes de datos como entrevistas y publicaciones en redes sociales–. Este último basa su fundamentación teórica en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), el cual permite reducir la información, identificar pautas significativas y construir un marco emergente a partir del contenido textual analizado (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2015; Patton, 1990). Calderón (2014, pp. 189-190) se refiere a las posibilidades de los CAQDAS³⁴ en estos términos “la organización de la información por temas, el descubrimiento de tendencias y la construcción emergente de un árbol de categorías que contribuya el análisis de la realidad social”.

Dentro de los *software* para el análisis de datos cualitativos encontramos tres tipos de programas (Caro y Díez de Castro, 2005; Fielding, 1999): 1) los que recuperan texto a partir de uno o varios archivos; 2) aquellos que codifican y recuperan los datos cualitativos; 3) y, los que además de realizar todas las funciones anteriores, permiten también la construcción teórica en base a la *Grounded Theory*. De los tres tipos, el *software ATLAS.ti* se corresponde con el tercer grupo.

3.3. Triangulación y validación del respondiente

La triangulación la vamos a llevar a cabo para contrastar la información obtenida a través de los tres principales métodos utilizados: observación científica no participante, entrevista y análisis de documentos digitales 2.0 –redes sociales–. Siguiendo a Fontes de Gracia (2010, p. 362) “la triangulación metodológica es una estrategia cuya finalidad es obtener validez y rigor en los datos y, a la vez, ofrece una visión global desde diferentes perspectivas”; Simons (2011, p. 181) sostiene que “es un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes”.

La triangulación será un proceso llevado a cabo de manera constante a lo largo de toda la investigación –junto al análisis de datos– y asegurado, principalmente, a través

³⁴ El programa informático *ATLAS.ti* está considerado como un CADQAS (*Computer-Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*), esto es, Programas Informáticos de Ayuda al Análisis Cualitativo de Datos (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2015, p. 3).

de: a) empleo de diversas estrategias e instrumentos en la recogida de los datos; b) contraste de la información obtenida con el marco teórico que sustenta la investigación; c) revisión de otros investigadores del campo y miembros del equipo de investigación; d) análisis del estudio por parte de personal ajeno a la investigación “para comprobar la credibilidad del caso y si éste es convincente” –validación del respondiente– (Simons, 2011, p. 184). La triangulación de los resultados puede ser consultada en 5.1.1. *Triangulación de los resultados* (p. 395).

3.4. Procedimiento. El trabajo de campo

Con posterioridad a la revisión de la literatura ya existente y con anterioridad a la obtención de resultados y discusión de los mismos, el trabajo de campo se ha dividido en dos grandes fases (F1 y F2), con metodologías diferenciadas para cada una de ellas, pero siempre bajo una investigación de corte cualitativo (Quintana, 2006).

La primera fase (F1) persigue la aproximación inicial al campo de estudio; concretamente, ha consistido en la experimentación a nivel usuario (F1.a.) y la observación científica (F1.b) de las redes sociales de diversas instituciones museísticas tanto del panorama nacional como internacional. La observación ha venido determinada por dos motivaciones principales en dos niveles diferenciados:

F1.a. Desde la *praxis* y a nivel usuario, se ha participado de las redes sociales de diferentes museos³⁵ para conocer, como visitante, las dinámicas y propuestas educativas que promueven estas instituciones. Lo que se persigue en este nivel es experimentar con los contenidos publicados, conocer qué demandan del usuario 2.0, qué transmiten y qué emociones despiertan, cómo suscitan la motivación en el visitante para participar como consumidor de cultura y si existe algún tipo de vínculo entre institución-usuario que favorezca la fidelización. Se trata de un primer acercamiento al campo de estudio desde el rol del visitante digital, desprovisto de la mirada científica.

³⁵ Han sido numerosas las galerías de arte y museos de diversa índole visitados como usuario 2.0 a lo largo del desarrollo de la Tesis Doctoral, citando algunos de ellos: IAACC Pablo Serrano, Museo Nacional del Prado, Museo del Romanticismo, Museo Thyssen-Bornemisza, Museo de Altamira, Museo de Cádiz, Museo Goya, Museo Arqueológico Nacional, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo de Calatayud, Museo Picasso Málaga, Museo Guggenheim, Museo Zabaleta, CaixaForum, Musée du Louvre, Musée d’Orsay, Museu de Arte Moderna de São Paulo, Tate Modern, The National Gallery, British Museum, etc.

F1.b. Ya desde un plano investigativo, se han observado y estudiado las redes sociales 2.0 de diferentes museos para conocer en qué grado estos lograban la educomunicación digital del patrimonio, basándonos en tres elementos fundamentales: i) el objetivo educativo predominante del mensaje desde la educación patrimonial, (ii) el "Factor R-elacional" (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020; Marta-Lazo y Gabelas, 2016; Marta-Lazo et al., 2016) integrado para favorecer la participación ciudadana y (iii) el tipo de aprendizaje dominante que se promueve. Este segundo nivel responde al proyecto EDU2016-78163-R "Educomunicación web 2.0 del patrimonio", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER, a partir del cual se han publicado diversos estudios que recogen los resultados obtenidos y forman parte del corpus de la Tesis Doctoral (véase 3.4.1.2. *Observación científica no participante (F1.b.)*, p. 201).

La segunda fase (F2), una vez concluida la primera, se ha focalizado en el estudio del Museo Diocesano de Jaca, lo que supone la profundización y conocimiento holístico de una realidad concreta en lo que respecta a la educomunicación web 2.0 del patrimonio a partir de un estudio de caso que "viene dado" y existe un interés intrínseco en el mismo (Stake, 2010).

Tabla 14. Características principales de cada fase del estudio.

Fases del estudio	Tipo de investigación	Finalidad		
1ª FASE (F1)				
<i>F1.a.</i>	Cualitativa	Aproximación inicial al campo de estudio (rol de <i>usuario 2.0</i>)	Observación participante	técnica para la recogida de datos
<i>F1.b.</i>	Mixta	Estudio exploratorio (rol de <i>investigador</i>)	Observación científica no participante	
2ª FASE (F2)	Mixta (enfoque cualitativo)	Profundización y conocimiento holístico de una realidad concreta	Estudio de caso único (métodos: entrevista en profundidad y análisis de documentos digitales 2.0 mediante observación científica)	Enfoque

En definitiva, podríamos ubicar nuestra investigación en el *Third Methodological Movement* (MM) (Burke y Christensen, 2020; Fetters, 2020; Tashakkori et al. 2021), con un peso más predominante del enfoque cualitativo.

Although the mixing of qualitative and quantitative methods has a long history (Johnson & Gray, 2010; Maxwell, 2019), MM research emerged as an explicit methodology in the later part of the 20th century as an alternative to the dichotomy of qualitative (QUAL) and quantitative (QUAN) traditions. [...]

The three methodological movements are like communities in that members of each group tend to share similar backgrounds, philosophical assumptions, methodological orientations, and research ideas and practices. (Tashakkori et al.; 2021, p. 4)

3.4.1. Primera fase (F1)

En la primera fase (F1) se ha recurrido a dos tipos de observación como técnica de recogida de datos: F1.a. participante y F1.b. científica no participante o externa (Fontes de Gracia et al., 2010). La observación recoge información para establecer un diagnóstico, valorar unas necesidades, confirmar hipótesis y evaluar unos resultados (Martínez, 2004, pp. 245-246; Maldonado, 2015), además de permitirnos “una mejor comprensión del caso” (Stake, 2010, p. 60).

3.4.1.1. Observación participante –rol de usuario 2.0– (F1.a.)

En cuanto a F1.a., se ha recurrido a la observación participante debido a que nos interesaba experimentar con las redes sociales de museos de diversa índole. Como más arriba se ha apuntado, queríamos posicionarnos en el papel del usuario –y no del investigador–, del visitante 2.0 que entra en las redes sociales de los museos e interactúa con ellas, dialoga con los museos y participa de las propuestas que estas instituciones promueven, “el observador se integra en la dinámica del fenómeno en estudio, participando en las actividades del grupo o del individuo para establecer contacto directo con la realidad” (Fontes de Gracia et al., 2010, p. 318). Este primer acercamiento al campo de estudio nos permitió conocer las tendencias y propuestas más utilizadas por los museos para atraer a los usuarios digitales y hacerlos partícipes de sus contenidos patrimoniales. Las redes sociales más empleadas en esta observación fueron: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. A través de las mismas participamos en diversos tipos de juego³⁶ (pasapalabra,

³⁶ Hablamos de *gamificación* o *ludificación* para referirnos al empleo de la filosofía del juego en contextos que, en origen, nada tienen que ver con lo lúdico; en la última década y bajo la influencia de la nueva

quiz, test, acertijos, etc.), pudimos emplear las realidades virtual y aumentada, conocer más a fondo las colecciones de los museos y sus peculiaridades a través de píldoras “¿Sabías qué?”, viajar al pasado a través de sus colecciones fotográficas, desentrañar los misterios que se esconden tras los propios lienzos de la obras, conocer quiénes hacen posible la restauración de las piezas y quiénes organizan y planifican las exposiciones, pero también participar en interesantes debates con otros usuarios a partir de la publicación, por parte del museo, de una fotografía o de uno de sus bienes patrimoniales.



Figura 30. Captura de la sección “Juego: Ming” del perfil oficial de CaixaForum en *Facebook* a partir del cual se respondía a una serie de cuestiones tipo test para que el programa determinase que rol de la sociedad desempeñado durante el imperio dorado de la dinastía Ming.

museología han sido numerosas las instituciones museísticas que han recurrido a la gamificación como “un recurso idóneo para motivar, fidelizar e influir en el comportamiento de los usuarios” (Novillo et al., 2018, p. 170).

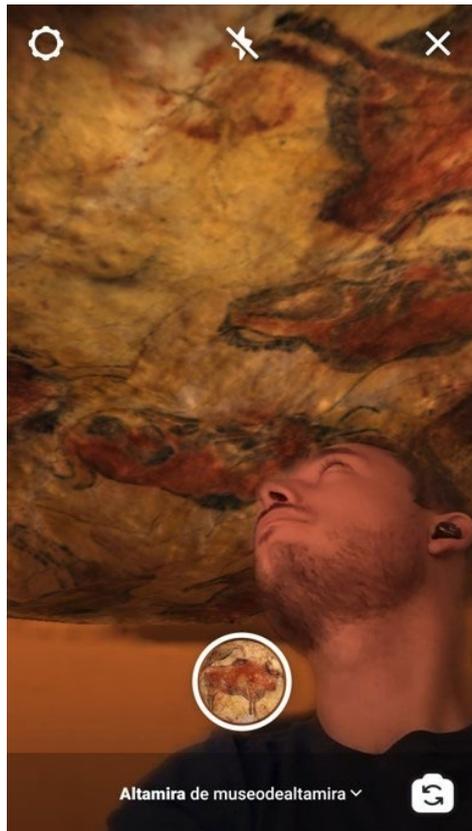


Figura 31. Captura de pantalla de *smartphone* del “filtro” del Museo de Altamira (Santillana del Mar, Cantabria) creado con la colaboración de *Facebook* e *Instagram* para conmemorar el 140 aniversario del descubrimiento de su arte prehistórico. El filtro nos permite, mediante realidad aumentada, sumergirnos en la Sala de Polícromos de la Cueva y contemplar los espléndidos bisontes paleolíticos desde nuestros propios hogares.



Figura 32. En la figura de la izquierda, fotografía de la escultura “Maman”, obra de Louise Bourgeois (imagen obtenida del espacio web del Museo Guggenheim de Bilbao - <https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/obras/mama>). En la figura de la derecha, captura del tablón del perfil oficial del Museo Guggenheim en *Facebook*, donde se recoge un interesante debate entre usuarios en torno a la obra “Maman”.

3.4.1.2. Observación científica no participante (F1.b.)

En relación con F1.b., se han desarrollado sucesivas investigaciones y estudios exploratorios sobre la educomunicación web 2.0 de instituciones museísticas de diversa índole y en variados ámbitos territoriales –autonómico, nacional e internacional– que han permitido arrojar luz y generar conocimiento científico en esta línea de trabajo, como paso previo a la realización del estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca (F2). Para tal fin, hemos contado con el apoyo del proyecto EDU2016-78163-R “Educomunicación web 2.0 del patrimonio” (dirigido por la Dra. M.^a Pilar Rivero Gracia), el grupo de investigación ARGOS radicado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y el Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA), dependiente de la misma universidad.

En el Capítulo IV de Resultados (véase 4.1. *Primera fase (F1): observación científica no participante (F1.b.)*, p. 219) se incluyen dos capítulos de libro ya publicados que recogen datos parciales de la Tesis Doctoral y han formado parte del proceso investigativo³⁷. A continuación, se referencian ambas notas bibliográficas y se recoge una síntesis de cada una de ellas.

- Aso, B., García-Ceballos, S. y Rivero, M.^a P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En C. Foradada y P. Irala-Hotal (Coords.), *Re-Visiones sobre Arte, patrimonio y tecnología en la era digital* (pp. 339-345). Gobierno de Aragón.

A través de este estudio se abordó, a nivel teórico, la definición de *educomunicación* y su relación con las redes sociales, a partir del pensamiento y la obra de Paulo Freire (1973). Se determinó que el patrimonio contenido en los museos actuaba como catalizador de los procesos educomunicativos 2.0 entre museo y usuarios, situando a ambos elementos en un plano comunicativo horizontal, alejado de la comunicación tradicional y analógica. Se señaló sintéticamente algunas de las claves necesarias para comprender los procesos educomunicativos en red y poder activarlos desde el patrimonio, un patrimonio alejado de lo material y contenido en los vínculos que se establecen entre este y las personas (Fontal, 2003b).

³⁷ Para la inclusión de ambas publicaciones en la Tesis Doctoral hemos contado con el consentimiento expreso de sus coautores.

De igual manera, señalábamos cuáles eran nuestros objetivos de investigación específicos, esto es, conocer en el ámbito nacional –España– qué presencia tenían las instituciones museísticas en los espacios sociales 2.0, analizar si sus propuestas contaban con una planificación educomunicativa o eran más bien resultado del azar y la improvisación, y determinar a través de la evaluación si sus prácticas promovían un efecto educativo en el visitante digital.

Los resultados y las consideraciones finales nos sugerían que seguía existiendo una presencia desigual de los museos en las redes sociales 2.0, lo que suponía un hándicap para alcanzar la educomunicación. Incluso “estar” en ellas no implicaba “ser”, ya que se requería para su buen uso cierta reflexión y planificación, algo no muy extendido en las instituciones museísticas observadas. De todas ellas, el Museo Diocesano de Jaca destacó en una fase inicial por su capacidad educomunicativa en red, lo que generó nuestro interés intrínseco por desarrollar en una segunda fase de la investigación (F2) de la presente Tesis Doctoral un estudio de caso que ahondase en esta realidad concreta.

- Rivero, P., Navarro, I. y Aso, B. (2020). Educommunication web 2.0 for heritage: a view from Spanish museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 449-470). IGI Global.

En este segundo estudio tratamos de ahondar en el profundo cambio que la aparición de la *web 2.0* ha supuesto en la forma en la que las personas se relacionan y comunican, así como su progresiva implantación en nuestro modo de acercarnos al patrimonio. Nos preguntábamos, como investigadores, si esta nueva mirada digital potenciaba procesos de patrimonialización, bajo una perspectiva relacional (Fontal, 2013). Señalábamos como punto de partida la Convención de Faro de 2005, en la que se aludía a la creación de contenidos digitales patrimoniales, siempre y cuando estos no fuesen en detrimento de la conservación del patrimonio físico. A pesar de la existencia de diferentes iniciativas para la catalogación del patrimonio y su acceso en abierto (CERES, por ejemplo), sosteníamos que la clave del siglo XXI no era tanto el acercamiento técnico al patrimonio sino la potenciación de los procesos educomunicativos a través de cibercomunidades patrimoniales. En este sentido, hacíamos una revisión teórica de lo que se entiende por “cibercomunidad patrimonial”, así como de la evolución del rol comunicativo y de consumo cultural que han desempeñado los seres humanos desde la sociedad analógica del siglo XX hasta la actualidad, esto es, de sujeto pasivo y estructuras

jerárquicas de relación a la idea del *prosumidor* o *emirec* –usuario virtual que, además de consumidor, es creador de contenido digital a partir de sus propios intereses, vivencias, creencias y experiencias–. Para el caso del patrimonio, esta concepción nos llevaba a la idea de participación y ciencia ciudadana, ejemplificada con el proyecto *MuralHunter*. No obstante, si la web 2.0 favorecía en gran medida el intercambio y la conectividad entre usuarios desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento, también provocaba que el empleo de esta se efectuase con fines hostiles o bajo fórmulas que promovían la superficialidad digital, ciertamente alejada de la realidad. Es por ello que señalábamos la aparición de procesos de aislamiento en núcleos de interés específicos y focalizados –una suerte de zona de confort para el usuario digital–.

El ámbito educativo tampoco ha sido ajeno a este vertiginoso avance de la sociedad digital y a la cada vez mayor conectividad entre seres humanos a través de dispositivos móviles, tabletas u ordenadores, por lo que ha ido adaptándose en la medida de sus posibilidades a las nuevas fórmulas de enseñanza-aprendizaje (de TIC a TAC, de TAC a TEP³⁸). La última de ellas –TEP–, vigente en la actualidad, promueve el empoderamiento y la participación ciudadana a través de las tecnologías, con la convicción de suscitar una ciudadanía crítica y reflexiva, abierta a la transformación activa de la sociedad.

Por otro lado, el pilar fundamental que sustenta nuestra línea de investigación es la educomunicación web 2.0 del patrimonio, por lo que partíamos de la educación patrimonial y sus principales referentes teóricos para continuar transitando hacia la educomunicación patrimonial entendida desde los posicionamientos propuestos por Deleuze, Guattari o Freire. Sosteníamos que a pesar de tratarse de una línea de investigación emergente relativamente reciente, en la última década han aparecido numerosos trabajos –en forma de tesis doctorales y publicaciones derivadas– que profundizan y aportan conocimiento al campo de estudio.

Tras el estado del arte nos propusimos llevar a cabo una investigación empírica de tipo exploratorio sobre la presencia de los museos españoles en las principales redes sociales 2.0 (en concreto, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *Pinterest*). De igual manera, quisimos establecer un estudio comparativo de estos con los museos internacionales, para visibilizar tendencias de uso en función de la red social empleada.

³⁸ Las siglas TIC hacen referencia a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; TAC alude a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; TEP es el acrónimo de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación.

El estudio se completaba con un primer acercamiento al análisis de contenido de sus *posts* –publicaciones– y al comienzo de análisis de lo que luego derivaría en un estudio de caso único del Museo Diocesano de Jaca³⁹ respecto a su presencia educomunicativa en redes.

Las conclusiones de los resultados obtenidos nos sugerían que, al igual que las instituciones deportivas o marcas publicitarias adaptaban y diversificaban su comunicación en redes para llegar a un mayor número de personas y sectores sociales, los espacios museísticos debían asumir igualmente esta diversificación y flexibilización con el objetivo de conectar con un amplio abanico de usuarios digitales, teniendo como finalidad la interiorización del mensaje por parte del receptor, lo que abre la puerta a la consecución de la ansiada educomunicación. Así mismo, la idea de recepción e interiorización del mensaje por parte del visitante 2.0 está en estrecha consonancia con los procesos de patrimonialización establecidos por Fontal (2003b), cuyo fin último es lograr que los ciudadanos se identifiquen y hagan suyo el patrimonio para su conservación, gestión, difusión y educación (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015). Para alcanzar tal fin, es necesaria la participación e implicación social, ya sea bien a través de los medios tradicionales y físicos, o mediante las nuevas tecnologías –donde ponemos el foco de nuestra línea de investigación–. En este último punto encontrábamos carencias y debilidades significativas por partes de los grandes museos nacionales en su acción en redes 2.0: a pesar del elevado número de usuarios y su constancia en las publicaciones diarias, seguía existiendo una interacción pasiva entre usuario y museo. Al contrario sucedía con los museos locales o regionales, donde sí se apreciaba una mayor interacción entre el visitante virtual y el museo, lo que nos invitaba a reflexionar acerca de la importancia del vínculo afectivo y emocional al tratarse de un bien patrimonial cercano y próximo, algo que se considera propio, encontrando aquí la razón de ser de las cibercomunidades patrimoniales.

Por otra parte, el instrumento de análisis de los procesos educomunicativos en redes sociales IA-EduComR también fue elaborado en una fase previa a la realización del estudio de caso, cuya publicación puede ser consultada en:

³⁹ La exploración del campo de estudio de los museos españoles nos llevó por azar a las redes sociales del Museo Diocesano de Jaca, museo local que desde un primer momento destacó por sus propuestas creativas y educativas, lo que generó un interés intrínseco por continuar con su estudio en posteriores investigaciones, lo que derivó en la presente Tesis Doctoral, tratándose en palabras de Stake (2010) como un caso que “viene dado” (p. 16).

- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An Edu-Communicative Analysis of Their Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability* 2020, 12, 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>

3.4.2. Segunda fase (F2): estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca

Una vez seleccionado el caso, se procedió con los dos métodos elegidos para su estudio: i) la entrevista en profundidad al personal del museo –informantes– y ii) la observación y análisis de sus documentos digitales 2.0 –entendiendo por documentos digitales sus tres redes sociales principales, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*–. Previamente, nos habíamos documentado sobre el museo para conocer su origen, historia, obra, exposición y actividades desarrolladas, presencia en redes sociales, etc. Igualmente, se realizaron varias visitas al museo para conocer *in situ* la institución objeto de estudio.

La primera toma de contacto con su personal se realizó vía telefónica⁴⁰, en la cual se solicitó la posibilidad de realizar varias entrevistas y conocer más a fondo la labor educativa desempeñada por la institución –permiso de acceso al campo–. En este primer contacto entablamos conversación con la directora, que actuó como portera y que posteriormente sería participante de la realidad analizada.

En paralelo al proceso de preparación de la entrevista, se realizó un análisis de los documentos digitales 2.0 del museo: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. En este caso, se procedió con el análisis de contenido del discurso de los *posts* publicados en estas tres redes sociales (Piñuel, 2002).

3.4.2.1. La entrevista en profundidad al personal del museo

Uno de los métodos de investigación desplegados en el estudio de caso consistió en la realización de tres entrevistas presenciales en profundidad a los tres miembros que componen la plantilla fija de la institución objeto de estudio, Stake (2010, P. 63) señala que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”, por su parte Simons (2011, p. 70) apunta que la entrevista permite “llegar al núcleo de los temas del

⁴⁰ Simons (2011, p. 64) señala la importancia de que la primera toma de contacto con la institución o escenario no se produzca mediante un escrito –carta o correo electrónico– sino mediante contacto telefónico, “la voz tiene su importancia”, “del tono y de la respuesta se pueden deducir muchas cosas”.

caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias”.

Estas tuvieron lugar los días 18, 19 y 20 de diciembre de 2020 en las dependencias del Museo Diocesano de Jaca (MDJ). Una vez concluidas las entrevistas, se les comunicó a los actores que se devolvería al campo el informe de investigación –Tesis Doctoral– (OE9 - véase 1.5.2. *Objetivos*, p. 42). Las entrevistas fueron grabadas para facilitar su posterior transcripción, análisis e interpretación.

Se trataron de entrevistas en profundidad cuya finalidad era conocer una realidad concreta y particular: la educomunicación del Museo Diocesano de Jaca a través de sus redes sociales. Aunque no se pretendía entablar una entrevista conversacional, el discurrir de la misma y el carácter eminentemente abierto derivaron en una entrevista como conversación donde se estableció una relación equitativa y horizontal (Freire, 1973) entre el entrevistado y el investigador, dando “cabida al diálogo creativo, a los significados co-construidos y al aprendizaje colaborativo” (Simons, 2011, p. 72; Stake, 2010, 2010a). En concreto, se entrevistó a la directora del museo y a dos técnicos de la institución, uno de ellos encargado de la gestión de las redes sociales y que actuó como informante principal de la investigación.

Como fase previa a la realización de las entrevistas, se diseñó un *programa de la entrevista* que nos permitiera centrar el tema y abordar todas las dimensiones que nos proponíamos estudiar en relación con los objetivos específicos de la Tesis Doctoral. El resultado fue un programa ambicioso con numerosas preguntas, que iríamos verbalizando en función del propio transcurrir de la entrevista. En este sentido, se trató de una entrevista adaptativa en función de los intereses y los conocimientos manifestados por parte del entrevistado.

Tabla 15. Documento guía para el desarrollo de la entrevista en profundidad al personal del museo –programa de la entrevista–. En él se interrelacionan las preguntas de la entrevista, la dimensión en la que se quiere profundizar y los objetivos de investigación abordados.

Preguntas guía	Dimensión de la entrevista	Objetivos de investigación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre del entrevistado/a, edad y cargo que ocupa dentro de la institución (vinculación). ▪ Formación académica. ▪ Experiencia laboral previa al MDJ. ▪ Número de años trabajados en el museo actual. ▪ ¿Posees perfiles en redes sociales? ¿Qué opinas de ellas? ¿Las utilizas con frecuencia? 	a) Dimensión académico-laboral y personal de los entrevistados	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué papel tiene el Museo Diocesano de Jaca en la actualidad? ▪ Si tuvieras que quedarte con su principal finalidad, ¿cuál sería? 	b) El papel del museo	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Posee el museo propuestas educativas? ▪ En caso afirmativo, ¿a quién se dirigen y dónde se realizan? ▪ ¿Quién las diseña y pone en marcha? ▪ ¿Qué objetivos se persiguen con estas propuestas? ▪ ¿Se evalúan los aprendizajes alcanzados por los participantes? ▪ ¿Cuenta el museo con una planificación o documento que recoja estas propuestas (objetivos, contenidos, metodología, etc.)? 	c) Dimensión educativa del MDJ	OE1: Conocer su propuesta educativa y la concreción de su planificación didáctica.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿En qué redes sociales 2.0 está presente el Museo Diocesano de Jaca? ▪ ¿Cómo se fue gestando la idea de las redes sociales en el Museo? (cuál llegó primero, quién las creó, por qué, etc.) ▪ ¿Tienen todas las RRSS el mismo peso o se trabaja más con alguna en concreto? ▪ ¿Se realiza la misma comunicación en las RRSS o cada red social se trabaja de forma independiente? ¿Se trabajan diferentes enfoques u objetivos en función de la red social? ▪ ¿Hay alguna red que os guste más para comunicar? ¿Por sencillez, capacidad de llegar al usuario, etc.? 	d) Presencia y orientación en la web 2.0	OE2: Determinar cuáles son los espacios digitales de comunicación y educación empleados por el Museo Diocesano de Jaca.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Se ha valorado en alguna ocasión externalizar el servicio? (buscando una mayor profesionalización, impacto, etc.) 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quién es la persona encargada de gestionar las RRSS del Museo? (nombre y cargo que ocupa) ▪ ¿Es una persona o son varias las que gestionan las RRSS? ▪ ¿Cuál es la formación académica del gestor de redes 2.0? ¿Y su experiencia previa? ¿Existe una formación continua en el campo de la gestión de RRSS? ▪ ¿Lleva mucho tiempo desempeñando esta gestión? ▪ ¿Se dedica íntegramente a gestionar las RRSS o desempeña otras labores en el Museo? (dedicación exclusiva o parcial) ▪ ¿Cuánto tiempo estimado -horas- dedica a gestionar las redes sociales en un día de apertura del Museo? (1 hora, 2 horas, etc.; o frecuencia diaria, semana, mensual, etc.) ▪ ¿La gestión de las RRSS se realiza exclusivamente en la jornada laboral o esta se extiende más allá? (por la noche, días de cierre del museo, etc.) ▪ ¿Considera que la formación académica, la trayectoria vital con las redes o incluso el estado anímico de la persona influyen a la hora de publicar en ellas? ▪ Para mejorar en su perfil comunicativo, ¿busca o participa en perfiles sociales de otros museos o de <i>influencers</i> especializados en arte, patrimonio, etc.? ▪ ¿Tiene algún modelo a seguir en otro museo, institución o personaje público? 	<p>e) Gestión de las RRSS y el papel del <i>community manager</i></p> <p>[dimensión orientada solo al personal del museo con participación en la gestión de RRSS]</p>	<p>OE3: Reconocer y valorar las circunstancias personales, laborales y académicas propias del/los gestores de redes sociales/comunidades del museo Diocesano de Jaca.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es la finalidad de la presencia del museo en las redes sociales? ¿Es un “estar por estar” o se busca otro objetivo diferente? ▪ ¿A qué tipo de publicaciones se les da mayor importancia? (orden de prelación: notificar horarios y tarifas, hablar de un artista, promover un juego, etc.) ▪ ¿Planteáis las redes sociales como posibles espacios para la educación? ¿Y por qué? ▪ ¿Creéis que es posible educar a través de las redes sociales? ¿Y qué limitaciones encontraréis en caso contrario? ▪ ¿Conocéis, habéis leído o habéis participado en alguna formación relacionada con el concepto “educación”? ▪ ¿En qué tipo de <i>posts</i> se produce una mayor interacción con el usuario? 	<p>f) Procesos de reflexión educocomunicativos 2.0</p>	<p>OE4: Conocer cuáles son las prácticas educocomunicativas –objetivos, estrategias y tipo de aprendizaje predominante– que fomenta/desarrolla el Museo Diocesano de Jaca en su gestión de las plataformas sociales 2.0.</p> <p>OE5: Evaluar la educocomunicación que se fomenta desde las redes sociales del MDJ –Factor educativo, participativo (R-elacional) y de aprendizaje–.</p> <p>OE7: Analizar y evaluar el tipo de interacción que se establece entre el MDJ y los usuarios en la esfera digital.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existe una programación o plan de comunicación destinado al uso de las RRSS? ▪ ¿Cómo calificarías la participación por parte de los usuarios? (activa, dialógica, superficial – <i>likes</i>, para solicitar información, etc.) ▪ Como gestor de redes, ¿reconoces al usuario virtual como visitante físico del museo? ¿Dirías que estos usuarios pertenecen al entorno próximo (barrio, ciudad)? (simbiosis) ▪ ¿Se llegan a crear cibercomunidades patrimoniales? ¿De manera autónoma o dirigida? (actividad constante, retroalimentación) ▪ ¿Cómo crees que debería ser una comunicación ideal a través de las redes sociales? ¿Qué limitaciones crees que existen para no lograrla? 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existe una evaluación de la acción del Museo en las RRSS? ▪ En caso afirmativo, ¿cómo es la evaluación? (cuantitativa, cualitativa, mixta, etc.) ▪ ¿Con qué frecuencia se realiza esta evaluación? ▪ ¿Los resultados obtenidos en la evaluación orientan vuestra gestión implementando cambios y mejoras? ▪ ¿Es una evaluación interna o externa? ▪ ¿Hay parámetros concretos? ¿Ha pasado el suficiente tiempo como para hablar de una evolución en las evaluaciones cosechadas? 	<p>g) Evaluación de la acción del Museo en las RRSS</p> <p>OE6: Concretar qué tipo de evaluación interna existe de la comunicación, acción y generación de contenidos web 2.0 por parte del museo y con qué frecuencia se realiza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo afectan al plano virtual del museo las transformaciones tecnológicas y los cambios físicos sobrevenidos (cierre del museo)? (en relación con las nuevas redes sociales y la covid-19) ▪ ¿Cómo fueron las primeras semanas de cierre físico? ¿Hubo una estrategia? ▪ ¿Se marcó un objetivo u objetivos concretos para las redes sociales? ▪ Debido al cierre físico del museo, ¿aumentó el tiempo dedicado a las RRSS del museo? ¿Se interactuó más con el usuario virtual? ¿Se diseñaron nuevas propuestas? 	<p>h) Evolución tecnológica y crisis sanitaria</p> <p>OE3: Reconocer y valorar las circunstancias personales, laborales y académicas propias del/los gestores de redes sociales/comunidades del museo Diocesano de Jaca.</p>

3.4.2.2. Observación y análisis de contenido de los documentos digitales 2.0

El segundo método empleado en el estudio de caso se correspondió con la observación y análisis de las redes sociales a través de los *posts* publicados por el museo en sus perfiles de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, con el objetivo de analizar sus procesos comunicativos. A tal efecto, se han realizado análisis de diversa índole, con el objetivo de acercarnos lo máximo posible a la realidad objeto de estudio. Se recogen, a continuación, los análisis efectuados en función de la red social, la horquilla temporal, los fines perseguidos y los instrumentos empleados (tabla 16).

Tabla 16. Análisis realizados a las redes sociales del MDJ en función de la red social, la periodicidad y los fines perseguidos.

Red social	Periodicidad	Fines	Instrumentos
<i>Facebook</i> <i>Twitter</i> <i>Instagram</i>	01/01/2021 a 31/03/2021	Análisis del <i>engagement</i> del MDJ en comparación con 3 instituciones de relevancia a nivel nacional (<i>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</i> , <i>Museo Nacional del Prado</i> , <i>Museo Nacional Thyssen-Bornemisza</i>)	Herramienta de análisis web <i>Fanpage Karma</i>
	2011 (junio) a 2020 (dic.)	Estudio de la comunicación generada, agrupamiento en propuestas (edu)comunicativas y análisis de su componente educativo	Instrumento de análisis de la educación en RRSS (IA-EduComR)
<i>Facebook</i>	31/03/2020 a 31/03/2021	Análisis sistemático de toda su producción comunicativa (n=157) y de la interacción generada.	Instrumento de marcos (Baker, 2016) Análisis estadístico R 4.0.5 Software RStudio 1.4.1106
	31/03/2020 a 31/03/2021	Análisis individual de la educación incluida en el marco educativo registrada en una anualidad (n=83). Análisis estadístico-descriptivos.	Instrumento de análisis de la educación en RRSS (IA-EduComR) Análisis estadístico R 4.0.5 Software RStudio 1.4.1106
<i>Twitter</i>	15/02/2016 a 04/04/2021	Análisis sistemático de su comunicación educativa a través de la agrupación de los tuits (n=702) en catorce hashtags. Análisis estadístico-descriptivos y coeficiente de correlación de Pearson	Instrumento de análisis de la educación en RRSS (IA-EduComR) Análisis estadístico R 4.0.5 Software RStudio 1.4.1106
<i>Instagram</i>	14/07/2017 a 31/12/2020	Análisis sistemático de toda su producción comunicativa (n=225)	Instrumento de análisis de la educación en RRSS (IA-EduComR)
<i>Facebook</i> <i>Twitter</i> <i>Instagram</i>	31/03/2020 a 31/03/2021	Triangulación de la interacción en las publicaciones registradas en una anualidad para las tres redes sociales (n=38) Análisis estadístico-descriptivos	Instrumento de análisis de la educación en RRSS (IA-EduComR)

Con estos análisis pretendíamos dar respuesta a los objetivos específicos 2, 4, 5 y 7 (véase 1.5.2. *Objetivos*, p. 42).



Figuras 33 y 34. Capturas de los perfiles de *Twitter* (izda.) y *Facebook* (dcha.) del MDJ.

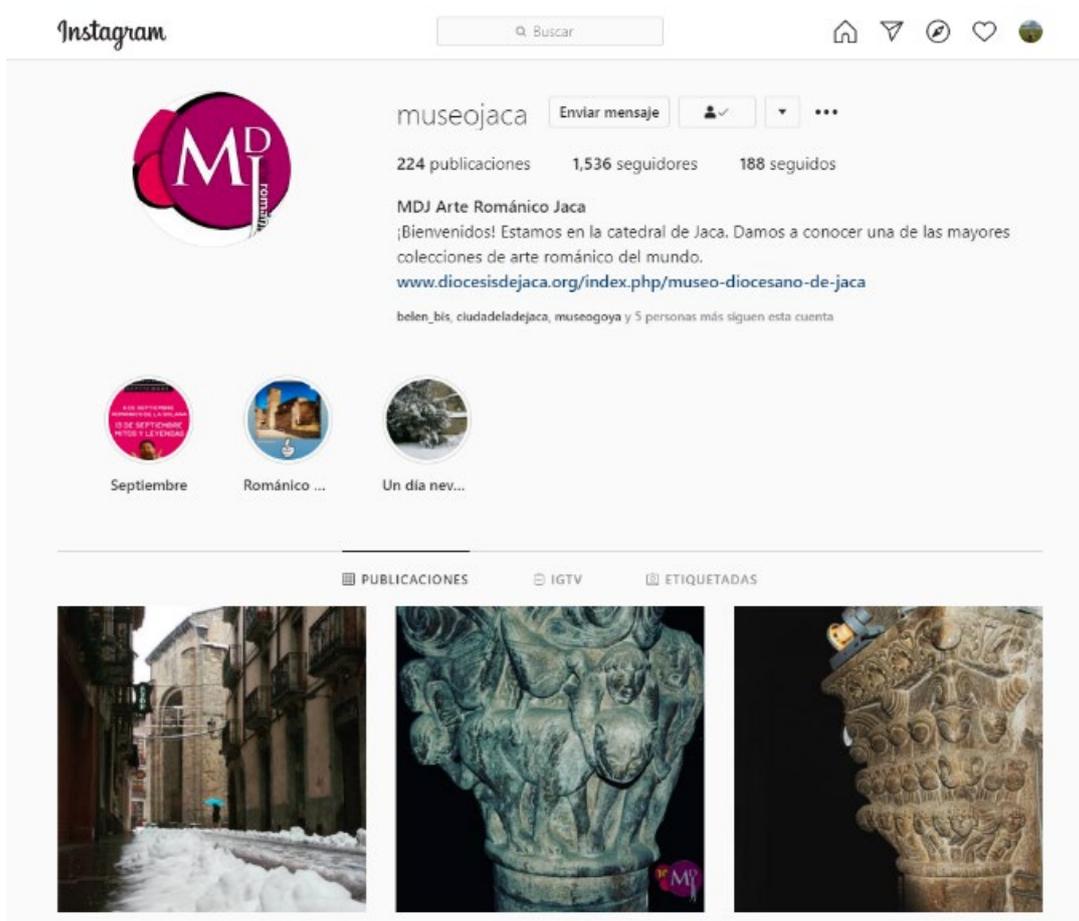


Figura 35. Captura del perfil *Instagram* del MDJ (enlace de acceso: <https://www.instagram.com/museojaca/>)

Para tal fin, se consultó la literatura previa –revisión bibliográfica– con la finalidad de localizar y valorar críticamente qué sistemas de categorías se habían utilizado en análisis análogos.

A partir de la teoría consultada, se procedió a la elaboración *ad hoc* de un instrumento de análisis original que pudiese ser utilizado en las tres redes sociales objeto de estudio. Las cuestiones de investigación abordadas a través de este método se corresponden con el qué, el cómo, el cuándo, el por qué y el dónde se está produciendo la educomunicación web 2.0 del patrimonio del Museo Diocesano de Jaca.

Para el caso concreto de *Instagram*, se tomaron capturas de pantalla de los *posts* que se iban a analizar –obteniendo una imagen por cada publicación–. Las imágenes fueron volcadas en el apartado DPs (Administrador de Documentos Primarios) de *ATLAS.ti* con la finalidad de ser codificadas mediante el sistema de categorías que sigue a continuación –el *post* como unidad de análisis mínima–.

3.4.2.2.1. Instrumento de análisis de la educomunicación en redes sociales (IA-EduComR)

Para la elaboración del instrumento de análisis que nos permitiese clasificar los procesos educomunicativos de los espacios museísticos a través de las redes sociales⁴¹ nos basamos en tres pilares fundamentales: la secuencia procedimental para la educación patrimonial establecida por Fontal (2003a, 2003b) (véase *1.4.1.3. La educación patrimonial como disciplina referente*, p. 39), el Factor R-elacional formulado recientemente en varios estudios encabezados por Marta-Lazo (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020; Marta-Lazo y Gabelas, 2016; Marta-Lazo et al., 2016) y el tipo de aprendizaje dominante que puede producirse según el sentido educativo de Siemens (2005). Así mismo, se han tomado como referencia artículos que recogen algunas claves o factores integrados en la teoría de la educomunicación del patrimonio tales como Martín-Cáceres y Cuenca (2015), Ibáñez-Etxeberria et al. (2020) o Calaf et al. (2015).

⁴¹ El instrumento fue diseñado, en origen, para analizar la educomunicación 2.0 del patrimonio en la red social *Twitter*. Tras un proceso de reflexión y aplicación piloto en redes como *Facebook* o *Instagram*, se determinó que podría ser válido en otras realidades digitales, por lo que se empleó para analizar los perfiles oficiales del Museo Diocesano de Jaca en *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*. Para tal fin, hubo que realizar modificaciones en función de las características propias de cada una de las redes sociales, siempre teniendo en cuenta que estas variaciones no afectasen a la esencia inicial del instrumento. Para el caso de *Instagram* y *Twitter*, se incluyó una nueva dimensión de análisis de la imagen, teniendo en cuenta que estas redes sociales tiene una marcada orientación visual –sobre todo la primera–. En dos propuestas comunicativas de *Facebook* también se empleó esta dimensión de análisis de la imagen, por su elevado componente visual

El primero de los pilares analiza los *posts* desde el prisma de la educación patrimonial, en el que podemos distinguir cinco tipos de objetivos diferenciados (Fontal, 2003a, 2003b): (1) transmisivo, cuando únicamente se informa, se dan datos objetivos sobre una pieza –comunicación de información, datos academicistas–; (2) participativo, cuando la institución lanza una propuesta participativa o colaborativa entre sus seguidores; (3) comprensivo-reflexivo, cuando la institución acompaña una imagen, noticia o vídeo con preguntas sugerentes o reflexiones que invitan al lector a desarrollar una idea crítica, despertando igualmente su interés e interacción; (4) de valorización, objetivo centrado en despertar aptitudes de cuidado y respeto cuando se habla del valor material e inmaterial siempre en peligro y el cuestionamiento social; y, por último, (5) de disfrute y transferencia, cuando la institución hace partícipes a sus seguidores de los sentimientos que puede remover una imagen, vídeo o noticia, siempre con un notable componente de disfrute que motive la transferencia.

El segundo de los pilares trata de buscar en las publicaciones lo que Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020) y Marta-Lazo y Gabelas (2016) han denominado "Factor R-relacional", entendido como eje que conecta el uso, consumo e interacción entre los participantes en el mundo *online* (p. 31) y que posibilita el paso de las TIC a las TRIC⁴², donde lo relacional incita al usuario a analizar y desarrollar su propio pensamiento crítico en su búsqueda de contenidos para madurar intelectualmente (Gabelas et al., 2015, p. 23). Dentro de este factor se distinguen cuatro posibilidades: 1) que no haya atisbos de que se haya intentado la conexión institución-persona; 2) que únicamente se haya buscado la interacción a través de la pregunta-respuesta en forma de encuestas, preguntas abiertas o cerradas, etc.; 3) se motiva la reflexión cuando a través de interrogantes se pide al lector que aporte su punto de vista con la institución como motor de esas reflexiones; 4) y, por último, está la posibilidad más rica pero también la más complicada de reconocer: la cocreación cuando la institución propone una actividad transformativa, creativa y colaboradora cuyo resultado final sea un producto nuevo surgido a partir de la suma de todos –por ejemplo, que la institución museística pida fotografías de las visitas a sus usuarios o que la institución proponga que los internautas desde sus casas manden fotografías y vídeos imitando alguna de sus obras o piezas (creaciones digitales, intervenciones creativas o reinterpretaciones, entre otras)–.

⁴² Las TRIC hacen referencia a las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación.

Por último, el tercer pilar del instrumento se centra en el tipo de aprendizaje dominante siguiendo la propuesta de Siemens (2005). Aunque la mayoría de publicaciones mantienen esa naturaleza puramente informativa y/o publicitaria tan arraigada en las instituciones culturales, sí que podemos distinguir en mayor o menor medida las cinco grandes teorías del aprendizaje: conductismo, cognitvismo, constructivismo, positivismo y conectivismo –directamente ligada con la aparición de las TIC y la sociedad digital–.

A continuación, se recoge el instrumento de análisis de la educomunicación del patrimonio en redes sociales (IA-EduComR) desde la comunicación verbal escrita (tabla 17), el cual está compuesto de 3 variables de análisis y 16 indicadores. Dicho instrumento se sometió a juicio de expertos, integrado por un total de 12 especialistas, a través de las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia propuestas por Escobar y Cuervo (2008). De los resultados de esta fase se simplificó el lenguaje empleado en algunos descriptores, se eliminaron aquellos que consideramos reiterativos o que suponían una subdivisión mayor de algún ítem, se combinaron ítems de la variable 1 y se añadieron los descriptores 1.6., 2.4., 3.5. y 3.6.

Tabla 17. Instrumento de análisis IA-EduComR.

	Variables	Indicadores	Descriptores
Comunicación verbal escrita	1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	<i>1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer</i>	El objetivo fundamental radica en la comunicación de información. Acercamiento a las colecciones del museo mediante la contextualización de las obras o cualquier otro dato académista, basado en el bien patrimonial.
		<i>1.2. Propuestas participativas e interactivas</i>	El <i>post</i> tiene como función principal la participación-implicación de los internautas.
		<i>1.3. Da claves para comprender</i>	El <i>post</i> aporta principalmente contenido de carácter reflexivo. A veces, se incluyen erotemas y ecfonesis para despertar el componente reflexivo en el usuario.
		<i>1.4. Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto</i>	Se busca la implicación del público para que el patrimonio pueda llegar a ser comprendido como una parte activa de la sociedad, incidiendo en la salvaguarda del mismo.
		<i>1.5. Disfrute y transferencia</i>	Trata de hacer partícipes a los usuarios para integrarlos en la actividad del museo, proyectos, concursos, <i>webquest</i> , etc., siempre desde un enfoque de disfrute. Igualmente, se recogen aquí las experiencias sensoriales vinculadas con el patrimonio (conciertos, recreaciones, etc.).
		<i>1.6. No hay</i>	No existe enfoque educativo; las publicaciones buscan la comunicación de horarios, exposiciones, noticias recientes, mantener su actividad en las redes sociales con mensajes sencillos, etc.

	2. Factor Relacional	2.1. <i>Interacción (demostrativa)</i>	Tipo de interacción pregunta-respuesta conductista tipo <i>Quiz</i> , trivial, Pasapalabra, etc. El museo lanza una pregunta que es respondida por el usuario. No se busca la creación de contenidos.
		2.2. <i>Reflexión (Interpretativa)</i>	A través de interrogantes, fomenta una dimensión crítica, ayuda a interpretar.
		2.3. <i>(Co) Creación (Constructiva)</i>	Transformativa, creativa, colaborativa. Puede darse en las propuestas que impliquen un proceso de búsqueda e indagación.
		2.4. <i>No hay</i>	No busca la participación.
	3. Tipo de aprendizaje dominante	3.1. <i>Conductismo</i>	Hay una incógnita lanzada por la institución que espera a la respuesta del público para ser resuelta. Es una dinámica de pregunta y respuesta (tipo Pasapalabra).
		3.2. <i>Cognitivismo</i>	La propia publicación señala donde está la respuesta.
		3.3. <i>Constructivismo</i>	Interpela directamente a los usuarios. Apela a la socialización, al intercambio de experiencias propias y mezcla los conocimientos previos con el contexto actual. Aprendizaje activo y creación de nuevos contenidos de manera colaborativa.
		3.4. <i>Conectivismo</i>	Se suma a la iniciativa de otra institución a la par que conecta un tema de actualidad con un elemento educativo de su colección. Citar a otra institución, utilizar un hashtag de aparición puntual (un tema del día, nada programado o periódico).
		3.5. <i>Positivismo</i>	La publicación no busca la interacción o participación del usuario, únicamente la comunicación de información relacionada con el patrimonio. Se explica una obra de manera tradicional, recurriendo a saberes enciclopédicos. Aprendizaje pasivo.
		3.6. <i>No hay</i>	Es un anuncio o respuesta a otra cuenta.

Ahora bien, la observación de las redes generó una necesidad que, en un primer momento, no habíamos previsto: existen determinadas publicaciones –en *Instagram*, sobre todo, además de *Twitter*– donde prima la comunicación visual por encima de la comunicación textual. Este hecho nos llevó a crear un instrumento auxiliar (tabla 18) vinculado al instrumento referente IA-EduComR, basado en el análisis de la comunicación visual, a través de las funciones de la imagen y su componente educativo desde la disciplina principal –educación patrimonial–. En concreto, se han identificado tres funciones de la imagen clave, siendo: 1) apelativa-persuasiva, cuando su objetivo es llamar la atención del receptor –propia del mensaje publicitario–; 2) documental-informacional, cuando se aporta información objetiva del museo –de sus bienes, visitantes, horarios, etc.– y 3) recreativa, cuando la finalidad es generar un estímulo visual en el usuario, despertando sus emociones y sentimientos.

Tabla 18. Instrumento auxiliar de análisis de los procesos educomunicativos 2.0 en redes sociales.

Comunicación visual	4. Funciones de la imagen (educación patrimonial)	<i>4.1. Apelativa - persuasiva</i>	Llamar la atención del receptor, generar una necesidad y modificar su conducta/comportamiento. Función propia del mensaje publicitario (se busca explícitamente influir en el usuario para que visite físicamente el museo).
		<i>4.2. Documental-informacional (representativa)</i>	Aportar información objetiva relacionada con el museo (bienes patrimoniales al natural o con un componente didáctico, fotografías de visitantes, comunicación de horarios y precios, exposiciones temporales, productos de la tienda, etc.).
		<i>4.3. Recreativa (estética – expresiva)</i>	Crear un estímulo visual en el receptor, activando sus emociones y sentimientos. La imagen cautiva al receptor, bien por su función emocional, artística (capacidad creativa) o lúdica. Aquí se incluyen estancias o piezas del museo bajo un tratamiento estético notable. Las imágenes “creadas” pertenecen a esta función.
	5. Componente educativo	<i>5.1. Educativa-pasiva</i>	Se transmiten datos académicos objetivos. Centrada en el educador/museo. No se busca la participación activa (interacción) del usuario.
		<i>5.2. Educativa-activa</i>	Se busca la participación del usuario a través de preguntas, retos, etc., con el objetivo de activar el aprendizaje en relación con un bien o proceso patrimonial concreto. Busca la interacción.
		<i>5.3. No hay</i>	No existe componente educativo.

En el caso del componente educativo, resulta importante conocer si este puede producirse desde el uso de la imagen o es necesario el apoyo de la comunicación verbal, oral –audio– o escrita –texto– insertada en la imagen. Para ello se ha creado un subinstrumento –del instrumento auxiliar– que se recoge a continuación (tabla 19) y es dependiente de la variable “5. Componente educativo” (solo se emplea en caso de que exista dicho componente).

Tabla 19. Subinstrumento del componente educativo (véase *Tabla 17. 5. Componente educativo*).

<i>5.1. Educativa-pasiva</i>	5.1.1. Solo imagen	Se busca enviar un mensaje educativo a través de una imagen clara y explícita, con un claro componente connotativo (ej. Persona tirando basura a la papelera).
	5.1.2. Imagen + audio	El audio es el componente clave para enviar el mensaje educativo, supeditado este a la imagen que lo ilustra (siendo la imagen el elemento principal).
	5.1.3. Imagen + texto	El texto aporta la clave educativa de la imagen. La imagen por sí sola no contienen ningún mensaje directo comprensible por el receptor de forma inequívoca.
<i>5.2. Educativa-activa</i>	5.2.1. Imagen + audio	Es el audio el que invita a participar en la propuesta educomunicativa vinculada a la imagen que lo acompaña.
	5.2.2. Imagen + texto	Es el texto el que invita a participar en la propuesta educomunicativa vinculada a la imagen que lo acompaña.

Capítulo IV

4. Resultados



Capitel del sátiro de la Catedral de Jaca

4. Resultados

4.1. Primera fase (F1): observación científica no participante (F1.b.)

En esta primera fase de investigación (F1: F1.b.) se desarrollaron varios estudios exploratorios (I y II) sobre los procesos educomunicativos 2.0 de diversos espacios museísticos en variados ámbitos territoriales, lo que permitió sentar las bases de investigación de la educomunicación 2.0 del patrimonio. Se recogen a continuación dos capítulos de libro que son el resultado de esta primera fase de investigación y que presentan datos parciales de la Tesis Doctoral (para consultar la síntesis de dichos artículos véase *3.4.1.2. Observación científica no participante (F1.b.)*, p. 201).

4.1.1. Estudio I. La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital.

Aso, B., García-Ceballos, S. y Rivero, M.^a P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En C. Foradada y P. Irala-Hotal (Coords.), *Re-Visiones sobre Arte, patrimonio y tecnología en la era digital* (pp. 339-345). Gobierno de Aragón.

Carlos Foradada Baldellou y Pilar Irala-Hortal
(Coords.)

RE_VISIONES SOBRE
ARTE, PATRIMONIO Y TECNOLOGÍA
EN LA ERA DIGITAL



Carlos Foradada Baldellou y Pilar Irala-Hortal (coords.)

***Re_Visiones sobre Arte, patrimonio
y tecnología en la era digital***

IAACC Pablo Serrano
Gobierno de Aragón

© del texto de los respectivos autores.
© de las imágenes: sus autores.
© de la imagen de cubierta: diseño de Carlos Foradada sobre imagen de fondo del proyecto de Ana Serrano, Belén Masiá y Diego Gutiérrez.

Coordinación: Carlos Foradada Baldellou y Pilar Irala-Hortal.
Grupo de Investigación Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública de la Universidad de Zaragoza, financiado por el Gobierno de Aragón (Referencia Grupo H-28) y cofinanciado con Feder 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón".
Del proyecto: "Arte, patrimonio y tecnología en la era digital" (242-90, IP Carlos Foradada Baldellou)
Patrocinado por el Vicerrectorado de Política Científica, Universidad de Zaragoza.

© de la presente edición: Gobierno de Aragón.
ISBN 978-84-8380-411-7
Depósito Legal Z 943-2019

Coordinación de diseño, maquetación e impresión: Juan C. Moreno Ruiz, info@popoimagen.com

Este libro estará disponible en el portal web del Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos Pablo Serrano de Zaragoza.

Índice

Creatividad, investigación y comunicación en la era digital Carlos Foradada, Pilar Irala-Hortal, Jesús Pedro Lorente.	7
1. Investigación y recuperación del patrimonio	
1.1. La anastilosis virtual en arqueología: El Cabezo de la Cruz (La Muela, Zaragoza). José M ^a Rodanés, Jesús V. Picazo, Jorge Angás, Paula Uribe.	19
1.2. La inclusión social en el patrimonio a través de la realidad aumentada. Un caso de estudio: La Codera (Huesca). Noelia Navarro, Almudena Domínguez.	29
1.3. Documentación superficial de yacimientos arqueológicos del Bronce Final y Primera Edad del Hierro mediante drones o RPAS. Su aplicación en El Cabezo Morrudo (Rodén-Fuentes de Ebro, Zaragoza). Jesús V. Picazo, José M ^a Rodanés, Jorge Angás, Paula Uribe.	41
1.4. Un paseo visual, a través de la animación 3D, por el Museo del Puerto fluvial de <i>Caesaraugusta</i> . Carmen Aguarod, Lucía Alonso.	53
1.5. Sonificación de las torres mudéjares de Aragón: De la arquitectura a la música. José Ramón Beltrán, Miguel Ángel Varona, Sergio Lasuén.	61
1.6. Living Histor-e: Didáctica del Patrimonio y Nuevas Tecnologías. Darío Español.	71
1.7. Aplicaciones digitales para la atención sostenible del patrimonio. El conjunto mural del ábside del real Monasterio de Santa María de Sijena. Guillermo Torres, Patricia Uceda, Raquel Carcas.	77
1.8. Nuevas tecnologías aplicadas al arte medieval. Pedro Luis Hernando Sebastián.	87
1.9. Las <i>Pinturas negras</i> de Goya recuperadas en la digitalización de las fotografías de Laurent. Carlos Foradada.	95
1.10. Manolo Aguado: la introducción del <i>Espectrocolor</i> y la holografía en el horizonte artístico del siglo XX. Jorge Sabino Pina, Elena Aguado.	107
1.11. La digitalización del patrimonio fílmico y videográfico como herramienta de conservación del videoarte histórico en su transmisión al futuro. Parámetros de conservación, digitalización, exhibición y difusión. Carlota Santabárbara.	119
1.12. La limpieza superficial de los oleos TITAN [®] como desafío tecnológico: pH y conductividad del lienzo <i>Abstracción</i> de Pascual Blanco. Elena Aguado, Chiara María Bianchi, Marian García, María Teresa Gil, Rosa Valgañón.	127
1.13. La Media Archaeology como fundamento para recuperar el patrimonio de la electrografía artística en España. Beatriz Escribano.	137
2. Infografía y diseño	
2.1. El diseño en las páginas web turísticas de las comarcas de Huesca. Antón Báguena.	149
2.2. Diseño de Experiencias Interactivas: una Experiencia Docente Multidisciplinar. Javier Marco Rubio.	159
2.3. Materialidad digital desde la competencia Científica en Diseño. Francisco Javier Serón.	167
2.4. Auschwitz- una exposición itinerante - diseño, gestión de colecciones y de información. Anna Biedermann, Ana Galán, Luis Ferreiro.	175
2.5. Formando a personas creativas en la era digital. Evaluación x-disciplinar de una herramienta basada en el diseño. M ^a Belén Calavia, Teresa Blanco, Roberto Casas.	185
2.6. Investigación sobre libros híbridos como espacio artístico en diseño gráfico. Silvia Hernández.	195
2.7. Gigantografía y arte público como contrapoder. Francisco Javier Galán, Anna Biedermann.	205
2.8. Modelado 3D de la Estación Internacional de Canfranc. Juan Villarroya, Beatriz Martín, José Ángel Salanova.	213
2.9. Relación armónica entre el ser humano y el círculo. Arquitectura en movimiento. Sergio de Félix.	221
2.10. Nueva rama profesional: Artistas 3D. José Javier Luis Tello.	227

3. Audiovisuales y videojuegos	
3.1. El arte del videojuego: historia, concepto y método como descriptores creativos. Pilar Irala-Hortal, Manuel Viñas.	233
3.2. Una metodología para la integración de objetos o retratos fotografiados en elementos virtuales. Marta L. Sánchez, Ana M. Hernández, Marisa Bernabeu.	243
3.3. El Arte del Videojuego como motor para la reimaginación de estilos arquitectónicos. Adrián Ruiz.	251
3.4. Four Intermissions: experiencia de producción audiovisual en ETOPIA, Centro de Arte y Tecnología de Zaragoza. Víctor Solanas-Díaz.	259
3.5. Arte y Patrimonio en internet. Estudio de casos de bancos de imágenes. Javier Trabadela, María García García.	265
3.6. El canon ludonarrativo como patrimonio: de los videojuegos pixelados a las 3D. Dan Tarodo Cortes.	275
3.7. La repercusión de la tecnología digital en el proceso creativo del cine español de ficción: <i>Lucía y el sexo</i> (Julio Medem, 2001). Fernando Sanz Ferrerueta.	283
3.8. El sonido también ocupa espacio. (Marcel Duchamp). Mariña Alonso.	291
3.9. El poder de la imagen: El cine como herramienta artístico-educativa en la sociedad de la comunicación. Carlos Rojas-Redondo.	297
4. Pensamiento, crítica y comunicación	
4.1. Formación artística y ecosistema universitario: las prácticas artísticas, el impacto tecnológico y la política universitaria. Carlos Plasencia.	307
4.2. Musealización, historificación y divulgación del Media Art. Experiencias y problemáticas. José Ramón Alcalá.	313
4.3. Las instituciones de la memoria en la era digital. Algunas experiencias de accesibilidad a las fuentes y de comunicación del conocimiento en archivos y museos. Eva María Alquézar.	323
4.4. Mirrors and variations: from digitised portraits to derivative artworks. Helena Barranha.	333
4.5. La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. Borja Aso, Silvia García-Ceballos, M ^a Pilar Rivero.	339
4.6. Documentación de patrimonio cultural en entornos digitales colaborativos: Wikimedia Commons. Jesús Tramullas y Rubén Ojeda.	347
4.7. <i>AACADigital</i> y <i>Revista Cultural Kalós</i> , dos revistas electrónicas aragonesas sobre artes y cultura contemporánea. Jesús Pedro Lorente, Guillermo Juberías.	355
4.8. DOCUMENTA: Un ejemplo de ampliación del espacio expositivo para la creación de relaciones estéticas en el museo de la era digital. Ioannis Mouratidis.	365
4.9. Creatividad saludable. Una perspectiva ontológica de la creatividad en la cultura digital. David Viñuales.	375
4.10. El Mail Art como relato y medio para pensar el espacio fílmico. Irene Covaleta.	383
4.11. Karto Gimeno: Entre la perspectiva y el espacio liminal. Ruth Barranco Raimundo.	387
4.12. <i>"A destiempo"</i> (2011). La primera serie de fotografía digital de Rafael Navarro. Francisco Javier Lázaro Sebastián.	397
4.13. Innovación periodística en la televisión pública para la difusión cultural. Estudio del Lab de RTVE. María Purificación Subires Mancera.	405
5. Computadores y creatividad: "De la Industria visual 4.0 a la Industria visual 5.0"	
5.1. Del museo en el bolsillo a las experiencias inmersivas de realidad aumentada insitu. Adolfo Muñoz García y Ana Martí Testón.	411
5.2. La gestión de los contenidos en la Industria Visual 4.0. Carlos Narbaiza.	417
5.3. Extender capacidades con la realidad mixta. Cynthia Gálvez López.	421
5.4. Realidad Virtual inmersiva. Un mundo de posibilidades. Case study: Entrar en el Cuadro. Museo Thyssen-Bornemisza. Ana Revilla, Ignacio Lacosta.	427
5.5. Estudio del comportamiento atencional de usuarios en entornos virtuales. Ana Serrano, Belén Masiá, Diego Gutiérrez.	437
5.6. Computadores y creatividad. Francisco José Serón.	443

4.5. La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital

Borja Aso Morán¹
Silvia García Ceballos²
M.ª Pilar Rivero Gracia³

1. Contexto de la investigación

La temática abordada queda enmarcada en el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad - Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo para el desarrollo regional (FEDER, EU) EDU2016-78163-R: EDUCOMUNICACIÓN WEB 2.0 DEL PATRIMONIO. Los autores pertenecen al grupo de investigación ARGOS (Gobierno de Aragón SS50_17R y and ERDF 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón") y al Instituto Universitario de Ciencias Ambientales (sección de Patrimonio), Universidad de Zaragoza (España).

2. ¿Qué es la educomunicación? ¿Qué relación tiene con las redes sociales 2.0?

A nivel teórico, la *educomunicación* tiene su razón de ser en la pedagogía crítica de Freire (1973) y en la pedagogía de la comunicación. No obstante, desde un punto de vista etimológico, la *educomunicación* es, ante todo, un fenómeno comunicativo (Tovar, 2013); sin embargo, la forma compuesta de este concepto incide sobre el valor educativo para separarlo de una actuación meramente informativa, y es precisamente este potencial educativo, esta parcela de un amplio campo de conocimiento -que emerge en los años 70 y que no tiene su eclosión hasta la contemporaneidad-, nuestro objeto de estudio. La *educomunicación* se trata de un campo teórico-práctico que surge en los puntos de encuentro circunscritos de la Educación y la Comunicación (Alvaranga, Aquino, Barros y Ribeiro, 2014; Barbas, 2012; Chiappe y Arias, 2016).

Para el caso que nos ocupa, el estudio de la educomunicación web 2.0 del patrimonio, su carácter interdisciplinar se completaría con la presencia de las Artes y las Humanidades como rama de conocimiento presente en el proceso de la educomunicación del patrimonio, pues no podemos perder de vista el elemento motor que mueve la educomunicación entre los museos y los usuarios: el bien patrimonial (ya sea este una escultura, un cuadro o un trillo de forja del siglo XIX localizado en un museo etnológico local, por ejemplo) a partir del cual se inicia un proceso de establecimiento de relaciones entre los usuarios y los museos a través de las plataformas web 2.0.

Retomando a Freire, este sostenía que toda comunicación era educativa cuando cumplía los siguientes principios: democrático, horizontal, activo, directo, multidireccional/bidireccional, dialógico, colaborativo, transformante y problematizador. Y son en estos principios donde encontramos la razón de ser de la *educomunicación* a través de las redes sociales 2.0.

Si entramos a analizar cada uno de ellos desde las posibilidades que nos ofrecen las redes sociales, por ejemplo Facebook, concluiremos que una educomunicación 2.0 es posible, y lo más interesante,

1] (basom@unizar.es).

2] OEPE - Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (F. Ciencias Sociales y del Trabajo), Universidad de Valladolid (silvia.garcia.cebaldos@uva.es).

3] (privero@unizar.es).

gratuita y accesible; la red sitúa a los profesionales del patrimonio y a los usuarios que acceden a ella en un mismo plano del conocimiento en el que pueden dialogar, plantear interrogantes, generar debate, construir reflexiones, conformar un espacio de recreo e intercambiar los roles de emisores y receptores casi al unísono, como señala Barbas (2012). Cuando el museo pierde el miedo a utilizar este nuevo medio adaptándose a una educación contemporánea y olvida su papel tradicional de contenedor destinado al academicismo, cuando abre su tablón 2.0 al intercambio bidireccional y fluido, cuando genera discusión en el sentido académico del término, cuando interactúa activa y directamente con los usuarios, cuando reinterpreta las obras en igual de condiciones -plano horizontal- con el internauta, etc.; es entonces cuando entendemos el potencial educomunicativo de estas redes sociales.

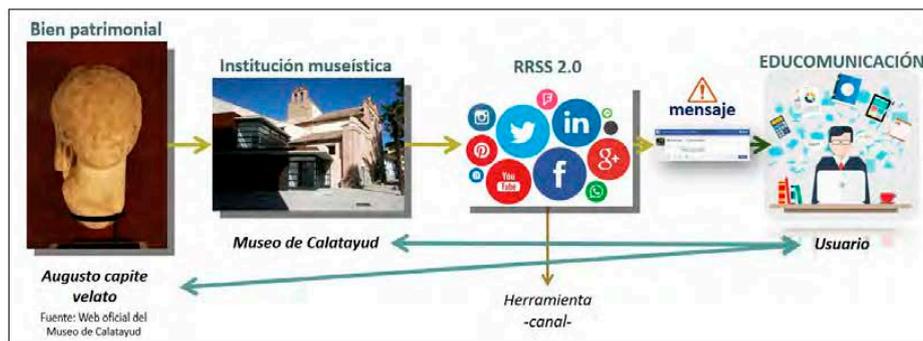


Fig. 1. Proceso educomunicativo del patrimonio tomando como ejemplo el Museo de Calatayud y como bien patrimonial el Augusto capite velato.

Si bien es cierto que redes como Facebook, Twitter o Instagram nos ofrecen diferentes posibilidades de configuración en cuanto a la privacidad y el intercambio de mensajes, imágenes o vídeos que contengan píldoras educativas, existe la posibilidad de “abrir” la *fanpage* a cualquier usuario, independientemente de su edad, sexo o localización geográfica, permitiendo no solo este intercambio bidireccional o multidireccional, sino ampliar el conocimiento y enriquecer la práctica lanzada por la propia institución a través del intercambio y la colaboración social, llegando a derivar, incluso, en la co-construcción de conocimiento.

3. De la teoría a la práctica

Las redes sociales y, en sí mismo, el mundo digital, han abierto una nueva ventana al conocimiento que es tan favorecedora como vertiginosa. La educación del siglo XXI ha roto las barreras geográficas dotando a la educación de oportunidades infinitas de construir, conocer, comprender, dialogar, disfrutar o transmitir el patrimonio. Así mismo, en esta última década el crecimiento de las propuestas educativas en red ha sido notable, y este medio se convierte por tanto en objeto de estudio para conocer su evolución y práctica; es por ello que el punto de partida en el que se sitúa nuestra investigación es el análisis de las prácticas educomunicativas en red por parte de las instituciones museísticas con el fin de saber qué se está desarrollando en la práctica y si podemos hablar del desarrollo de buenas prácticas en el campo de la educomunicación 2.0 del patrimonio.

En este sentido, nuestra investigación posee una estructura tripartita (a) conocer –dentro del panorama español- qué presencia tienen los museos en las redes sociales, (b) analizar si existe planificación o azar en las propuestas y, en última instancia, (c) evaluar si este tipo de prácticas educomunicativas es-

tán causando un efecto educativo en el usuario digital, en variables tales como: (1) aumento de la participación, interacción y del número de usuarios en las acciones educomunicativas, (2) planteamiento de nuevos interrogantes o foros de debate, (3) nuevas demandas educativas en red, (4) aumento de las propuestas educativas o acciones aisladas, etc.

4. ¿Cómo educomunicar el patrimonio?

El concepto de *patrimonio* ha ido transitando focalmente desde el bien material, pasando por el inmaterial, hasta llegar a construir una idea de patrimonio basado en las personas (Fontal, 2013). En este sentido, la sociedad se convierte en el principal elemento del proceso educativo y, por ello, debemos establecer las estrategias adecuadas para llegar a los usuarios a través de las plataformas web 2.0. Las redes sociales suponen un canal de comunicación globalizado (Fontal, Marín y García, 2015), que, como todo medio, con una buena estrategia de mediación puede educar, sensibilizar, identizar (Gómez-Redondo, 2012) y sociabilizar a las personas con el patrimonio, es decir, poner en marcha los procesos de patrimonialización promulgados por Fontal (2003).

El patrimonio es un bien común que debe ser aproximado a la sociedad y estar presente en nuestra cotidianeidad para concienciarnos en las labores de cuidado y transmisión de generación en generación; es nuestra historia personal y también colectiva. Las raíces y los hechos que han ido conformando nuestra cultura deben conocerse, así como las manifestaciones que el hombre ha ido dejando a lo largo de los años como forma de representación o de pensamiento. Tal y como se ha mencionado anteriormente, ahondamos en las nuevas tecnologías como un novedoso canal de trabajo y aprendizaje para la educación patrimonial. En este sentido, la educomunicación del patrimonio debe abordarse como una forma de conectar al usuario con la cultura, como un medio para dar a conocer, para despertar el interés, para descubrir obras, bienes o tradiciones, pero también para permitir la participación ciudadana, dar lugar a una vía de intercambio y replanteamiento tanto del concepto de patrimonio como de los bienes que heredamos.

Convivimos con las redes sociales como si estas fueran una extensión más de nosotros, lo que en ocasiones supone una mayor disposición de los usuarios para el aprendizaje a través de las mismas. Por ello, tenemos el convencimiento de que las acciones educativas bien confeccionadas y dotadas de significatividad llegarán a una amplia y variada parte de la sociedad. Las plataformas web 2.0 suponen un medio dinámico y motivador que se apoya en la imagen; en consecuencia, en un mundo dominado por la imagen y la inmediatez, entendemos este medio como una potente herramienta de sensibilización y educación que trabajada desde un enfoque relacional (Fontal, Marín y García, 2015) pueda generar prácticas atractivas, lúdicas y reverberantes en red y sea capaz de despertar el interés por el patrimonio y sus instituciones, superando la visión historicista.

Entendemos, en suma, que la tecnología por sí misma carece de valores, ya que estos dependen de los modos y las circunstancias de uso. No obstante, reconocemos su potencialidad como mediadoras en el aprendizaje, su integración en los mecanismos de creación de la cultura contemporánea y, también, en los mecanismos de la comunicación y difusión del arte (Fontal, 2011: s/p).

Tal y como señalan Fontal, Marín y García (2015), las plataformas en red no solo son un banco de recursos y de proyectos e iniciativas didácticas, un soporte de difusión y visibilidad de acciones educativas o un generador de redes profesionales y herramientas de nuevos proyectos, sino también una posibilidad educomunicativa del patrimonio que genere espacios abiertos al conocimiento y a la participación internacional, ampliando el radio de acción anteriormente supeditado a la educación presencial –analógica–.

Toda esta revisión y reflexión teórica nos ha llevado a analizar de forma pormenorizada las acciones localizadas en la red. Para desarrollar una adecuada práctica educomunicativa del patrimonio a través de las plataformas web 2.0, las propuestas no solo deben responder a los principios metodológicos

establecidos por Freire (1973), sino poseer una clara orientación de los *posts*/contenidos hacia la transmisión o descubrimiento de conceptos, valores patrimoniales o el fomento de actitudes de conservación, aprecio y respeto; así como vincular los bienes que se quieren dar a conocer y los contenidos que se quieren transmitir con nuestra cultura, con la sociedad actual. Se deben establecer los nexos y puntos de unión entre pasado y presente, evocar a la curiosidad, despertar el intelecto e interés de los usuarios y buscar la motivación de las diferentes culturas o generaciones. Además, se debe tratar de vincular los bienes a nuestra contemporaneidad e incluir en el discurso aquellos aspectos intrínsecos que aparecen en las relaciones que establecen las personas con los bienes y que permiten la generación de nuevos vínculos. Entre ellos destacamos los sentimientos, emociones, creencias, experiencias, afectividad, curiosidad, identidad, memoria, costumbres, tradiciones o hábitos sociales, que ya han sido aspectos detectados por Fontal y Marín (2018).

5. Algunos resultados de investigación

A continuación, se presentan algunos de los resultados de investigación obtenidos en diversos estudios ya publicados o defendidos en congresos, cuyo foco referencial ha sido la educomunicación web 2.0 del patrimonio: 1) estudio cuantitativo sobre la presencia de los museos de arte contemporáneo en las principales redes sociales 2.0; 2) estudio de caso sobre la comunicación en redes sociales 2.0 del museo IAACC Pablo Serrano de Zaragoza; 3) estudio de caso único en el Museo Diocesano de Jaca. Hay que señalar que los tres estudios seleccionados pertenecen a una investigación más amplia de ámbito nacional que analiza los *posts* y las acciones educacionales en red que desarrollan las instituciones museísticas más relevantes, o aquellas que, tras un primer análisis exploratorio del listado de museos extraído del portal *Directorio de Museos y Colecciones de España*, han resultado especialmente singulares en sus prácticas educacionales 2.0, independientemente del número de visitantes físicos / virtuales, o de sus recursos económicos/humanos.

En primer lugar, se llevó a cabo un estudio para analizar y cuantificar la presencia de los museos de arte contemporáneo españoles en las principales redes sociales 2.0: Facebook, Twitter e Instagram. La muestra, obtenida del motor de búsqueda alojado en el portal *Directorio de Museos y Colecciones de España* (dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España), se compone de un total de 91 instituciones museísticas -tras su filtrado y concreción-. La observación científica no participante del conjunto muestral concluyó lo siguiente: 60/91 de los museos observados tienen presencia en Facebook (65,9%), 47/60 en Twitter (51,6%) y 22/91 en Instagram (24,2%).

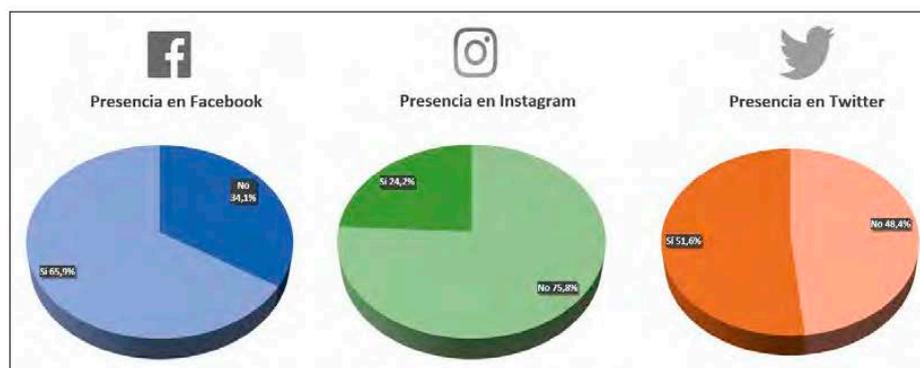


Fig. 2. Resultados de la presencia de los museos de arte contemporáneo españoles en tres redes sociales: Facebook, Instagram y Twitter.

Los datos mostraban que Facebook era la red social con mayor presencia de museos españoles dedicados al arte contemporáneo, seguida de Twitter, mientras que Instagram se presentaba aún como “novedad” y en proceso de crecimiento. No obstante, hay que tener en cuenta que este estudio data de diciembre de 2017, por lo que los resultados no representan fielmente la realidad actual -sesgo condición temporal-, sobre todo teniendo en cuenta el crecimiento exponencial que ha experimentado Instagram en 2018 (un 25%, de 800 millones a 1.000 millones de usuarios); sí creemos que para el caso de Facebook y Twitter existe cierta estabilidad en los datos, pues son redes que ya han experimentado su fase de crecimiento y mantienen un equilibrio respecto al número de usuarios (en concreto, Facebook cuenta en la actualidad con 2.271 millones de usuarios, mientras que Twitter con 326 millones)⁴.

Otra de las investigaciones a reseñar es el estudio de caso -de enfoque cualitativo- realizado en el museo IAACC Pablo Serrano de Zaragoza⁵. En dicho estudio se pretendía analizar, conocer y clasificar su comunicación a través de las redes sociales, con la finalidad de comprobar si esta alcanzaba o no la educomunicación web 2.0. Para el estudio se recurrió a la entrevista en profundidad al director del museo y al análisis de sus documentos digitales 2.0, concretamente Facebook, Twitter e Instagram (se



Fig. 3. #AldetalleMDJ, acción educomunicativa 2.0 del Museo Diocesano de Jaca en la red social Instagram (izquierda) y Facebook (derecha).

4] Los datos han sido obtenidos del informe Digital In 2019, realizado por We Are Social en colaboración con Hootsuite (enlace: <https://wearesocial.com/uk/digital-2019>)

5] Investigación enmarcada en el Trabajo Fin de Máster -defendido en diciembre de 2017 en la Universidad de Zaragoza- titulado Educomunicación web 2.0 del patrimonio artístico contemporáneo: estudio de caso del Museo IAACC Pablo Serrano (Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida: iniciación a la investigación).

efectuó un análisis de contenido del discurso de los *posts* publicados). De los resultados se desprendió que en las redes sociales de este museo no se logra alcanzar la *educomunicación*. Ahora bien, aunque el objetivo era comprobar si esta se alcanzaba, también nos interesaba conocer los motivos o razones que llevaban a que no se lograra. En este sentido, en el museo no existe la figura del *community manager* (encargándose de las redes el Director y una empleada del museo), pues los recursos económicos y humanos son limitados. De igual manera, las redes sociales no se conciben como herramientas o recursos con fines educativos sino para lograr una mayor visibilización, un altavoz centrado únicamente en la notificación de la programación física del museo (no se generan contenidos de interés para el público y la comunicación con este es unidireccional, aunque sí que permite la comunicación directa y pública a través de su tablón).

En consonancia con el estudio anterior, la tercera investigación responde a un estudio de caso realizado en el Museo Diocesano de Jaca, cuyos resultados se pueden consultar en Aso y Rivero (2019). Los principales métodos de investigación empleados fueron la revisión bibliográfica, la observación sistemática de sus redes sociales 2.0 -Facebook, Twitter e Instagram-, la entrevista en profundidad al encargado de su gestión y el análisis comparativo con otros estudios de similares características. Los resultados invitaban a confirmar la hipótesis inicial: se logra la educomunicación 2.0 del patrimonio, además de apreciarse un uso e interacción diferenciada dependiendo de la red social. Este museo ha demostrado ser uno de los casos singulares respecto a educomunicación 2.0 por centrarse en despertar la curiosidad e incentivar el descubrimiento del patrimonio. Sus diversas acciones inciden en los detalles más desconocidos del patrimonio (todo lo que gira en torno al bien patrimonial), aportando micro-cápsulas de conocimiento que no solo comunican qué podemos encontrar al acercarnos a esta institución, sino que nos enseñan cualidades, técnicas o aspectos histórico-artísticos que rodean a los bienes patrimoniales -muebles o inmuebles-. El intercambio es constante y fluido entre museo y usuario, existe una comunicación bidireccional y multidireccional en igualdad de condiciones, cumpliendo los principios establecidos por Freire para lograr la educomunicación.

6. Consideraciones finales

En primer lugar, y en relación con el primero de nuestros objetivos (a) conocer -dentro del panorama español- qué presencia tienen los museos en las redes sociales, debemos asumir la idea de que para que exista educomunicación web 2.0 en las redes sociales primero hay que estar presente y visible en ellas: sin presencia no hay comunicación, y sin comunicación no se puede alcanzar la *educomunicación*. Actualmente, no todos los museos cuentan con redes sociales, algo que consideramos de vital importancia en pleno siglo XXI; de hecho, la presencia es desigual y está lejos de las cifras deseables, sobre todo si tenemos en cuenta que en la sociedad digital "lo que no se ve en red, no existe".

Por otra parte, "estar" en las redes sociales no implica necesariamente "ser"; esta premisa responde al segundo de nuestros objetivos (b) analizar si existe planificación o azar en las propuestas educomunicativas en las redes sociales: se ha extendido entre los museos la tendencia a crear cuentas para aumentar su posicionamiento y visibilidad, siguiendo la máxima "está de moda", sin preocuparse excesivamente por su mantenimiento o finalidad -en muchas ocasiones gestionadas por el personal temporal o en prácticas de la institución-. En este sentido, nuestra postura como investigadores aboga por estar presente, de manera reflexionada y planificada, en una única red 2.0 en lugar de estar en muchas creadas bajo la máxima "cuanto más mejor". La reflexión, el mantenimiento y la actividad son fundamentales para generar satisfacción y comunicación fluida bidireccional museo - usuario / usuario - museo. Aunque esto sería lo deseable, son diversas las razones que no permiten una gestión eficiente y eficaz de las redes sociales (como hemos encontrado en el caso del IAACC Pablo Serrano, reflejo de una realidad que se repite en numerosas instituciones); entre los principales motivos argüidos por los responsables de su gestión en los museos, encontramos la falta de recursos materiales y humanos,

la escasa formación en redes y comunicación digital y, lo que es más importante, la no existencia de una reflexión y planificación, sumado a la creencia de que las redes sociales 2.0 no puedan servir para educar. Por tanto, el primer paso es el cambio de mentalidad por parte de los museos, comenzar a considerar el potencial de las redes sociales en materia educativa y no solo como “altavoces” gratuitos para museos modestos.

El último de los objetivos planteados, (c) evaluar si este tipo de prácticas educomunicativas están causando un efecto educativo en el usuario digital, se encuentra en fase de desarrollo y por el momento no se pueden extraer resultados concluyentes; pese a ello, el estudio de caso único del Museo Diocesano de Jaca parece arrojar resultados positivos en el análisis de sus variables: aumento de usuarios digitales y físicos, crecimiento de la interacción 2.0 entre museo y usuario, etc. De lo anterior se desprende que la *evaluación de los aprendizajes en red* sea una de las líneas de investigación futuras a abordar para seguir contribuyendo al campo emergente de la educomunicación web 2.0.

Bibliografía

- ALVARENGA, Camila, AQUINO, Rafael, BARROS, Jose Marcio y RIBEIRO, Nubia Braga (2014), “Communication in the National Education Plan in Brazil: A Critical Approach”, *Cuadernos.info*, 35, pp. 69-81. doi: 10.7764/cdi.35.651
- ASO, Borja y RIVERO, María Pilar (2019 – en prensa), “Educomunicación web 2.0: el Museo Diocesano de Jaca como ejemplo de buenas prácticas”, *Actas IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial*.
- BARBAS, Ángel (2012), “Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado”, *Foro de Educación*, 10(14), pp. 157-175. ISSN: 1698-7799
- CHIAPPE, Andrés y ARIAS, Vivian (2016), “La educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información”, *Opción*, 32(7), pp. 461-479. ISSN 1012-1587
- FONTAL, Olaia (2003), *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón, Ed. Trea.
- FONTAL, Olaia (2011), “La educación artística en el contexto posmoderno: un paso por las nuevas tecnologías”. Recuperado de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__02f7a79c-7a0a-11e1-818f-ed15e3c494af/index.html
- FONTAL, Olaia (2013), *La Educación Patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Gijón, Ed. Trea.
- FONTAL, Olaia, MARÍN, Sofía y GARCÍA-CEBALLOS, Silvia (2015), *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*, Madrid, Ed. Paraninfo.
- FONTAL, Olaia y MARÍN, Sofía, (2018), “Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3). doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- FREIRE, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- GÓMEZ-REDONDO, Carmen (2012), “Identización: la construcción discursiva del individuo”, *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), pp. 21-37. doi: https://doi.org/10.5209/rev_aris.2012.v24.n1.38041
- TOVAR, Nelly (2013), “Educommunication in the virtual university: Challenges of the model”, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, pp. 491-499. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42135

4.1.2. Estudio II. Educommunication web 2.0 for heritage: a view from Spanish museums.

Rivero, P., Navarro, I. y Aso, B. (2020). Educommunication web 2.0 for heritage: a view from Spanish museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 449-470). IGI Global.

Chapter 21

Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View From Spanish Museums

Pilar Rivero

 <https://orcid.org/0000-0002-6757-7598>

Research Group ARGOS, Environmental Sciences Institute, University of Zaragoza, Spain

Iñaki Navarro

University of Zaragoza, Spain

Borja Aso

Environmental Sciences Institute, University of Zaragoza, Spain

ABSTRACT

Museums have now been using social networks for nearly twenty years. While they began by engaging in activities characteristic of web 1.0, they have come to learn how to adapt to the new digital landscape. They are now fluent in the language and conventions of each social media platform and post content on a daily basis. The 2005 Faro Convention is partially responsible for urging museums to develop these new online strategies. The present chapter examines how large institutions are capable of generating daily content that is both multiform and attractive, but which barely encourages the exchange of experiences and opinions between users. Interestingly, it is in the local heritage-based cyber communities that we find the creation of authentic educommunicative spaces that are even capable of moving action from the digital realm of social media into the physical world.

INTRODUCTION

Both widespread technological improvements as well as the fact that an increasingly large portion of the public now has better access to technology have revolutionized our way of engaging with heritage over the last twenty years. This is especially the case in the wake of the rise of the web 2.0 (also known

DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3.ch021

Educommunication Web 2.0 for Heritage

as the social web), where interconnected users jointly communicate, share, spread and create content and where we can observe the humanization the network, a trend that has encouraged the sharing of personal experiences. That said, the question remains whether this new method of cybernetic interaction actually boosts processes of “patrimonialization,” that is identifying and assigning symbolic value to particular heritage items (Fontal, 2013). In other words, does this new cybernetic landscape provide novel opportunities to generate new information about and awareness of heritage.

Since the Faro Convention (Council of Europe, 2005) in which it is stressed that the creation of digital contents should go hand in hand with—and not simply replace—the physical conservation of existing heritage, the digital preservation of heritage has become a practice established in various national and international initiatives led by networks of institutions, such as museums and libraries. Such initiatives seek to document and catalogue heritage as well as to provide public access to various museum collections. In Spain, for example, the CERES project provides access to all the collections held in Spanish museums. Over the last few years, a large portion of the public has stopped using computers to surf the Internet and now rely on mobile devices (whether phones or tablets) to do so. This shift has had the consequence that many large institutional databases and websites that catalogue, explain or interpret heritage are being used less and less, since they are not technically compatible with mobile devices or, at the very least, are not mobile friendly. It is now specialized users principally visit such databases, which means that they are losing their educommunicative potential and are progressively inaccessible or unattractive to more general users, both because of the complexity of their content as well as technical difficulties inherent in accessing these resources on mobile devices. The point to stress is that digital preservation on its own does not encourage heritage-based educommunicative processes. To do so requires a further step.

The goal is to develop and disseminate educommunicative processes through already established heritage-based cyber communities that are populated by users who come together on social media thanks to an interest in heritage and a desire to defend it. Within such communities users share and generate new content about the heritage item(s) that bring them together.

THE ROLE OF THE INTERNET USER: FROM PASSIVE SUBJECT TO ACTIVE CITIZEN

Throughout history, every new means of communication has sparked debates about the effects that technology has on society. On the one hand, there are the pessimistic sceptics who worry that new forms of communication will ruin traditional means of interaction, if not (in the most hyperbolic and apocalyptic version of the argument) lead to humans beings to cease interacting with each other. On the other hand, optimists project that new innovations will actually increase and complement the traditional ways that people establish connections with others (Christakis & Fowler, 2010, p. 266).

One of the topics discussed in the Faro Convention (Council of Europe, 2005) is precisely the potential use of technology to move towards a more natural means of communication. The mass introduction of mobile devices (whether smart phones or tablets) over the last several years has made it possible to access digital documents from just about anywhere. Furthermore, mobile devices brought about significant improvements in communication systems: interface improvement, for example, has led to a simpler and more natural type of communication, through the use of touchscreens (which are visually quite attractive) or improved voice technology. The ease with which we can access different applications now allows

Educumunication Web 2.0 for Heritage

us to find needed information immediately, which has resulted in users acquiring new educational and touristic skills that help interpret heritage (Cameron & Kenderdine, 2007).

This type of communication, which is both more natural and rapid, however, has not eradicated the existing digital divide on a geographic level: there has not been an equal number of new projects or initiatives across the globe, a fact that must be explained by a slew of historic, economic and cultural reasons, ranging from the lack of means to voluntary isolation. At times this has been interpreted as a refusal to embrace the total interconnectedness promised by the network of networks. Put simply, we are still far from fully knowing and integrating regions that we had thought were getting closer and closer, such as China or large swathes of Africa.

There also continues to be a visible divide on the societal level: age remains a defining factor that strongly correlates to both an individual's amount of "digital consumption" as well as the ways in which and purposes for which individuals use devices. It is quite interesting to observe how various generations have gone about integrating themselves into the digital landscape in, at time, opposing ways: while pre-Internet generations largely use their real identity online and use the net to search for information related to personal preferences and concrete needs (just look at the number of websites meant solely to provide information about a given topic), the generations of "digital natives" have chosen to unite anonymously on social networks which are characterized by an extreme concentration of content, undoubtedly due to the feeling of being inundated with information and the sense of immediacy that digital consumption entails. This new tendency has given rise to what can be dubbed "the culture of virality", which is characterized both by immediate yet ephemeral global repercussions and also by a not infrequent disregard for the truthfulness or authenticity of content (a phenomenon popularly referred to as "fake news").

As Internet users, human beings have ceased to be passive consumers and have discovered and taken up new roles as transmitters, distributors and even producers of content. The proliferation of roles, which are by no means mutually exclusive and which in fact Internet users simultaneously play, has transformed consumers into "prosumers," a term coined by Alvin Toffler in his 1980 book *The Third Wave*. The notion of the prosumer combines together the ideas of the consumer and the producer of technology that was foreseen by Marshall McLuhan and Barrington Nevitt in their 1972 *Take Today* (p. 4). The idea of the prosumer perfectly jibes with the concept of "emirec," which Jean Cloutier coined in 1973 to describe the individual who was at once a transmitter and receiver. Aparici and García-Marín have compared and juxtaposed the two notions in order to underscore how Cloutier came from a communications background, while the term prosumer encapsulates the concept of economic production that is alien to the logic of the market (Aparici & García-Marín, 2018).

Today, network users generate content based on their own experiences, lives and/or beliefs (Ellis, 2011; Carrillo, 2014), all of which undoubtedly serves to emancipate and empower Internet users who ought to make good use of the new methods of communication and technology in order to strengthen their critical autonomy and increase their participation in all sorts of questions ranging from the political to the ecological and intercultural (González & Contreras, 2014, p. 130).

This sort of civic participation in the creation of digital content undoubtedly has also had an effect on heritage. This can be seen in the development of the already consolidated social web where users do not simply content themselves with sharing images with brief comments on Facebook, Twitter or Instagram, but where they also open themselves up to participate in activities like archival work, analysis and the dissemination of heritage through the launching of civic-science projects focused on heritage. While we can find many good examples across various European countries, one interesting case is the MuralHunter project from Spain that catalogues, digitally preserves and analyses urban murals (Rivero

Educommunication Web 2.0 for Heritage

& Gil-Díaz, 2016, 2018). The project is conceived of as a civic-science initiative, since the users, who are not required to have any specialized training, are the ones who geolocate their own photos of artistic murals, either from their mobile devices or computer (using the MuralHunter app, which makes use of mobile devices' locational information or through the "mural" section of the website <http://civitas.unizar.es>, respectively); furthermore, users contribute information, such as personal comments, to help catalogue the murals. Given that many users can upload various pictures of the same work, it becomes possible to follow the evolution of a particular mural from its creation to, in certain cases, its disappearance or substitution with a new work of art painted on the same wall. Accordingly, an otherwise ephemeral work is able to live on in the digital realm. This project continually seeks to create a catalogue of urban wall art from around the entire globe. Since it does so through a collaborative civic-science approach that involves a high level of creative interaction, the project also aims to foster the creation of an international heritage community structured around an interest in urban mural art from the world over. Accomplishing this goal requires active citizenship geared towards the protection of heritage and the "patrimonialization" of urban murals. By mid-2018, a year after the project was first launched, the online community had catalogued 855 works, 781 of which are found in Spanish cities, the country in which the project began. Generally speaking, citizen participation in the wake of the web 2.0's appearance has led to a rise of virtual communities or cyber communities built around a more or less concrete topic or interest. In these communities individuals interact with culture, the environment and with other users (Maldonado, 2015, p. 89). At its origins nearly twenty years ago, before it was dubbed "web 2.0" and before the existence of the easy types of multidirectional communication that today social networks offer, Adell described this phenomenon in the following terms:

Groups of people who share an interest and who use information networks as a cheap and easy means of communication between individuals who are quite spread out and do not live in the same time zone (Adell, cit. Área, 2001, p. 120).

Some ten years later, authors like Moya spoke of virtual communities as "spaces conducive to personal relationships that are established between stakeholders and an organization... virtual communities are relationships in which individuals share ideas and opinions" (Moya, 2013, pp. 15-17).

The nuance is interesting: technological globalization has led to the disintegration of spatial and temporal barriers and instead has opened up the possibility of users who are connected from any point on the planet and who continue to establish connections based on their interests and worries.

Unfortunately, this mode of participation also leads to a process of isolation for users who are interested in topics that are increasingly specific and specialized. Users attempt to find comfort zones structured around their interests where they will be able to avoid the growing hostility often found on the web 2.0. This undoubtedly points to an educational problem: a lack of constructive debate and critical thinking. As we have stressed, all of this gives rise to a society in networks that is characterized by the proliferation of isolated archipelagos of opinion and a continual feedback loop of support within these small virtual nuclei.

We must add to this final point that online conventions, which generate their own lexicon and methods of labelling and grouping content, tend to be aggressive due to the protective cloak of the anonymity that social networks provide. This often results in two possible types of behaviour: the fear of sharing one's opinion in face of possible confrontation or, alternatively, the attempt to receive superficial and easily quantifiable approval that can come in the form of likes or Retweets.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

The response to seek out isolation and to take refuge in a comfort zone located in the virtual world can be understood as a reaction to an over exposure to social media and the glut of information to which Internet users are regularly subjected. Put slightly differently, as networks have evolved at a breakneck speed, the average user and institutions have had to continually adapt and/or improvise after having been overwhelmed by a new world of possibilities that was previously unknown and shows no sign of slowing down.

After nearly a quarter century of living with the network of networks, the educational system has also entered into this whirlwind and has been in the process of evolving the best it can. This is what previous research has defined as moving from ICTs and educational technologies to finally arrive to technologies for participation and empowerment (Cabero & Barroso, 2015).

This form of empowerment based on networking should transform digital citizens into critical beings who can even aspire to take part in digital activism, which is understood as an Internet user who is capable of using the possibilities offered by the network to fight for equality, social justice and protecting heritage (among other things). Technologies are moving towards renegotiation of what coexistence means: instead of reproducing the established order of things in physical spaces, now we see the rise of a new type of coexistence that is transformative, reflexive and critical (Correa, Jiménez de Aberasturi & Gutierrez-Cabello, 2018).

EDUCOMMUNICATION AND HERITAGE-BASED CYBER COMMUNITIES**The Rise of Heritage-Based Cyber Communities**

The birth of a cyber community that is intellectually and emotionally held together by heritage does not simply require an institution that diligently generates and publishes content on social media, but also needs, by definition, the active support, following and participation of the rest of the community of Internet users. Only when these elements all come together consistently over time can we truly speak of a heritage-based cyber community.

There is no reason that a heritage-based cyber community must coincide with the physical community, given that the community can have members who belong to both cybernetic and physical communities or to just one of them. Independently of whether or not members belong to both facets, the creation of a cyber community that constructs its own meaning around real experience resembles an ant colony, where every individual action—no matter how small—influences the evolution and dissemination of the information that the community as a whole generates (Forte & Bonini, 2010).

The Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, which was signed in Faro in 2005 by the Council of Europe, was the first time when the concept of heritage community was understood as “a group that values specific aspects of cultural heritage and that seeks to protect and share that heritage with future generations.” This also entails the need for public participation in decision making about cultural heritage, which would also lead to greater social cohesion through the promotion of shared responsibility for inhabited spaces (Cimadomo, 2016).

Faro came to capture and propel the efforts collected in, for example, *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis* (Citizen participation, cultural heritage and museums: *Between theory and practice*; Arrieta, 2008), where the needed actions structured around the notions of both citizen and local participation and engagement in heritage projects are also outlined.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

The protection and sharing of local heritage are only several of the motives that led to the rise of more or less local virtual communities built around either a specific heritage item or a nucleus of determined interests. Maceira has reflected on the social dialogues in heritage contexts in the following way:

The group that sets into motion heritage actions considers itself as the bearer of memory and is connected to heritage to the extent that it feels responsible for and is able to link itself with that heritage: the group identifies with it, builds up features of identity for itself: that is, objects that incarnate or evoke the group's memory. By doing so, a collective is formed, important spaces for citizen participation are made, the social fabric is reinforced if not made anew and regional and local networks are activated... (Maceira, 2008, p. 45).

Today we are able to highlight truly notable examples in which large-scale projects with financial backing have been able to kick-start groups dedicated to the protection of local heritage. We can look, for example, to the case of Romania with the Roşia Montană mines (Montana, 2014) or to Morocco where cultural tourism has furnished as an opportunity to improve the living conditions in a particular area (Hamdouni Alami, El Khazzam, & Souab, 2017).

Leaving aside the use of platforms like Change.org or the dissemination of petitions on the social media accounts of NGOs, in Spain there are examples of several fascinating communities that have sprung up around heritage: "Huelva te Mira," for example, arose in 2016 as a citizen response to the pillaging of the site La Orden-Seminario in Huelva. This activist and constructivist movement, open to the general public and built by people from different professional backgrounds, employs a horizontal and participatory model based on teamwork and collaboration; it has sought to recognize, protect, appreciate and share the cultural landscape, demanding from local institutions an effective tutelage of heritage and encouraging the active participation of the community in the running of the site and decision making process. On-the-ground action and tactics are shared, amplified and subject to debate on the group's official Facebook page, which has more than 4,000 followers (Huelva te mira, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. 2018. Retrieved from <https://www.iaph.es/web/canales/formacion/cursos/Redactivate/huelvatemira.html>).

Following Maldonado (2015, p. 122), there can be absolutely no doubt that today the twenty-first-century public has changed how it relates to culture: it has come to demand much more interaction and participation with issues of heritage. This springs from the desire to seize it, understand it and appreciate it.

This manner of taking control is a response to a globalization that, having imposed its hegemony, provoked the resurgence and/or reaffirmation of the local elements of identity, which find in heritage (whether material or immaterial) the opportunity to shine a light on the ways of finding others who share the same physical and spiritual connections. What is the spark that ignites this light? An external threat such as the demolition of a historic building? The commemoration of a historical event? The desire for more tourists who can provide a stimulus to the local economy?

On the one hand, it is the state that, in accordance with its many and diverse interests, that doles out economic resources meant to protect, study and promote heritage. Yet at the same time and much more interestingly, it is also the free and empowered citizen body that chooses to ignite these lights and has learned to exploit new spaces such as the web 2.0 in order to turn up the wattage on this searchlight. This allows communities not so much to make an issue "go viral" (since this has the connotation of being ephemeral and fleeting), but rather to muster the force needed to keep an issue in focus for the period of time required to accomplish a desired outcome.

*Educommunication Web 2.0 for Heritage***Educommunicative Processes in the Social Web**

Heritage Educommunication, especially on the web 2.0 or social web, belongs under the umbrella category of what today is called Heritage Education. While the concept of “Heritage Education” is quite broad and relatively new (in many educational programs language like “Heritage Didactics” and “Heritage Pedagogy” still endures), the first mentions of this concept in the Spanish context cropped up in 2003 in certain debates within Heritage Didactics and Museum Studies. After more than a decade of scholarly research, Heritage Education can now be considered as a budding academic discipline in its own right (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017)

But what exactly does Heritage Education mean? Following Martín-Cáceres and Cuenca, it can be defined in the following manner:

A discipline that seeks to analyze and develop educational projects (in formal, non-formal and informal educational contexts) that are investigative, interdisciplinary and socially critical and in which the design and development of goals, content and methodological strategies contributes to the construction of shared values, all of this while also promoting intercultural respect and social change as well as moving towards the training of a socio-culturally engaged citizenship. (Martín-Cáceres & Cuenca, 2015, 38)

In this sense, over the last several years there has been a remarkable proliferation of studies and research projects that focus on heritage (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017). That said, this area does not simply seek to examine heritage from a formal or academic viewpoint (i.e. historical or art historical studies of heritage artifacts, the creation of catalogues, etc.), but rather has come to focus on a more educative aspect: an awareness of heritage’s social relevance has led to the generation of numerous initiatives for formal and informal educational contexts, as Martín-Cáceres and Cuenca (2015) have rightly noted.

Having said that, when we turn to Heritage Educommunication, we are aligning ourselves with an educational model based on Communication Theory, which itself is buttressed by ideas such as Deleuze and Guattari’s rhizomatic theory or Freire’s pedagogy (Venancio, 2016) that provide fruitful theoretical models for explaining educommunicative processes on the social web—even if these ideas were formulated long before the emergence of social networks. When analyzing the type of communication that takes place on social networks, we see that a valid theoretical model can be found in the rhizomatic production of knowledge, which entails a seamless plane of communication that is characterized by diversification, multiplicity and unpredictability (Deleuze & Guattari, 1976). That is, by applying this philosophical concept to social networking, we are able to say that there are no defined rules in the communicatory process that have clearly determined objectives or regulated activities and initiatives; accordingly, the communicative plane is not grooved, guided or regulated, but rather smooth, open and without restrictive guidelines. As a result, the various interests and anxieties of those contributing to a thread can spin off into a multiplicity of other topics of conversation: some will be activated while other will be deactivated and some lines of debate will overshadow others. In Deleuze-Guattarian terms, they develop along a rhizomatic model that resembles a ginger root: this is a type of knowledge that does not grow in any ordered or predetermined manner, but rather is spontaneous, unpredictable and multiform—though it is always connected with what came beforehand, with the thread from which it originated.

Furthermore, we must add that to achieve deep and meaningful heritage education, there ought to be a dialogic mediation between educational and cultural institutions, society and heritage. However, not all communication is educative; in this sense, we follow the work of the Brazilian educational theorist

Educommunication Web 2.0 for Heritage

Paolo Freire in order to stress the communicative conditions for necessary obtaining educocommunication: democracy, horizontality, activeness, directness, bi- or multidirectionality, dialogue, collaboration, transformation and critical analysis (Freire, 1973). If we want to educate by means of communication (i.e. to educocommunicate), something that we must strive towards, we must necessarily first meet these conditions. It is at this point that social networks 2.0 (e.g. Facebook, Twitter and Instagram) emerge as potentially fruitful tools for educocommunication that could satisfy Freire's criteria. When the educocommunicative process unfolds, it generates rhizomatic knowledge. That said, social networks' range of privacy settings can limit and even curtail communication in so far as they can import into a network the old communicative modes from the analogue age, which in turn can lead to the loss of the spontaneity and unexpectedness of the creative interaction that takes places on the web 2.0. In other words, educative potential can be lost.

Methodology and Objectives

Nowadays, the success and repercussion in social networks of a certain institution is attributed to the number of followers or the virality reached by some of its publications. For this research have been selected the most visited museum institutions in the last year in the entire planet which have official profiles on Facebook, Twitter, Instagram and/or YouTube. This strategy has been applied also to Spanish museums to finally be able to make a comparison at least superficial between institutions with similar characteristics.

Thanks to the large number of online tools for statistical studies on the net, we can obtain an exhaustive analysis of almost any feature we want to observe from a profile on social networks. For this research, following previous studies such as Fani Sánchez (Maciá and Santoja ed. 2016), sections have been selected as: number of total followers, number of publications, number of publications shared by other users, number of comments, etc. Finally, among the most interesting options in the network for statistical analysis in social networks, we have chosen the tool provided by fanpagekarma (www.fanpagekarma.com) that allows, among other things, to visualize in real time or make a historical analysis of data related to the number of followers, daily activity, etc.

The objectives of this research can be summarized in two. On the one hand, obtaining a first photograph of the degree of visibility and impact that the most visited museum institutions in their physical space have in the virtual world as well as a statistical summary, because the content is not analyzed, of the daily activity they have. On the other hand, the other major objective that justifies the bibliography selected for this research is the comparison of the main international museum institutions with the most important Spanish institutions in terms of their activity in social networks is always referred to within the field we call Heritage Education and Educommunication web 2.0.

SPANISH MUSEUMS IN SOCIAL NETWORKS: A PRELIMINARY ANALYSIS

Educommunication web 2.0 is now an active field of research in Spain. Although there is a continually rising number of studies in this area, educocommunication web 2.0 continues to be a small area of research under the larger umbrella of Heritage Education in which new perspectives and research questions are emerging. While generally speaking research in Heritage Education in Spain has become consolidated due to the work of scholars such as Asensio, Cuenca, Calaf, Estepa, Fontal, Ibáñez-Etxeberría, Llonch,

Educommunication Web 2.0 for Heritage

Martín-Cáceres, Rivero, Pol, Santacana and Vicent among others. Heritage Educommunication has yet to gain such a solid footing in the scholarly community, simply due to the fact that it is a budding and innovative area of research. That is not to say that there is not a burgeoning bibliography thanks in large part to the abovementioned researchers as well as the doctoral theses written by students who are part of those researchers' projects.

Among the recent doctoral dissertations whose rigorous and pioneering analysis provides good models for future study, we must mention the following: Maldonado's *Educación patrimonial y redes sociales* (Heritage education and social networks); Asenjo's *Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio* (Informal learning and new technologies: An analysis and appraisal of the construct of interactivity in the context of heritage exposition); Llerena's *La comunicación de los museos españoles en Twitter: análisis de la situación y buenas prácticas* (Spanish museums' communication on Twitter: An analysis of the situation and best practices); Fernández del Castillo's *Museos y cibercultura: websites en la red* (Museums and cyber culture: Websites in the network); González Bouza's *Estrategias de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela* (Museums' communication strategies on social media. The case of Santiago de Compostela). These are just several illustrative examples of the various perspectives (i.e. geographical, discursive-analytical, etc.) from which scholars are now studying the role that institutions trusted with safeguarding heritage are playing on social media.

Despite the diversity in the way that these dissertations broach the subject, they all share a common denominator: the necessity of using ICTs to preserve and disseminate heritage. The most recent of these studies deal with social media, but only as a transmitter or loudspeaker. In other words, they place more emphasis on institutions than on Internet users.

It is equally true that the majority of work up to the present solely provides statistical information about museum presence on social media, the number of followers or the number of posts (e.g. Badell, 2013, Correa et al., 2012 to cite just two examples of pioneering studies). We also find several contexts in which Internet users are treated as the protagonists who are active agents in their interaction with heritage, such as in the MA in Naval History and Heritage (Martínez Solís et al., 2014). In this program, students are tasked with constructing a small community of online followers and collaborators that is built around a topic chosen by the student.

In many of these studies, the following questions are asked: does it fall on institutions to try continually to attract Internet users and to provide a stable space in which there is constantly updated content and new attractive initiatives? Or alternatively, is it the users' responsibility to familiarize themselves with new educommunicative tools that can be used to exchange information and share experiences?

The scholarly bibliography and continued observation of the official social media profiles of museums reveal a panorama in which there is a varied offering of material, which is expressed in an accessible way, adapted to each social network's peculiarities and is based on users' lived experience. In short, these institutions have learned to blend into the cyber landscape by offering useful tools to build heritage-based cyber communities (Mitrovic & Tadic, 2012). All of this can be observed on both the local and national levels.

There are even projects to break with the established habit of simple daily posts on a specific piece in a collection, scheduling, workshops, etc. Museum night, Museum week or the initiative #askacurator, in which the staff of important collections make themselves available to answer the questions of Internet users who use this hashtag, are some good examples of this. This final initiative, which was put into motion in 2010 by Jim Richardson, marked an important milestone, since it broke the trend of uni-directional

Educommunication Web 2.0 for Heritage

communication that required minimal user interaction. It has also been quite successful: there are 343 museums from 23 counties that have taken up the idea and there are instances of #askacurator going viral and trending on social media. According to Gómez Vilchez (2014), the standstill and later decrease in the level of participation can be explained by the normalization of interactions between museums and users who have grown accustomed to having their questions answered on a daily basis.

What really attracts our attention is the generally low level of the public's participation in response to these initiatives from various institutions: while one could count messages sent to accept an offer or express gratitude as "interaction," we hardly observe the exchange of opinions or the contribution of information that can complement and enrich a museum's posts. We find a situation in which there are daily posts which users consume and for which they even express gratitude, but they do not make their own contributions to further enrich their experience.

Can the way that users consume cultural material online change? Without using classrooms to teach digital natives this "new" way of acquiring knowledge, of sharing experiences and—why not—of promoting local heritage, it is certainly difficult for Internet users to break with the vertical modes of communication in which institutions broadcast a message for users to receive.

Of course, we cannot lose sight of the specific characteristics of different social networks: to sign up, most social networks require users to be at least 16 years old. So it is not a matter of forcing students into a virtual world that can be notoriously hostile and cruel, but rather to teach and invite them to use new tools for obtaining knowledge. Only once we have obtained a cybernetic education that truly seeks to take part in the processes entailed in the idea of "educommunication web 2.0," will we be able to break with the abovementioned vertical mode of communication that can only generate—at least for the time being—passive and superficially satisfied spectators.

Spanish Museums on the Main Social Networks

It has now been nearly fifteen years since museums made their online debut: at first they appeared in format 1.0 with official websites, which today continue to play a vital role (just look at the results furnished in the Ministry of Culture's recent surveys for the report "Our museums at a glance" (Spanish Government, Ministry of Education and Culture, 2018)); later, as we shall see, they began to join major social networks as they sprouted up.

Facebook, which Marc Zuckerberg launched in 2004 and which has been available in Spain since 2008, continues to be the best known and most highly used network, although its dominance has been challenged by Instagram and the rise of Twitter (Elogia, 2018). Thanks in large part to it being economically and technologically accessible, Facebook is the most popularly used by the public and by institutions which have not hesitated to set up official profiles that serve as "fanpages" (Losada-Díaz and Capriotti, 2015, p. 901).

Given that Facebook provided the first opportunities for museums to get on the net (not counting, of course, the creation of institutions' own websites that are still in use, thanks to relatively frequent updates), it allows us to observe the living evolution of profiles that have long been in use. Initially, social media was used in a more communicative than dialogic way, on the model of how companies used Facebook to spread information; accordingly they were unable to establish an interactive connection with the target audience (Waters et al. 2009; McCorkindale, 2010; Bortree & Seltzer, 2009 cit. in Losada-Díaz & Capriotti, 2015). In the cultural realm, by 2012 Facebook was the most used social network by mu-

Educommunication Web 2.0 for Heritage

seums: they had opened their own institutional profiles, where users would encounter a certain amount of confusion and error, since communication was unidirectional and not social (Gómez Vilchez, 2012).

In a 2013 action plan for 2013-2016, for example, the Prado Museum recognized the importance of social media and called for “the Prado’s increased presence on social media as a means of emphasizing and increasing communication, cooperation and interaction between the museum, its visitors and institutions interested in participating in a community structured around museums, cultural institutions, art, history, etc.” (National Prado Museum, 2013, cited in González Bouza, 2017, pp. 93-94)

By 2015 we can observe how Spanish museums had become perfectly ensconced in the practice of posting on social media with an average of four posts published per week, while some museums were even posting something on a daily basis. While these numbers were indeed higher than those for other peer institutions abroad, the inability to foster dialogue continued to be pronounced and hence something that could use improvement (Losada-Díaz & Capriotti, 2015).

Nowadays, Twitter, which boasts of having 317 million active accounts, has become the social network most used by individuals (statista.com, 2016 in Gavilán, Martínez-Navarro & Fernández López, 2017, p. 64). Indeed, Twitter’s rise has been meteoric: Jack Dorsey created the platform in 2006 and by 2012 there were already 140 million active users and some 340 million tweets appearing in nearly every month (Macía and Saurina, in Macía and Santoja, 2016, p. 61). In March of 2013, Twitter had about 313 million active users and 1.3 billion registered accounts with nearly 500 million unregistered visitors and some 100 million active users every month (<http://www.expandedramblings.com/index.php/march-2013-by-the-numbers-a-few-amazing-twitter-stats> from Macía and Saurina in Macía and Santoja, 2016, p. 63).

In Spain, the first institutions began to sign up on Twitter in 2008: the Scientific Museums of La Coruña were the first to take the step of joining the microblogging network; months later ARTIUM and then the Prado also joined Twitter (Gómez, 2012); the latter remains the Spanish museum with the largest number of followers on Twitter.

Twitter is a social network that continually generates debate about its very nature: several authors have claimed that it is more than a social network (Romero, Meeder, & Kleinberg, 2011), given that it has become a necessary platform for sharing information and news. Other authors have branded it a “hybrid network” that falls somewhere between a social network and a news outlet, since it combines staple ingredients of social media (e.g. following and friending) with the essence of broadcasting and the promulgation of content (Gavilán, Martínez-Navarro, & Fernández López, 2017).

To demonstrate the vast popularity of Instagram, it is enough to point out that in January 2018 it had some 800 million active users, which amounted to having doubled the number of users in just two years (We are Social, 2018).

While several authors have given credit to the ability to include multiple filters that quickly make photos appear more professional (without requiring users to have any training in editing photos) for Instagram’s popularity (Sánchez & Saurina, in Macía, & Santoja, 2016), others have highlighted how the app humanizes certain brands, since it allows them to show followers snapshots of daily life (Barton, 2012 cited in Mercedes & De la Morena Taboada, 2014).

Spanish Museums have not been blind to this phenomenon and have been progressively learning how use this social media platform. This runs the gamut from small to larger institutions: The Museum of Almería, for instance, has managed to create a sufficiently cohesive community so that the institution can bring people physically together for thematic gatherings, while the Prado posts daily videos fifteen minutes before opening their doors to the public.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

In the audiovisual realm, YouTube is undoubtedly the platform par excellence, since Vimeo, a once possible competitor, has specialized in more professional and exclusive content. Currently, authors like Berzosa (2017) speak of the YouTube generation that has its own lexicon, protocols of social acceptance, which take the form of up and down voting; in the same authors words, on YouTube “authenticity” is the key ingredient for generating attractive content (18, 185). In this case, the numbers speak volumes: every day nearly a billion hours of video is streamed and every month there are more than 1.9 billion active users—a number that does not include unsubscribed users (YouTube, 2019, <https://www.youtube.com/intl/es-419/yt/about/press/>).

Another interesting case is Pinterest. Launched in 2010, it was the first network to gain 10 million users (González Macías, 2013 cit. in Marcelino Mercedes and De la Morena Tobada, 2014), though today it lags far behind giants like Facebook, Twitter and Instagram, to which it is quite similar due to the centrality of images. Several museums opened their own Pinterest profiles, though today these profiles have been largely abandoned and replaced with Instagram accounts.

To give just one illustrative example of the changes that have taken place over the last ten years, if we look at the 208 archeological museums and collections, which are provided by the Spanish government (Ministry of Education and Culture, 2019), at least 109 now have one or more profiles on the most popular social networks (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube and Pinterest) with an average of 2/3 posts per week, which generally containing information about schedules or exhibitions.

Basing our analysis on the most recent statistics for world’s the most visited museums (Alonso, 2019, in *ABC*. Retrieved from https://www.abc.es/viajar/top/abci-veinte-museos-mas-visitados-mundo-2018-201905231827_noticia.html), we can crunch the numbers to shed light on the daily activity of several of these museums, thanks to the web app Fanpagekarma (<https://www.fanpagekarma.com/>).

We have decided to only focus on European and North American museums that are easily accessible on Facebook. We have left out Asian museums (among the most visited museums in the world, seven are Chinese) and some other popular museums (e.g. the Vatican Museums) due to a marked absence from the web 2.0.

Data Source: Fanpagekarma. (May, 2019)

The table perfectly reflects how the daily activity of these museums on Facebook has fostered a cyber community in which numbers do not show active interaction but rather has to do with the amount of shared content. Indeed, we find that the average user has no objection to liking a post or even sharing a post on his/her personal profile, though he/she is much less likely to leave any type of comment.

In Spain, where the numbers tend to be more modest, we can detect the same general pattern observed among international museums: there are cyber communities with eye-catching numbers of followers, daily posts and passive feedback (i.e. a like or sharing); however, there is hardly any dialogue between various users or between users and the institution.

Only the Prado and the Guggenheim Museum in Bilbao have reached numbers similar to those of the abovementioned international museums. The first can be explained by a flurry of online activity in commemoration of the museum’s bicentennial, while the latter can largely be credited to its daily “riddle posts” in which an intriguing photo is followed by a question with three possible answers.

Data Source: Fanpagekarma. May 2019

If we turn to Twitter, the first thing to notice is that it is currently the social network with the most activity, leaving the competition in the dust.

Educcommunication Web 2.0 for Heritage*Table 1. Official Facebook profiles of the world's most visited museums*

Museum	Followers	Total posts	Posts per day	Likes per post	Comments per post	Shares per post
Musée du Louvre	2,481,223	3,695	1.2	2,666	54.6	499.5
The Metropolitan Museum of Art, New York	1,969,033	8,376	2.7	1,512	33.5	386
British Museum	1,505,650	5,287	1.7	1,733.1	37.7	433.4
American Museum of Natural History	1,193,805	5,418	1.8	377.7	15.6	93.6
Tate	1,176,569	5,910	1.9	805.1	32.2	172.7
National Gallery	948,186	4,637	1.5	1186.3	22.4	250
National Gallery of Art	857,227	4,193	1.4	910.1	17.1	194.8
The State Hermitage Museum	583,910	6,411	2.1	65.6	1.3	14.9

Even though there are, in some cases, millions of followers and daily posting similar to that found on Facebook (two or three posts per day), we still find a similar pattern: a lot of passive feedback (i.e. likes and Retweets), but very little dialogue being generated in response to the institution's shared content.

Data Source: Fanpagekarma. May 2019

Table 2. Official Facebook profiles for the main Spanish museums

Museum	Followers	Total Post	Posts per day	Likes per post	Comments per post	Shares per post
Museo Nacional del Prado	991,310	3,425	1.11	2,393.77	58.77	903.94
Museo Reina Sofía	381,237	7,666	2.50	156.89	2.59	33.21
Museo Guggenheim Bilbao	315,767	4,786	1.56	405.93	14.95	82.37
Museo Nacional Thyssen-Bornemisza	260,173	2,873	0.94	637.73	15.65	187.83
CaixaForum	221,139	2,670	0.87	152.15	8.80	46.98
MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona	95,715	2,961	0.97	57.77	1.14	7.64
Museo Sorolla	57,121	1,168	0.38	292.16	8.96	141.06
Museo Arqueológico Nacional de España	56,407	3,454	1.13	101.93	2.57	34.19
Museo de Altamira	20,407	1,443	0.47	49.59	1.45	14.28
Museo Nacional de Arqueología Subacuática. ARQVA	11,599	626	0.20	25.51	0.84	8.22

*Educommunication Web 2.0 for Heritage**Table 3. Official Twitter profiles of the world's most visited museums*

Museum	Followers	Tweets per day	Conversations	Likes per Tweet	Retweets per Tweet
Tate	4,898,680	3.01	0.22	77.64	42.23
The Met	4,365,292	6.40	0.06	159.56	75.11
British Museum	2,009,939	3.94	0.26	165.64	108.91
Musée du Louvre	1,463,509	6.85	0.16	56.67	29.11
National Gallery	886,842	5.33	0.08	51.73	26.34
American Museum of Natural History	444,898	3.31	0.10	55.69	23.96
National Gallery of Art	231,482	2.55	0.08	22.08	13.38
The State Hermitage	3,395	0.04	0.00	12.35	7.54

In the case of Spanish institutions, we find a similar pattern in the numbers, though on a smaller scale. That said, it is worth stressing that the number of conversations is slightly higher. Even if Spanish museums have managed to generate a greater exchange of comments, the numbers are nevertheless quite modest, if we take the total volume of daily activity and of followers into account.

Data Source: Fanpagekarma (May, 2019)

Finally, let's turn to Instagram, the youngest of the social networks discussed in this paper. This numbers for this social network are quite interesting across the board. On the one hand, the number of followers is significant (especially if we remember that this social media has not been around for as long as the others); on the other hand, the number of comments is truly eye-catching in quantitative terms. We leave it for future studies to determine whether within this large body of comments there are productive spaces and connections that truly lead to an exchange of ideas and information.

Table 4. Official Twitter profiles for the main Spanish museums

Museum	Followers	Tweets per day	Conversations	Likes per Tweet	Retweet per Tweet
Museo del Prado	1,242,233	10.03	0.45	33.20	21.34
Museo Reina Sofía	760,702	4.99	0.22	14.12	8.19
Museo Thyssen	587,910	1.77	0.40	15.82	7.90
Guggenheim Bilbao	369,055	1.98	0.15	27.65	13.14
CaixaForum	284,403	4.14	0.23	3.63	1.92
MACBA Museu BCN	94,020	4.43	0.09	3.51	2.02
Museo Sorolla	52,235	0.59	0.24	57.07	19.18
MAN Arqueológico Nac	47,219	2.09	0.21	22.64	11.21
Museo de Altamira	12,248	0.72	0.06	5.91	2.33
Museo ARQVA	669	0.01	0.10	6.80	1.68

Educommunication Web 2.0 for Heritage*Table 5. Official Instagram profiles of the world's most visited museums*

Museum	Followers	Posts per day	Comments per post	Likes per post
The Met	3,168,950	3.48	449.06	51,245.88
Musée du Louvre	2,990,562	0.87	266.80	43,641.85
Tate	2,874,128	1.91	120.77	18,210.70
British Museum	1,386,404	0.65	106.73	13,303.27
National Gallery	1,201,713	1.09	54.80	10,335.20
National Gallery of Art	346,098	1.00	32.00	3,216.70

Data Source: Fanpagekarma (May, 2019)

In Spain, it is only the Prado and the Guggenheim that have managed to generate similar numbers to those in the previous table: museum posts receive a large quantity of likes and also a significant number of comments. When first joining Twitter, these museums at first used the platform rather sporadically and without much confidence; today, however, their numbers have greatly risen to the point that there can even be four or five posts a day, ranging from updates about their schedule or admission prices to content about certain pieces for a general audience.

Data Source: Fanpagekarma (May, 2019)

Should a profile that receives more traffic and user interaction be explained by the characteristics of its users? Does a post in which an image plays a leading role (instead of a text, whether long or short) invite more comments? Do museums with deeper pockets that are equipped with more material and human resources (e.g. the Prado, the Guggenheim or the Reina Sofía) approach social media in the same way as more modest institutions, like the Museum of Almería or the Archeological Museum of Alicante? What about local museums like the Diocesan Museum of Jaca or even smaller local archeological sites? Do public and private museums deploy the same social media strategies?

By using the methods that Fani Sánchez (Maciá & Santoja, 2016) have proposed for monitoring museums' strategies for social media engagement (e.g. the number of responses, shared posts, comments and clicks on Facebook or the number of mentions, Retweets, responses and clicks on Twitter), we can see that independently of location, financial resources or the way social media is used daily with a mix

Table 6. Official Twitter profiles for the main Spanish museums

Museum	Followers	Posts per day	Comments per post	Likes per post
Museo Nacional del Prado	486.718	0.14	76.53	6,690.72
Museo Guggenheim Bilbao	469.357	1.20	45.69	1,471.27
Museo Thyssen-Bornemisza	180.951	0.28	10.87	963.59
Museo Reina Sofía	144.363	0.39	5.60	723.31
MACBA Barcelona	84.732	0.41	3.15	363.51
Museo Sorolla	70.604	0.28	8.40	902.18
CaixaForum	61.041	0.16	5.10	409.41
Museo ARQVA	1.543	0.06	0.99	55.17

Educommunication Web 2.0 for Heritage

of information and outreach to the general public, there are high numbers that are quite similar to those of peer institutions abroad.

Setting aside questions of size and type of management, Spanish museums that are more active on social media deploy a consistent and reliable communicatory strategy, which tends to entail at least one post a day, seven days a week. In these posts, museums adapt the same message to best meet the linguistic and formal peculiarities of each social media platform and sometimes even select different types of content for different platforms: in practice, this means short and concise texts accompanied by an image on Twitter and Instagram, while on Facebook posts tend to be longer and also include an image.

This daily activity, whose content can vary but is always visually appealing, invites a significant amount of positive feedback in the form of likes and shares/ Retweets. These figures are more or less similar to those obtained by other equivalent international museums.

A different situation that merits analysis is the case of local museums which employ their own savvy educommunicative practices in such a way that allows them to become the seed of heritage-based cyber communities and further allows them set processes into motion that generate truly exciting information and knowledge about heritage. This is certainly the case with the Diocesan Museum of Jaca (MDJ).

While the number of users-followers on Facebook, Twitter and Instagram may not appear impressive when compared to other museums (3,790 likes on Facebook, 3,298 followers on Twitter and 1,175 followers on Instagram), this museum's actions on social media 2.0 are outstanding due to the constant effort to awaken curiosity and to incentivize the discovery of heritage. The choice of the Diocesan Museum of Jaca as an example of good educommunication practices is not a random matter, but rather emerges as an example of a local museum after observing and analyzing numerous national and international museums from the point of view of educommunication web 2.0. Its relevance lies in the ability to reinvent itself and generate new proposals on the network, with virtual users as their center. In addition, there is the characteristic of being a local museum with reduced resources but that have the enormous task of guarding, making visible and educating its most valuable collection of Romanesque art, one of the most important in the Spanish landscape.

The MDJ has launched numerous long- and short-term educommunicative initiatives (e.g. *#aldetalleMDJ*, *Lapieza del mes*, *#pinceladasdearte*, *#ldíalpieza*, *#PequeMDJ* and *#MuseumWeek*), all of which, according to the museum's social media manager, are meant to facilitate educational action online and, ultimately, to produce an influx of 2.0 users, whose interest is piqued in the digital world and who then decide to step into the physical museum as a result. The systematic observation and analysis of the museum's 2.0 social media strategies has allowed us to confirm our initial hypothesis: it indeed is possible to find heritage-based educommunication web 2.0. Furthermore, it is noteworthy that this museum has consciously built itself up as a paradigm of how educommunication web 2.0 works: neither their limited number of 2.0 users nor their modest financial and human resources have impeded the museum from creating a top-notch educational cyber community built around heritage.

As we noted above, the MDJ has a considerable presence on Facebook, Twitter and Instagram, a presence that has more to do with its daily activity than with the number of user-followers. The museum also has a presence on YouTube (their channel is *Museo Diocesano Jaca - Arte Románico*), though this platform plays a less prominent role in MDJ's social media strategy (there are 74 videos and 153 subscribers) for several reasons: YouTube requires more human resources to record and edit videos and it is not such a dynamic platform that spurs active and multidirectional communication in the same way as other platforms can.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

Among MDJ's good educative practices, we want to highlight the following: *#aldetalleMDJ* (Facebook, Twitter and Instagram), *La pieza del mes* (Facebook and Twitter), *#Pinceladasdearte* (Facebook and Twitter) and *#1dialpieza* (Instagram).

Judging by the number of posts and interactions, *#aldetalleMDJ* (attention to detail MDJ) is the museum's most relevant project on social media 2.0 (together with *La pieza del mes* (the piece of the month)). This initiative consists of posting a sort of puzzle every Tuesday for online users that deals with a piece or space within the museum. To announce each week's puzzle, the museum posts on Facebook and Twitter a brief description of the selected object/space about which users will have to do some research (the activity is clearly meant to be educational). In one post, for example, the museum asks users to learn what the small white dots that form part of the decoration of the Romanesque murals from Navasa (thirteenth century) are meant to represent. Before laying out the challenge, the post includes a succinct description of the painting in question. The next day, the museum publishes the answer to the puzzle, in this case explaining, "these white dots that occasionally surround the frescoes are pearls! In fact, pearls were used to decorate the highest quality tapestries, especially those of Byzantine origin. Romanesque painting sought to recreate this same effect."

La pieza del mes (piece of the month) is the longest-longing educative initiative at MDJ (it was initially launched on the web 1.0). Every month an artifact is chosen from the collection and the museum posts a historical-artistic analysis on its social media accounts: on Twitter the image plays the leading role, whereas on Facebook text gains more prominence. The goal is to allow Internet users to become familiar with exhibited material in a more academic manner, though without losing sight of the museum's didactic mission and language's potential to attract. The museum staff crafts the analysis, which means that it is also a good opportunity to "rediscover" details that had long gone unnoticed and to provide up-to-date bibliography about the piece in question.

#Pinceladasdearte (brushstrokes of art) is another MDJ project on Facebook and Twitter. It seeks to draw attention to the "techniques, materials and iconographic elements that were most widely used in each period in order to create a guide with the words and concepts needed to facilitate the understanding of works housed in the MDJ and beyond." On both platforms users can find links to videos that are produced by the museum and then uploaded to the museum's YouTube channel. While the previous two projects appear at regular and predictable intervals, this is not the case with *#Pinceladasdearte*, which makes it more difficult to attract a faithful following.

The final initiative that deserves mention is *#1dialpieza* (one day one piece), which was a short-term project that took place in November 2018 exclusively on Instagram. The goal was to introduce the virtual community to the museum's collection. Each post contained an image of an artifact as well as its basic information (a total of 30 pieces were included in the project). The interesting part of the project was the museum's desire to share the selected objects "with all our friends, followers and colleagues from other artistic institutions by filling the web with *#1dialpieza* and accordingly allow for everyone to become a bit more familiar with our collection through the use of social media." In short, they sought to create a heritage-based community that was both collaborative and active.

CONCLUSION

Equipped with an awareness of the principles of change and continuity, it is up to millennials (i.e. those born in the 80s to mid-90s) to be the link between both ways of understanding the network of networks,

Educommunication Web 2.0 for Heritage

showing how it can be a way of accessing culture and patrimony. This liminal generation ought to provide a foundational education not only for the generations of digital natives, who never received a constructive, high quality and long-lasting educommunication, but also for the pre-network generations (i.e. those born between the 40s and 70s-80s). If it wants to be visible to all parts of the public, this education should be a truly enriching element that is fluent in new languages, discourses and online conventions. Furthermore, this education ought to help people contribute to the digital totality based on their personal experiences and the continuing need to produce immaterial heritage.

While subjects do certainly encounter information individually on an electronic device and are clearly conditioned socially and psychologically according to categories that are usually referred to as “generations” (see the works of Vilanova and Ortega (2017) or Berzosa (2017) (among others) for understanding this division), each individual receives a message that—at least in the case of museums—is meant to be global, that is, it is the same for every Internet users, whether male or female, 16 or 60.

If brands, sports institutions and even certain celebrities have been able to find new ways to reach the largest possible audience, museums too should be able to adapt their messages as well as their initiatives in order to accomplish their chief objective: having their audience really digest and process their messages.

What we are truly discussing is garnering social participation and engagement to help with the ultimate goal that Fontal and Ibáñez-Etxebarria (2015) have laid out: having all citizens identify with and make their own heritage so that it will be better preserved, managed, shared and come to play an important role in education (Fontal & Ibáñez-Etxebarria, 2015, p. 20). This entails the following process: knowing to understand, understanding to value, valuing to protect, protecting to preserve, and preserving to hand down (Fontal, 2013). In this article, we have tried to shine light on the first step of this larger process.

This social participation and engagement should never be the end goal of Heritage Education, but rather the starting point (Fontal & Ibáñez-Etxebarria, 2015, p. 20), a solid starting point capable of overcoming the fluidity and fragility predicted by Bauman (2003) when talking about the emergence of micro-societies with the rise of platforms 2.0.

Despite the large quantity of followers, daily posts and the far from insignificant efforts of the staff at large museums to set into motion educommunicative processes on the social web, we have shown that interaction with large institutions is fundamentally passive: users are receivers of information and they take simple actions to show their thanks (i.e. through likes) or to pass on the museum’s content. On the contrary, smaller institutions—despite their modest number of followers—are beginning to foster heritage-based cyber communities that not only are more solid and structured around local or regional museums, but also are more interactive, possibly due to the sense of belonging that comes with locally conserved heritage. The presence of emotional bonds with heritage has been shown to be a fundamental aspect in the creation and coherence of heritage-based cyber communities. The driving goal of many such communities is the desire to protect and hence preserve threatened patrimonial items (whether due it a poor state of conservation, external threats or neglect).

Accordingly, the digital preservation of heritage, which was already discussed at the Faro Convention, on the social web should not merely be limited to uploading information (e.g. photos, sound bites, reconstructions or recreations) about heritage items. Digital preservation should also entail the creation of heritage-based cyber communities that seek to protect heritage, stress its value, make it approachable and, in short, to set into motion online heritage-based educommunicative processes as one further way of increasing active citizen participation with heritage items that can become the visual symbol of a cyber community’s identity.

Educcommunication Web 2.0 for Heritage**ACKNOWLEDGMENT**

This research was supported by the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness—National Agency for Research (AEI) and the European Fund for Regional Development (FEDER, EU) through the project EDU2016-78163-R: EDUCOMUNICACIÓN WEB 2.0 DEL PATRIMONIO. Furthermore, the authors are member of the research group ARGOS (Government of Aragón, SS50_17R) and ERDF 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón” (Building Europe from Aragón) and IUCA (University Institute for Environmental Sciences), University of Zaragoza (Spain). Reflections about the rhizomatic production of knowledge on the social web are the fruit of joint conversations between Gloria Jové, Pilar Rivero and Carmen Sebastián, which took place during the latter’s doctoral research (directed by Jové and Rivero), which is expected to be defended during the 2019-2020 academic year. Translated by Benjamin Jerue.

REFERENCES

- Alonso J. F. (2019, May 25). *ABC*. Retrieved from https://www.abc.es/viajar/top/abci-veinte-museos-mas-visitados-mundo-2018-201905231827_noticia.html
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 5(26), 71–79. doi:10.3916/C55-2018-07
- Arancibia, H., Castillo, P., & Saldaña, J. (Eds.). (2018) *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Área, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Badell, J. I. (2013). Museos en línea de Cataluña en la web 2.0 y en las redes sociales. *Ibersid*, 7, 81–90.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies. El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales*. Madrid: Ariel.
- Cabero, J., & Barroso, J. (Eds.). (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cameron, F., & Kenderdine, S. (2007). *Theorizing digital culture heritage. A Critical Discourse*. Cambridge, MA: The MIT Press. doi:10.7551/mitpress/9780262033534.001.0001
- Carrillo, A. (2014). *La intranet social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y como nos afectan*. Madrid: Taurus.
- Cimadomo, G. (2016). Patrimonio como valor. Nuevas herramientas para la participación de las comunidades en la puesta en valor del patrimonio cultural. *Revista PH*, 90, 212–214. doi:10.33349/2016.0.3804
- Correa, J. M., Losada, D., & Jiménez de Aberasturi, E. (2012). Ideas y opiniones del educador de museos en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Complutense de Educación*, 23(21), 61–74.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

Correa, Jiménez de Aberasturi, & Gutiérrez-Cabello. (2018). Usos críticos de las tecnologías digitales para el aprendizaje dentro y fuera de los contextos institucionales de formación. In H. Arancibia, P. Castillo & J. Saldaña (Eds.), *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 175-208). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *Rizoma (introducción)*. Madrid: Pre-Textos.

Ellis, M. (2011). *Managing and growing a Cultural Heritage Web Presence. A strategic guide*. London: Facet Publishing. doi:10.29085/9781856049153

Fontal, O. (Ed.). (2013) La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15–32. doi:10.6018/j/222481

Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Review of Education*, 375, 194–214. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Forte, M., & Bonini, E. (2010). Embodiment and enaction. A theoretical overview for cybercommunities. In M. Ioannides, A. Alonzo, A. Georgopoulos et al. (Eds.), *Heritage in the Digital Era*. London: Multi-Science Publishing Co.

Forteza, M. (2012). El papel de los museos en las redes sociales. *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la información*, 48, 31-40.

Freire, P. (1973). *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., & Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o pro-digitales. *Comunicar*, 53(25), 61–70. doi:10.3916/C53-2017-06

Gómez Vílchez, S. (2012). Museos españoles y redes sociales, *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 79-86

Gómez Vílchez, S. (2014). Debates culturales a través de Twitter. *Revista PH*, 86, 9–10. doi:10.33349/2014.0.3548

González-Bouza, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Santiago de Compostela.

Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42(21), 129–136.

Hamdouni Alami, Y., El Khazzam, B., & Souab, M. (2017). Heritage and cultural tourism in FES (Morocco). *International Journal*, 3(2), 441–458.

Losada-Díaz, J. C., & Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en Facebook: Comparación entre las principales instituciones internacionales y españolas. *Palabra Clave (La Plata)*, 18(3), 889–904. doi:10.5294/pacla.2015.18.3.11

Educommunication Web 2.0 for Heritage

Maceira, L. (2008). Los públicos y lo público. De mutismos, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales. In I. Arrieta (Ed.), *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Maldonado, M. S. (2015) *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Marcelino, G. V., & de la Morena, M. (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. *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 8, 153–181.

Martín-Cáceres, M., & Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33–54. doi:10.6018/j/222491

Martínez Solís, L., Chafn, C., & Sánchez Baena, J. J. (2014). Aprendiendo a difundir el patrimonio marítimo en la web 2.0 a través del Máster de Historia y patrimonio naval. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 1(2), 25–40.

Mitrovic, M., & Tadic, B. (2012). Emergence and Structure of Cybercommunities, Thai, M. T. & Pardalos, P. M. (Eds.), *Handbook of optimization in complex networks: Theory and applications* (pp. 209-227). New York: Springer.

Montana, R. (2014). When heritage meets social activism, politics and community identity, *AP. Online Journal in Public Archeology*, 4, 51–60.

Moya, E. (2013). *Inteligencia en Redes Sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

Rivero, P., & Gil-Díaz, I. (2016). *Ciencia ciudadana, arqueología y educación patrimonial: el lanzamiento del proyecto civitas. Ciencias sociales, educación y futuro. investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 578–585). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Rivero, P., & Gil-Díaz, I. (2018). *Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial: civitas, Nuevas formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 1051–1060). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Venancio, R. D. O. (2016). Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 1(2), 550–571. doi:10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p550

Vilanova, N., & Ortega, I. (2017). *Generación Z. Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millenials*. Barcelona: Plataforma Editorial.

ADDITIONAL READING

Breslow, H., & Mousoutzanis, A. (2012). *Cybercultures: mediations of community, culture, politics*. New York: Rodopi. doi:10.1163/9789401208536

Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.

Educommunication Web 2.0 for Heritage

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2017). Educommunication: A Theoretical Approach of Studying Media in School Environments. *ALAIC*, 14(26), 152–163.
- Mills, K. T. (2013). *Teaching History in the Digital Age*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Moore, N., & Whelan, Y. (2007). *Heritage, memory and the politics of identity: new perspectives on the cultural landscape*. Aldershot, Hampshire: Ashgate.
- Parry, R. (Ed.). (2010). *Museums in a Digital Age*. London: Routledge.
- Rosenzweig, R. (2011). *Clio Wired. The Future of the Past in the Digital Age*. New York: Columbia University Press.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*, Santa Cruz, CA: Museum 2.0.
- van Boxtel, C., Gevers, M., & Klein, S. (2016). *Sensitive past: questioning heritage in education*. Oxford: Berghahn.
- Weller, T. (Ed.). (2013). *History in the Digital Age*. New York: Routledge.

KEY TERMS AND DEFINITIONS

Cyber Community: A group of Internet users who interact and regularly participate by using a social media profile to post about a given topic.

Heritage-based Cyber Community: A group of Internet users who interact and regularly participate by using a specific social media platform to post and take part in initiatives related to heritage.

Educommunication: A teaching-learning process that can be used on social media through which users exchange information and/or personal experiences.

Faro Convention: The reference for the protection and promotion of European cultural heritage (both material and immaterial) adopted by the Council of Europe in 2005 and which went into effect in 2011. The agreement, which is open to all member states, has been ratified by eighteen members.

Rhizomatic Model: An un-hierarchical process of influence in which elements do not depend on a strictly ordered model, but in which any element can influence the rest.

Patrimonialization: A process by which a material or immaterial element becomes a constitutive part of a community's identity that imbues said element with meaning and significance.

Web 2.0: A collection of online mechanisms that facilitate the exchange of information and collective means of creating content. No longer are cultural products produced for consumers, but new processes arise by which the final product is consumed by the very users who are also co-creators of said product. Tim O'Reilly first defined the concept in 2004.

4.2. Segunda fase (F2): estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca

Para el estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca, se procedió en primer término a estudiar la historia de la institución, su origen y ubicación, la colección que custodia y la actividad desarrollada durante sus cuarenta años de existencia.

Tras esto, y una vez conocida la realidad a investigar, procedimos con el análisis de sus tres redes sociales –*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*– y con la realización de las entrevistas al personal estable del museo.

4.2.1. El museo. Ubicación, colección, edificio, historia y actividad

Tabla 20. Información básica del Museo Diocesano de Jaca extraída del *Directorio de Museos y Colecciones de España*, herramienta pública dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España (*link* de acceso: <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaGeneral.do>).

Museo Diocesano de Jaca	
Localidad (ubicación)	Jaca
Región y país	Huesca (Aragón) - España
Dirección	Plaza de la Catedral, s/n. Catedral de San Pedro; cp. 22700
Teléfono	974 36 21 85
Tipología cultural	Museo
Temática	Bellas Artes
Titularidad	Privada – Iglesia Católica
Gestión	Privada – Iglesia Católica
Directora	María Belén Luque Herrán
Fecha de apertura	22 de agosto de 1970 (hasta 2003)
Año de inauguración	9 de febrero de 2010 (hasta el presente)
Nº de visitantes anuales	30.000
Superficie expositiva permanente	2.000 m ²

Aunque existen referencias a un *Museo Diocesano de Jaca* o *Museo Románico de Jaca* desde la década de 1930, tal y como apunta Lozano (2014), la corta pero intensa historia del museo como institución pública y abierta a la ciudadanía transita dos fases fundamentales. La primera de ellas corresponde a su primera etapa de vida, ubicada cronológicamente entre 1970 y 2003. Tras un periodo de 7 años de penumbra, tiempo dedicado a su reconversión espacial y museográfica, fue reabierto públicamente por los entonces Príncipes de Asturias, Felipe y Letizia, en febrero del año 2010, dando comienzo así a su segundo periodo vital.

El primitivo Museo Diocesano de Jaca (MDJ), denominado Museo de Arte Sacro Medieval de Jaca –ubicado en las antiguas dependencias catedralicias destinadas a la vida monacal de sus primeros moradores–, fue inaugurado oficialmente el 22 de agosto de 1970 (Ibargüen y Marco, 2014; Lozano, 2011, 2014). José Gudiol Ricart, reconocido

arquitecto e historiador del arte y, por aquel entonces, director del Instituto Amatller de Arte Hispánica de Barcelona, fue el encargado de abrir “académicamente” el museo a través de su ponencia inaugural. Lo primero que llama poderosamente la atención al consultar la documentación relativa a esa efeméride es la marcada orientación académica que imprimieron a la institución en sus orígenes, como “nuevo centro de estudios” de la civilización Medieval y el Arte Románico, lejos todavía de la función socializadora y educativa tan común en la actualidad reciente y presente en el actual museo.

Las primeras colecciones ubicadas en el museo se correspondían con pinturas murales en los estilos románico y gótico, extraídas con la técnica de arranque conocida como *strappo* de los innumerables templos románicos rurales que jalonan la Diócesis de Jaca⁴³, con especial mención a las pinturas ubicadas en la iglesia parroquial dedicada a los santos Julián y Basilisa de Bagüés⁴⁴, conjunto pictórico más relevante del MDJ. Pronto se fueron sumando otro tipo de obras de muy variados estilos y soportes –gótico, renacentista, barroco; tallas, tablas, retablos, orfebrería–, lo que supuso tener que acometer una serie de reformas espaciales y expositivas entre los años 1989 y 1990, con la finalidad de ampliar los espacios y modernizar las salas para acoger la creciente colección museal, sobre todo la relativa al medievo, “eliminando todo lo referido al arte renacentista y barroco. Es decir, un Museo de Arte Sacro Medieval” (Lafuente, 1993, p. 8). Tras esta reforma, el museo volvió a ser reabierto el 10 de noviembre de 1990 (Lozano, 2014). Como indica Lafuente (1993), antiguo director del primitivo museo, a partir de 1990 el museo estaba perfectamente estructurado en torno a cuatro ámbitos de colección: 1) piezas procedentes de la Catedral –sarcófagos en piedra, canetes, basas y capiteles–, 2) tallas medievales –procedentes de las parroquias de la Diócesis de Jaca–, 3) pinturas murales –ss. XI a XV– y 4) tallas y tablas góticas. Esta colección de Arte Sacro Medieval emergía con una misión fundamentalmente religiosa en la década de los 90, como “una catequesis viva que suscita el interés de toda sensibilidad y hace eficaz la misión de la Iglesia de enseñar y santificar a los hombres” (Lafuente, 1993, p. 8). Previo a su cierre temporal en el año 2003, el museo estaba atendido por un conserje, cuando no por el propio director, que ponía a disposición de los visitantes un tríptico informativo sobre la institución y su colección artística.

⁴³ Como señala Lozano (2014), las campañas de arranque de estas pinturas murales se efectuaron en las décadas de 1960 y 1970, bajo la dirección de Ramón Gudiol y la supervisión del sacerdote Jesús Auricenea.

⁴⁴ En la provincia de Zaragoza, pero perteneciente a la Diócesis de Jaca.

Sin embargo, a partir de 1990 y como consecuencia de la implantación del Plan Nacional de Catedrales, se comenzó a gestar la idea de una futura intervención integral en la Catedral de Jaca, lo que supondría también intervenir los espacios dedicados al Museo Diocesano. Este proyecto, que vería la luz en 1998, cristalizaría a través del *Plan Director de la Catedral de Jaca (Huesca)*, redactado por un equipo multidisciplinar dirigido por Ricardo Marco, Javier Ibargüen y Jesús Marco (Lozano, 2014). Entre las acciones y propuestas recogidas en este Plan Director, se contemplaba una de especial relevancia: la creación, en la práctica, de un nuevo museo sobre las bases filosóficas e identitarias del museo primitivo. Para tal fin, se hubo de elaborar un proyecto museístico integral cuyo punto de partida era el Plan Director, y que tendría su primera manifestación en el año 2006 –a través del *Proyecto de Restauración y Ampliación del Museo Diocesano de la Catedral de Jaca* (Ibargüen y Marco, 2014)–. El proyecto museográfico recogía aspectos relevantes como:

“la filosofía del Museo, los contenidos y el discurso expositivo, la definición de los espacios y los flujos en las áreas de acceso público y privado, las colecciones a exponer y el modo de mostrarlas, la relación del museo con el entorno, propuesta de actividades a desarrollar y otras cuestiones concernientes a conservación y restauración, documentación e investigación, difusión y comunicación, y gestión.” (Lozano, 2011, pp. 30-31; Lozano, 2014, p. 120)

La intervención en la Catedral de Jaca supuso, como más arriba se ha dicho, el cierre del museo durante los años 2003 y 2010; siendo el año 2009 cuando se desarrollaron casi íntegramente las obras de actualización y reforma de las dependencias destinadas a albergar el nuevo Museo Diocesano de Jaca. El proyecto del nuevo museo se basó en tres pilares fundamentales (Ibargüen y Marco, 2014): 1) rehabilitación de los espacios catedralicios, 2) elaboración del proyecto museológico y 3) diseño del proyecto museográfico.

Finalmente, el 9 de febrero de 2010, coincidiendo con la celebración del Año Santo Xacobeo, el Museo Diocesano de Jaca abriría sus puertas a la ciudadanía con un discurso renovado y adaptado a las nuevas tendencias museológicas y museográficas del siglo XXI. En los siguientes términos aludían sus arquitectos al nuevo espacio museal que había (re)nacido:

El museo trata de ser un espacio intimista, sin gestos grandilocuentes, donde la variedad y singularidad de los espacios museísticos, acogen de modo didáctico piezas excepcionales de

arte religioso que nos impregnan de nuestro pasado y de la identidad de todo un territorio. La museografía acompaña de modo sutil al contenido, mediante un mobiliario e iluminación de estética simplemente sugerente. (Ibargüen y Marco, 2014, p. 156)

En cuanto a la narrativa expositiva, el actual MDJ queda distribuido en los siguientes conjuntos de colecciones (Lozano, 2014, p. 129): *Letra y Música, El claustro románico, Pintura Mural, Románico, Secretum, Gótico, Edad Moderna (ss. XVI-XVIII) y Jardín arqueológico*. Por ámbitos espaciales expositivos, el museo se distribuye en: Claustro, Torreta, Refectorio, Bagüés, Capillas claustrales, Sala capitular, Secretum y Gótico-Edad Moderna.

Atendiendo a los contenidos del museo, mención aparte merece la pintura mural románica y gótica procedente de diversos templos de la Diócesis de Jaca –Navasa, Osia, Ruesta, Urriés, Sorripas, Susín, Escó, Ipas, Orús, Concilio, Ordovés, Huértalo–, con especial referencia al conjunto de Bagüés, considerado por los investigadores como “Capilla Sixtina del arte románico” (Lacarra, 1993, p. 81). Son destacables también los fondos de arte mueble medieval –tallas románicas de Cristo y de la Virgen, tablas góticas, frontales de altar, lipsanotecas, aguamaniles–, los capiteles del claustro primitivo de la Catedral, una reja románica en hierro forjado con interesantes motivos decorativos, piezas de orfebrería, arte mueble de uso litúrgico sacramental –vasos sagrados–, pinturas de época moderna y diversos fondos musicales y documentales procedentes del Archivo catedralicio. Todo este conjunto patrimonial, presentado en 2.000 metros cuadrados de exposición, hacen al Museo Diocesano de Jaca un referente en el arte sacro a nivel nacional e internacional.

A las tradicionales labores de conservación, investigación, restauración y difusión se le suman, en la nueva etapa del museo desde su reapertura, las tareas divulgadora y educativa, tratándose de un museo local con una marcada orientación ciudadana y de socialización de su patrimonio. Lozano (2014) señala que el MDJ fue el primer museo de titularidad eclesiástica a nivel español en contar con gran parte de su colección digitalizada y accesible en la plataforma *CER.ES* (Red Digital de Colecciones de Museos de España) –un total de 162 bienes patrimoniales en la última consulta en 2021–.

4.2.2. La entrevista en profundidad al personal del museo

Se realizaron tres entrevistas *in situ* en el museo a tres informantes diferentes, tratándose de la plantilla estable que compone la institución. Estos informantes desempeñaban los siguientes cargos dentro del museo:

Informante 1 (I1). Técnico de museo. Gestión de las redes sociales –*community manager*–.

Informante 2 (I2). Directora gerente del MDJ.

Informante 3 (I3). Técnico de museo. Gestión de las tareas educativas.

Para el análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas, el punto de partida fue la transcripción de los audios empleando el *software* informático *Express Scribe* (v. 10.10). Las categorías analizadas tienen que ver con las dimensiones trazadas en el apartado “3.4.2.1. La entrevista en profundidad al personal del museo” (p. 205), que en su proposición inicial se relacionaban directamente con los objetivos específicos del estudio.

A partir de las transcripciones⁴⁵, se realizó una lectura más intuitiva de las mismas, buscando “la historia que la persona haya decidido contar en ese momento” (Simons, 2011, p. 190). Para darles sentido y significado, se buscaron temas preconfigurados, además de recoger cualquier otro asunto aportado por los informantes y desconocido para el investigador.

Como apoyo al análisis se empleó el *software Atlas.ti* (v. 9.0.23), el cual nos permitió realizar una codificación emergente y flexible –no apriorística– del contenido del discurso, buscando pautas y patrones que nos permitieran conocer de manera exhaustiva la realidad objeto de esta investigación.

4.2.2.1. Informe comparado de las entrevistas

Para facilitar la interpretación y triangulación de las voces del museo, los resultados de las entrevistas se estructuran en las 8 dimensiones preconfiguradas en el programa de la entrevista, siendo: a) Dimensión académico-laboral y personal de los entrevistados; b) El papel del museo; c) Dimensión educativa del MDJ; d) Presencia y orientación en la

⁴⁵ Las transcripciones de las entrevistas pueden ser consultadas en el apartado de “Anexos”: informante nº 1 (*Anexo III*), informante nº 2 (*Anexo IV*) e informante nº 3 (*Anexo V*).

web 2.0; e) Gestión de las RRSS y el papel del *community manager*; f) Procesos de reflexión educomunicativos 2.0; g) Evaluación de la acción en las RRSS; y h) Evolución tecnológica y crisis sanitaria.

Esta estructuración por dimensiones, vinculadas a su vez con los objetivos de investigación de la Tesis Doctoral, permitió reducir los datos en una primera fase del estudio, para posteriormente realizar un análisis comparado de las narrativas generadas por el personal del museo (véase 5.1.1. *Triangulación de los resultados*, p. 395).

a) Dimensión académico-laboral y personal de los entrevistados

En cuanto al perfil académico de los informantes, los tres han estudiado Historia del Arte (licenciatura o grado). Dos de los tres informantes poseen experiencia previa en el ámbito museístico (I1 e I2), mientras que el informante restante no posee experiencia previa remunerada (I3).

“Yo en realidad puedo decir que he tenido bastante suerte. Estudié en Granada y antes de terminar la carrera trabajé en un programa educativo que se llama “La Alhambra educa”, que iba dirigido a grupos escolares y empezamos a hacer visitas solo al museo de la Alhambra, que está en el Palacio de Carlos V, y después ya en el propio monumento, en la Alhambra.” (I1)

“Fue San Juan de la peña donde estuve como guía y luego responsable del Monasterio Viejo, y luego, a mí personalmente como experiencia profesional sí que me sirvió mucho las becas de investigación de la Comarca de la Jacetania, tuve dos sobre el inventario de iglesias y ermitas y dos sobre arquitectura tradicional; y luego las clases en la universidad de la experiencia.” (I2)

La Directora del museo lleva trabajando en la institución desde 2009, un año antes de su reapertura, mientras que I1 e I3 llevan 5 y 3 años respectivamente. Esto nos indica que existe estabilidad laboral en el museo, aspecto a tener en cuenta a la hora de la consolidación de políticas y proyectos educomunicativos.

Si atendemos al uso personal que hacen de las redes sociales, I1 señala que utiliza las mismas que el museo, *Facebook* y *Twitter* –sin lograr encontrarle el punto a *Instagram*–. *Facebook* la emplea para publicaciones extensas y desarrolladas, mientras que *Twitter* para mantenerse informado. Su frecuencia de uso ha disminuido como consecuencia del ejercicio de la paternidad. En cuanto a su opinión sobre estos espacios, encuentra más aspectos positivos (mantener el contacto con familiares y amigos) que negativos (sobreinformación), a pesar de sentir una cierta preocupación por la excesiva conectividad.

I2 posee perfiles personales en *Facebook* y *Twitter*, aunque no las utiliza mucho. De ellas cree que con un buen uso son herramientas potentes, posicionándose en la misma línea que I1 en cuanto a su utilización: mantener el contacto social y estar informada debido a su inmediatez –*Twitter*–. De igual manera, recoge sus posibles aspectos negativos (mal uso respecto a las reglas de los grupos, etc.).

I3 está presente en *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, aunque a nivel personal apenas las usa –*Twitter* de vez en cuando y *Facebook* en muy raras ocasiones–. En este sentido, señala el peligro de las redes 2.0 respecto a la privacidad y la intimidad, por lo que prefiere mantenerse al margen y no publicar nada personal. Sí que emplea *Instagram* para buscar información de su interés, relacionada con museos, hobbies o memes.

b) El papel del museo

Los informantes fueron preguntados por el papel que le reservaban al MDJ en la sociedad actual, que finalidad poseía la institución en el siglo XXI. I1 valora dos funciones principales, la económica y la cultural/patrimonial, apuntando que el museo puede ser centro de atracción de turistas, lo que repercutirá positivamente en la economía de la ciudad de Jaca. De igual manera, señala que el museo tiene que asumir un rol de epicentro del patrimonio del entorno, convirtiéndose en un “museo de y para Jaca” (en este punto cita a la directora de la institución –I2–). Habla del “Museo de Jaca” y no tanto del “Museo Diocesano de Jaca”, queriendo asumir un rol preponderante en el ámbito cultural y patrimonial de la región, más allá de su pertenencia al ámbito religioso como museo diocesano.

“Y luego, desde el punto de vista, por supuesto, más patrimonial, el museo debe convertirse en el epicentro de todo el patrimonio de esta zona, que es mucho, y que hay que cuidarlo. Y creo que el museo debería de tener ese papel. Y esa idea también, que yo me acuerdo que una vez dijo Belén, que ella entiende que en vez de MDJ, que es el Museo Diocesano de Jaca, sino que es el Museo de Jaca. Esa idea me gustó mucho porque yo creo que es verdad. Es diocesano, porque obviamente la religión en nuestra historia cristiana, católica, es nuestra historia, pero no hay que olvidar de donde provienen, por qué se hizo y quién hizo esas obras, ¿no? La hizo el pueblo, la gente, ¿no? Y yo creo que estas cosas son las que hay que preservar, hay que promover, y hay que enseñar. (I1)

La directora (I2) remarca la evolución que han experimentado los museos en, aproximadamente, 40 años, pasando de ser contenedores de colecciones y bienes patrimoniales a ser lugares con una función socio-educativa muy clara y predominante. Es consciente de que el primer tipo de museo, vinculado a la museología tradicional, fue

trascendental para la creación del MDJ, pero en el siglo XXI la labor de este debe orbitar hacia posiciones donde el centro sea, ante todo, el visitante, “un museo no tiene sentido si no tiene visitantes” (I2). Atendiendo al museo del siglo XXI, prima su función educativa –sin perder de vista nunca la función de conservación y difusión–, pero no solo de los más jóvenes, sino también educación de adultos. Remarca el valor de una visita de calidad, donde el educador-mediador sepa transmitir los contenidos de una manera didáctica y acorde con las últimas investigaciones –significado de las obras, procedencia, importancia, etc.–. En las palabras de la directora también se percibe un conocimiento sinigual de las localidades de las que proceden las obras ubicadas en el museo, por lo que la institución debe promover la visita y el conocimiento de estos espacios para poder comprender de una manera contextualizada los bienes patrimoniales⁴⁶.

En cuanto a I3, que lleva menos tiempo trabajando en el museo, establece dos fases evolutivas en el museo. Una primera fase orientada más hacia la conservación y difusión regional, y una segunda etapa, actual, donde prima el enfoque divulgativo y, sobre todo, patrimonial y de referente activo de la cultura tanto a nivel nacional como internacional.

c) Dimensión educativa del MDJ

Atendiendo a la dimensión educativa en el museo, I1, I2 e I3 señalan que sí poseen propuestas educativas y que estas se adaptan a los diferentes públicos que les visitan en función de la edad –niños, escolares de secundaria, universitarios en general, estudiantes de Historia del Arte–. De estos colectivos, I1 e I3 remarcan la importancia de mimar a los más pequeños a través de las experiencias didácticas, pues además de ser los visitantes inquietos del mañana, tienden puentes entre sus familiares y el museo, promoviendo su visita física –en una fase anterior el foco estaba puesto en la población de mediana edad y las familias (I3)–. I2 remarca este mismo hecho, recogiendo la anécdota de que alguno de los niños que ha asistido a los talleres didácticos ha vuelto con sus padres y se ha convertido en un pequeño educador enseñándoles las salas del museo a sus progenitores.

Aunque en el diseño e implementación de las experiencias didácticas participa todo el personal del museo, I1 e I2 señalan que es I3 quien tiene un rol más orientado hacia las labores educativas, encargándose de las mismas.

⁴⁶ Este aspecto tiene su extensión a la esfera digital a través de la propuesta del museo en redes sociales #ExcursiónMDJ.

I1 recoge como objetivo prioritario que los usuarios aprendan, primando la calidad por encima de la cantidad –los conceptos básicos del arte románico, por ejemplo–. Por su parte, I2 remarca que el principal objetivo del MDJ con la realización de los talleres tras la reapertura del museo en 2010 fue dar a conocer el museo a las generaciones más jóvenes de la ciudad, debido a que el cierre del museo entre 2003 y 2010 –7 años– supuso que un elevado número de jóvenes desconociese que dentro de la Catedral había un museo de bellas artes, hablando de “una generación perdida”. Estos talleres se proponían revertir esta situación. Además, otra de las motivaciones de estos talleres es generar un vínculo entre la población más joven y el patrimonio, mostrándoles que el museo no es un lugar aburrido sino atractivo y que puede llegar a ser un lugar de entretenimiento.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, I1 defiende que esa tarea no le concierne al museo, sino a sus profesores, por lo que no la realizan al finalizar los talleres o las visitas. I2 comenta que no existe una evaluación explícita de las visitadas y talleres didácticos, pero que en ocasiones reciben la retroalimentación de los profesores que han acudido al museo con su alumnado, al igual que ocurre con los padres y las madres de los niños que asisten a los talleres mensuales. En la misma línea, I3 remarca que no existe una evaluación explícita, pero que deberían elaborar un registro observacional o rúbrica en el futuro que les permitiese evaluar los aprendizajes y la propuesta educativa –señala que es la experiencia la que les permite adaptar, mejorar o descartar talleres–.

En lo que concierne a la existencia de una planificación o programación educativa, I1 apunta que sí poseen una para cada una de las actividades o talleres didácticos, en la que se recogen las tareas a realizar, los materiales necesarios, a quién va dirigido, la finalidad del taller, etc. Esto les permite con el paso de los años generar un banco de propuestas y poder recuperarlas rápidamente para su implementación. I2 e I3 respaldan lo anterior, anotando que no cuentan con un documento global a modo de programación educativa general, sino que cada una de las experiencias o talleres tienen su propio documento, en el que se recogen los siguientes puntos: objetivos, qué quieren lograr, a quién va dirigido y una breve descripción de la propuesta.

Para I2, la experiencia personal de la plantilla del museo y aprender de otros centros es fundamental para renovar los talleres –o mejorar aquellos que no funcionan–, teniendo siempre presente que la labor educativa del MDJ es fundamental en el siglo XXI.

Por otra parte, I2 apunta a la falta de espacios concretos para realizar los talleres didácticos, empleando las propias salas expositivas del museo –esto permite que los jóvenes se vayan familiarizando con las obras y sus lugares de ubicación–.

I2 señala que la oferta educativa del MDJ se compone, principalmente, 1) de la visita oficial para centros educativos –cuentan con guías didácticas adaptadas– y 2) de los talleres destinados a los niños que individualmente acuden al museo –dos talleres al mes los domingos por la mañana, salvo en el año 2020 por la covid-19–. En cuanto a las visitas orientadas a la formación reglada, I3 indica que se emplea una guía didáctica diseñada en 2010 –tiene ciertas reticencias a su empleo, debido a que da la sensación de continuidad con el quehacer escolar en los colegios–. De igual manera, I2 comenta que 3) tienen talleres especiales en fechas señaladas, como Navidad o vacaciones de verano. Los primeros talleres que se propusieron tenían rangos de edad amplios –8 a 12 años, por ejemplo–, pero la experiencia les llevó a limitarlos, para adaptarlos a los niveles de aprendizaje de los discentes. Con el paso del tiempo, se dieron cuenta que la colección contenida en el museo ofrece muchas posibilidades educativas y temáticas, abriendo el abanico de talleres hacia otros nuevos que no están directamente relacionados con el propio museo –tradiciones, cuentos, leyendas, etc.–. En alguna de las experiencias didácticas, el museo sale al entorno próximo para mostrar el rico patrimonio de la ciudad de Jaca (I3).

d) Presencia y orientación en la web 2.0

El museo está presente en *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* (I1, I2 e I3) y *YouTube* (I1 e I2). En su gestación, primero llegó *Facebook*, posteriormente *Twitter* y, en último lugar, *Instagram* (I1 e I2). I2 destaca que desde la reapertura del museo en 2010 vieron la imperiosa necesidad de estar presentes en las redes sociales. Y esta necesidad no venía determinada exclusivamente por la publicación de precios y horarios, sino por acercar las colecciones del museo a los internautas, intentando hacerlo en clave educativa. En consonancia con esta idea, surgió también la necesidad de contar con un perfil dentro de la plantilla del museo que se encargase de la gestión de las redes, al igual que existía dicho perfil para las tareas educativas.

I1, I2 e I3 apuntan que *Facebook* y *Twitter* son las dos principales redes sociales usadas por el MDJ. Aunque el perfil de los usuarios cambia, en ambas se publica prácticamente lo mismo, pero el discurso se adapta en función de las posibilidades de

cada red social: publicaciones extensas en *Facebook* e hilos de tuits en *Twitter*. Respecto a esto, I3 comenta que hay ciertos contenidos que funcionan mejor en una red que en otra, a pesar de tratarse de la misma publicación –aunque no se ha reflexionado respecto al motivo–. I2 señala que en *Instagram* existe otro perfil de usuarios, más joven y, sobre todo, que no conoce el museo.

Sobre *Twitter*, I1 valora el cuidado y mimo que prestan en la creación de los hilos. También destaca de esta red social su capacidad para conectar con otras instituciones culturales, lo que les permite entrar en contacto con ellas e interactuar –conectivismo–. Se llega a hablar de un *Twitter* cultural. I3 manifiesta un gusto personal por esta red social para la comunicación del MDJ –más versátil, más interactiva, creación de hilos dinámicos, sencillez, etc.–.

En cuanto a *Facebook*, realizan publicaciones con textos extensos y amplios, pues la red social lo permite (I1 e I2). El perfil de usuario en esta red suele ser de mayor edad (I1). Aunque depende de la publicación, I1 destaca que en *Facebook* existe un mayor grado de interacción con los internautas, donde estos comparten más sus publicaciones. La propia red social permite también subir vídeos (iconográficos, por ejemplo), por lo que también posee un componente visual destacado –a pesar del efecto visual de *Instagram*, los vídeos deben ser más cortos, salvo que se hagan “directos”–.

Para *Instagram*, I1 menciona que las publicaciones son similares a las de *Facebook*, sin embargo, su público es más joven –incluso usuarios que no conocían o no han visitado el museo (I2)–. En esta red social han experimentado un crecimiento exponencial de seguidores, solo por el mero hecho de estar presentes (I1). A pesar de ello, I1 sigue sin encontrarle el enfoque o la orientación correcta desde el museo. Lo mismo plantea I3, quien reconoce que esta red social les está costando más, “se les atraganta”, por lo que lo plantea como línea de mejora a futuro –no logran darle el enfoque adecuado para generar *engagement* con los visitantes 2.0–.

Otro de los aspectos en los que coincidían los entrevistados era en el cuidado y mimo con todas y cada una de las publicaciones que subían a las redes. Valoran mucho “ser” en las redes, no exclusivamente “estar”. I1 apunta que los contenidos generados deben estar muy bien trabajados e hilvanados, destacando, por ejemplo, el diseño y elaboración de los hilos de *Twitter*. En este sentido, I1 comenta que las redes sociales son una extensión más del museo, por lo que deben seguir manteniendo el prestigio en la

esfera digital: I1 sostiene la teoría de que el MDJ y, los museos en general, ganan o pierden visitantes en función de su gestión comunicativa en las redes sociales, por lo que deben trabajarlas como una parte más de la propia institución.

Preguntados por la posibilidad de externalizar el servicio de la gestión de las redes, los tres informantes coinciden en que no lo contemplan (I1, I2 e I3), además de que económicamente sería inviable (I2). La (edu)comunicación 2.0 es una señal de identidad más del museo, por lo que deben dejar su impronta en el diseño de los contenidos, las publicaciones, etc. Esto no ocurriría si el servicio se externaliza. I2 plantea que quizá podría ser interesante externalizar el posicionamiento web y el marketing en redes, aunque I1 destaca que la ciudad de Jaca tiene el suficiente tirón como para no ser necesario promocionar el museo a través de internet. De igual manera, y gracias a la labor de toda la comunidad, el museo tiene un amplio reconocimiento nacional e internacional, lo que lo posiciona muy bien físicamente (I1). I3 valoraría la posibilidad de que un *community manager* profesional estudiase su producción en redes sociales desde el punto de vista técnico y ligado a la mercadotecnia; pero nunca desde la perspectiva divulgativa.

e) **Gestión de las RRSS y el papel del *community manager***

Esta dimensión fue abordada en dos de los tres entrevistados (I1 e I3), debido a que I2, la directora de la institución, no tenía contacto estrecho con la gestión directa de las redes sociales. Las redes son gestionadas por I1, apoyando su labor I3 –sobre todo preparación y redacción de contenidos–. En última instancia, es I1 quien decide cuando subir y publicar los contenidos. Las notas de prensa son competencia de la directora de la institución (I2).

I1, encargado de la gestión de los espacios 2.0 desde prácticamente su llegada al museo, recalca su formación continua autodidacta en este ámbito digital –actualmente se encuentra realizando un curso de *WordPress*, por ejemplo–. Le motivan las tecnologías y las nuevas prácticas comunicativas, sintiendo inquietudes en materia de redes sociales 2.0 –tiene tendencia a buscar buenos ejemplos en otras instituciones–. Maneja diferentes herramientas y recursos digitales que le permiten dotar de calidad a las publicaciones del museo, si bien es cierto que las redes sociales le exigen un trabajo exhaustivo y potente, señala. Cita, como ejemplo, los vídeos preparados a través de *Adobe After Effects* para explicar la iconografía de los santos, con una duración aproximada que oscila entre los 20” y los 90”. A pesar de ello, le gustaría, en términos utópicos, contar con un profesional

contratado que se dedicase al diseño gráfico, lo que repercutiría en la calidad de las producciones y en su liberación para otras tareas del MDJ.

“Ojalá pudiéramos contratar a alguien. Ojalá. Porque a mí me gusta hacerlo, no se puede decir que no me guste, pero tengo que reconocer que es un poco intrusismo.” (I1)

Siguiendo con la formación en materia de redes, I3 no posee formación ni la lleva a cabo de manera continuada, sin embargo, sí cuenta con experiencia previa en otros proyectos culturales a través del espacio digital.

Preguntados por su dedicación a las redes sociales, tanto I1 como I3 señalan que es una tarea más de las muchas que desarrollan en el MDJ –el museo no dispone de recursos como para tener personal ocupado en exclusividad a la gestión de las redes sociales, como pudiera ocurrir en otros museos, entre los que citan el Prado y el Thyssen–.

En cuanto al tiempo empleado, I3 hace una estimación de unas 2-3 horas/día dedicadas, directa e indirectamente, a la gestión de las redes sociales –investigación, creación de narrativas, diseño, etc.–, apuntando también que es un trabajo que va a rachas, con picos y valles de producción (edu)comunicativa 2.0 –pone el ejemplo del confinamiento y la pandemia de la covid-19–. I1 sostiene que se emplea menos tiempo del que se necesita, debido a que siempre quedan publicaciones sin acabar o “colgadas” por falta de tiempo. Existen ciertas piezas del museo –ábside de Ruesta, pinturas de Bagüés– que requieren de mucho trabajo de investigación, adaptación de los contenidos a la red, hacerlos entendibles y didácticos, etc. El producto final, la publicación en *Facebook* o *Twitter*, es solo la punta del iceberg de la exhaustiva labor que hay detrás (I1).

En relación con el empleo de las redes del MDJ fuera de la jornada laboral, ambos (I1 e I3) recogen que su uso no traspasa esta jornada, aunque I1 remarque que en alguna ocasión sí ha tenido que contestar a algún comentario o subir algún contenido concreto, no siendo por ello lo habitual.

Ambos (I1 e I3) están de acuerdo en la importancia de la trayectoria vital y el estado anímico a la hora de generar contenidos en las redes sociales, aludiendo a la motivación como factor primordial de cara a la gestión de estos espacios 2.0. I3 habla de una cierta desmotivación o apatía ocasionada por la situación pandémica actual, lo que repercute inevitablemente en la acción en redes por parte de la institución.

“Lo hablábamos también con *I1*, con todo este tema que se nos viene, bueno, que ya se nos ha venido encima, pues el problema es con el tema del COVID a nivel personal, y a nivel de cómo afecta al museo. Yo sí que le decía a *I1* que estoy muy desmotivada y lo noto a la hora de hacer publicaciones, y lo noto a la hora de no tener idea de que decir: “no sé qué secciones de cara al 2021 vamos hacer”, porque es que ya no tengo ganas, no sé, yo creo que sí que afecta.” (*I3*)

Respecto a los contenidos tratados en las redes, *I1* comenta que hay piezas que siempre van a tener una muy buena acogida por parte de los internautas, motivando su participación –los capiteles del sátiro o del Rey David, las pinturas murales de Bagüés–, sin embargo, uno de los retos que se plantean y que quizá descuidan es la difusión educativa de otras piezas del museo que pasan más desapercibidas pero son igualmente potentes, “pecan de los grandes éxitos” (*I1*).

En la pregunta vinculada con la búsqueda de otros ejemplos que sirvan de inspiración, ambos (*I1* e *I3*) señalaban que sí “copian” ideas que funcionan de otros museos, como por ejemplo del Museo de Cádiz –*Twitter*–, del Prado –*Instagram*–, del Museo Episcopal de Vic –*website*– o del Museo de la Almudena. También mencionan la gran ventaja que tienen otros espacios que poseen plantillas amplias con personal dedicado exclusivamente a labores de comunicación y redes sociales –*community manager*–, a tareas educativas, etc. Por último, tanto *I1* como *I3* siguen a título personal otras cuentas, sobre todo en *Twitter*, vinculadas a la difusión patrimonial e histórica –arte medieval, perspectiva de género en el arte, fototecas, etc.–.

f) Procesos de reflexión educomunicativos 2.0

En esta dimensión, *I1* alude a tres infinitivos para referirse a la finalidad de la presencia del museo en las redes sociales: divulgar, difundir y enseñar; a los que le suma un cuarto verbo: publicitarse. *I2* habla de intentar acerca la colección a los usuarios, promoviendo la educación a través de estos espacios 2.0; pero sobre todo hace referencia al hecho de crear debates en torno a la colección, algo que valora como muy positivo: el empoderamiento del usuario para comunicarse de manera horizontal con el museo, promoviendo su pensamiento crítico. Por su parte, *I3* hila más fino, señalando que una de las finalidades del museo en las redes es compensar las carencias de no poseer una página web propia. Además de esto, apunta otras dos: dar valor a la colección y divulgarla.

En cuanto a las publicaciones que más valoran e importancia le dan desde el museo, *I2* e *I3* recogen que todas aquellas que requieren de una concienzuda tarea de

investigación y documentación, destacando que hay publicaciones que necesitan semanas para su elaboración –sobre todo las relativas a secciones semanales/mensuales concretas como la pieza del mes, investigación de detalles de algunas obras - #aldetalleMDJ, #SabíasqueMDJ, etc.–. En línea con lo anterior, I1 plantea la preparación de las publicaciones como un auténtico catalizador que activa la investigación, porque a raíz de detalles e ideas para publicar sobre piezas concretas, se activan procesos investigativos que se convertirán en productos finales a través de las publicaciones en redes sociales. I1 e I3 también recalcan que la comunicación de horarios y precios es importante, sobre todo tenerlos actualizados en las redes, para evitar la confusión entre los visitantes.

Los tres entrevistados (I1, I2 e I3) defienden que las redes sociales son espacios adecuados para la educación. I3 enfatiza que si el recurso está convenientemente bien aplicado, se pueden generar aprendizajes, valorando las redes sociales como atractivas herramientas a partir de las cuales presentar contenidos de manera didáctica y entretenida. I2 está segura de que a través de ellas se pueden generar aprendizajes, señalando que hay usuarios que siguen sus redes y que les escriben para solicitar información o profundizar en alguna cuestión que han publicado; otros, por su parte, les contactan para discutir ciertas teorías sobre el origen o significado de determinadas piezas, generando interesantes debates 2.0.

Atendiendo a las limitaciones de las redes, I3 plantea que desconocen cómo se están asimilando esos aprendizajes, pueden intuirlo pero no disponen de mecanismos de evaluación objetiva para conocerlos; también alude a la sobreinformación existente en la esfera digital, planteando problemas con la veracidad y credibilidad de determinadas fuentes. I2 recalca dos limitaciones, la imposibilidad de disfrutar de la experiencia directa de la obra y que el museo no puede ver el rostro de los usuarios que les visitan virtualmente.

Los tres informantes (I1, I2 e I3) no han leído ni oído hablar acerca del concepto “educomunicación”. A pesar de ello, I1 señala que se mantiene actualizado respecto a la nueva museología y las últimas investigaciones en museografía, buscando adaptarse a la evolución de los museos en el siglo XXI.

Para I2 e I3 las publicaciones que mayor interacción generan por parte de los usuarios son, sobre todo, las secciones pensadas *ex professo* para que estos participen de manera directa: las piezas del mes, #PasapalabraMDJ, #SabíasqueMDJ, juego de pistas

#MDJadomicilio, etc. Esta tipología de propuestas, en la que se interpela directamente al internauta, es la que mayor interés despierta en las redes sociales del MDJ. I3 recalca que todas aquellas que tienen un componente lúdico, de resolución de enigmas o pistas y que cuentan con una pregunta directa, funcionan muy bien. Por otra parte, los tres informantes comentan que hay ciertas piezas del museo, las más famosas, que siempre motivan la participación de los visitantes virtuales: el controvertido capital del sátiro, las espléndidas pinturas murales de Bagüés, el capital del Rey David y los músicos, etc.

En relación con la existencia de una programación o plan de comunicación, I2 e I3 anotan que no disponen de uno como tal, sin embargo, sí que existe una cierta planificación interna e informal preparada a comienzos de año para esbozar las principales secciones que van a implementar a lo largo de esa anualidad –piezas del mes, secciones para verano, etc.–.

“Sí, sí que se hace a un nivel interno y muy informal, pero sí que todos los años cuando cambiamos de año con Antonio lo hacemos en una hoja de Word, simplemente poniendo las secciones que íbamos a hacer, los contenidos, la temporalidad que van a tener, a veces se puede cumplir, a veces no. Por ejemplo, este año que ha pasado la pandemia ha sido imposible, pero sí que hay un proyecto previo cuando empieza el año.” (I3)

Analizando la participación de los usuarios en términos generales, I3 la calificaría como irregular, aludiendo que existen piezas que funcionan muy bien pero que otras, a pesar de su valor e interés, pasan desapercibidas. También habla de cierta superficialidad, cuando la participación se limita a la opción “me gusta” o a compartir publicaciones, volviendo a remarcar la necesidad de efectuar preguntas directas que interpelen al internauta para provocar una reacción en estos. Para I2 la participación es bastante activa, sobre todo en *Facebook* –pone como ejemplo la campaña de *crowdfunding* que se lanzó para la restauración de una talla románica del museo, logrando batir todos los objetivos propuestos por la institución, gracias en gran medida a la difusión en redes–. I1 califica la participación de los usuarios con una nota de 9,5 puntos sobre diez, señalando que, bajo su punto de vista personal, cree que los usuarios leen los *posts* que el museo publica, tratándose de una participación más cualitativa que cuantitativa. Esto lo percibe, por ejemplo, cuando recibe *feedback* en el museo o en la propia calle por parte de algunos usuarios 2.0.

Preguntados por si reconocen al usuario virtual como visitante físico del museo, los tres informantes (I1, I2 e I3) remarcan que la mayoría de usuarios que participan en sus

redes sociales han visitado el museo, pero que también existe otro grupo de internautas que conocen el museo a través de las redes y luego los visitan. I2 comenta que se intenta conocer al usuario, a pesar de que sea difícil hacerlo a través de dispositivos electrónicos.

En términos de cibercomunidades patrimoniales, I1 remarca que existe una comunidad muy fiel al museo en las redes sociales, sobre todo en *Facebook*: generalmente, lo han visitado físicamente y participan constantemente de sus propuestas y acciones 2.0, actuando de embajadores del propio museo cuando lo comparten o lo difunden en sus espacios personales. I2 también reconoce la existencia de esta cibercomunidad que orbita en torno a la institución, mientras que para I3 se trata de un reducido grupo de usuarios muy activo en redes que responden a todas sus propuestas positivamente; habla también de la existencia de usuarios periféricos que, a pesar de no participar activamente, cuando lo hacen mueven detrás a otras cibercomunidades o instituciones, actuando de activadores de la interacción.

“Aquí tenemos una, yo creo que muy reducida pero que, por así decirlo, también es muy tangencial, no sé si es la palabra, pero en cuanto tú tocas, por la temática que estás tratando, la fibra de una persona que pertenece a una comunidad dedicada al románico en Castilla y León pues, a raíz de esto toda la comunidad centrada en eso responde a la publicación del museo, entonces yo creo que sí tenemos un núcleo de seguidores, es pequeñito, muy activo, que están siempre muy presentes y luego algunos que son un poco más esporádicos pero que consiguen atraer de vez en cuando a otras redes de seguidores u otro tipo de cuentas relacionadas pero que no son las del museo.” (I3)

La pregunta que cerraba esta dimensión reflexiva sobre los procesos educomunicativos 2.0 se centraba en conocer cuál sería la comunicación ideal a través de las redes sociales para cada uno de los tres informantes (I1, I2 e I3). I2 sugería la posibilidad de que existiese un constante *feedback* por parte de los usuarios, que se dé siempre una comunicación/relación directa y activa entre museo e internautas –en este sentido, señala que en ocasiones existen textos y publicaciones que llevan mucho trabajo detrás y apenas se ha obtenido interacción por parte de los usuarios–. Para I3, la comunicación ideal en redes por parte del museo debe ser diaria, con un mayor contenido audiovisual –a través de vídeos– y variada –que se den de manera simultánea varias secciones que permitan diversificar los contenidos y, por ende, los públicos–. I3 subraya que, actualmente, lo anterior no se cumple como consecuencia de la falta de tiempo. Por otra parte, para I1 la comunicación ideal en redes sociales debe basarse en la individualización de los contenidos publicados, preguntándose cómo se puede llevar a efecto esto cuando el museo cuenta con 5.000 seguidores en

redes. Por otra parte, le inquieta no poder llegar a responder a todos los usuarios que se preocupan por el museo, comentan o comparten sus publicaciones, etc. El aumento de seguidores a la larga provocará una mayor carga de trabajo en la esfera digital, por lo que siente cierto temor de no poder cumplir con la interacción activa promovida desde la institución.

“Claro y eso es muy difícil porque tienes a... estamos hablando de unos 5.000 entre *Twitter* y *Facebook*. ¿Cómo individualizas tú esos mensajes para 5.000 personas que son completamente diferentes?, ¿no? Es a lo que hay que llegar, creo yo. El hacer también, por ejemplo, esa gente que pierde el tiempo en contestarte, tienes que estar ahí. Me da vértigo porque si seguimos avanzando en el número de seguidores cada vez se va a hacer más difícil.” (I1)

g) Evaluación de la acción en las RRSS

No existe una evaluación explícita del museo sobre su acción en las redes sociales (I1 e I3), más allá de la retroalimentación que puedan obtener a partir de los “likes”, comentarios o publicaciones compartidas (I3). I1 recoge que las propuestas se pre-evalúan para asegurar su calidad, si bien es cierto que no existe una evaluación final al cierre del proceso. En este sentido, como uno de los objetivos es divulgar (difundir), el mero hecho de publicar ya asegura esa labor de divulgación-difusión (I1). I1 también valora acabar y cerrar todas las propuestas que comienzan en las redes sociales, sin dejar ninguna “colgada” –señala un ejemplo de propuesta, *#excursiónMDJ*, que no ha podido ser finalizada por la falta de recursos materiales, no por el trabajo y los deseos del personal del museo–.

Aunque no posean una evaluación de su acción en redes, son conscientes de que propuestas como *#aldetalleMDJ* o *#LapiezadelMes* funcionan bastante bien en *Twitter* y *Facebook*.

h) Evolución tecnológica y crisis sanitaria

Con la última dimensión se pretendía conocer la situación del museo durante los meses de confinamiento como consecuencia de la crisis sanitaria derivada de la covid-19; así como el futuro que los informantes le auguraban a las redes del MDJ.

Respecto a la primera cuestión, I1 señala que desde el punto de vista personal fueron momentos muy duros, mientras que en lo que atañe al MDJ fueron tiempos de inquietud respecto al futuro inmediato –en términos económicos–. I2, la directora de la institución, destaca que fue algo “horroroso”, pero que desde el primer momento tuvieron claro que

los espacios 2.0 emergían como una prioridad, debían seguir estando activos en la esfera digital –recalca que en el propio comunicado de cierre se señalaba que seguirían estando abiertos a través de las redes sociales–. En cuanto a I3, apunta que los primeros días fueron caóticos, aunque durante las dos primeras semanas estuvo yendo al museo para hacer tareas de mantenimiento y actualización –catalogación de libros, actualización de la base de datos bibliográfica, etc.–; pero a partir del confinamiento total continuaron trabajando de manera telemática –I3 preparando folletos, textos y traducciones e I1 gestionando las redes sociales y diseñando nuevas experiencias bajo la etiqueta #MDJadomicilio–. I2 subraya que el teletrabajo y la presencia activa del museo en las redes sociales fue algo que repercutió positivamente en la dimensión psicológica del personal del museo, les hacía sentirse vivos y abiertos a la sociedad, sabiendo que detrás de las pantallas había ciudadanos que les leían y participaban de sus publicaciones –de hecho, la interacción aumentó durante estos meses (I1)–.

Durante el periodo de confinamiento forzoso, el tiempo dedicado a la gestión de las redes sociales del museo aumentó (I1 e I2), debido a que había que mantener una continuidad y seguir generando nuevos contenidos. A pesar de la situación sobrevenida, existió una cierta planificación entre el personal del museo para gestionar las tareas a realizar durante los duros meses que estaban por venir (I2). I1 destaca que de una labor de difusión se transitó hacia otra de entretenimiento –juego de pistas #MDJadomicilio–, debido a que la ciudadanía requería de nuevas propuestas de tipo lúdico para llenar el tiempo en sus hogares. El objetivo del museo durante el confinamiento fue seguir estando presente para la sociedad a través de las redes (I1).

En cuanto al futuro del MDJ en los espacios sociales 2.0, I3 lo valora como esperanzador, ya que existe un notable compromiso del museo con las redes sociales y la divulgación digital. Apunta que la posible creación de una página web propia puede suponer un empujón definitivo a la presencia y posicionamiento del MDJ en el entorno virtual, configurándose en centro de referencia de arte románico a nivel internacional. Por su parte, I1 defiende que las redes sociales han venido para quedarse, por lo que hay que seguir transitando este camino incierto pero con paso firme, adaptándose a las nuevas redes que vengán y cumplan con los fines de divulgación/educación buscados por el museo. El contacto directo y el contacto virtual se van a fusionar, pero la experiencia de contemplación directa y física de una obra nunca podrá ser sustituida por los entornos virtuales.

4.2.3. El análisis de sus redes sociales

Antes de hacer un análisis en profundidad sobre las acciones educativas que desarrolla el MDJ en red, hemos trabajado a partir de la herramienta de análisis web *Fanpage Karma*, que nos permite analizar la actividad de las tres redes sociales recogidas en el estudio y combinarlas o compararlas con otros museos de referencia a nivel nacional e internacional.

A partir de esta herramienta se analizaron algunos datos significativos para el estudio, como se explica en la siguiente tabla (tabla 21):

Tabla 21. Descripción de las variables analizadas en las redes *Twitter*, *Instagram* y *Facebook*.

Variable	Descripción
Seguidores	Facebook: número de usuarios en el último día del período seleccionado a los que les gusta la página se denominan fans. Instagram y Twitter: el número de usuarios en el último día del período seleccionado que siguen el perfil se denominan seguidores.
Compromiso	Facebook: Número medio de interacciones por día en publicaciones de un día en relación con el número de fans del mismo día en el período seleccionado. Las interacciones son reacciones (Me gusta, Amor, Jaja, Agradecido, Guau, Triste, Enfadado), comentarios y compartidos. Instagram: Promedio de “me gusta” orgánicos y comentarios orgánicos por día en publicaciones de un día en relación al número de seguidores del mismo día en el período seleccionado. Twitter: Promedio de interacciones por día en <i>tweets</i> de un día en relación al número de seguidores del mismo día en el período de tiempo seleccionado.
Interacción de las publicaciones	Facebook: Promedio de interacciones por publicación en publicaciones de un día en relación con la cantidad de fans del mismo día en el período seleccionado. Las interacciones son reacciones (“Me gusta, Amor, Jaja, Agradecido, Guau, Triste, Enfadado”), comentarios y compartidos. Instagram: Promedio de “me gusta” orgánicos y comentarios orgánicos por publicación en publicaciones de un día en relación con la cantidad de seguidores del mismo día en el período de tiempo seleccionado. Twitter: Promedio de respuestas por <i>tweet</i> a <i>tweets</i> de un día en relación al número de seguidores del mismo día en el período seleccionado. Si un usuario con 200 seguidores recibe un total de 30 reacciones a sus 10 <i>tweets</i> en un día, la interacción es del 1,5% ($30/10/200 = 0,015 = 1,5\%$).
Total de reacciones, comentarios, compartidos	Facebook: Número de reacciones (“me gusta, amor, jaja, agradecido, guau, triste, enojado”), comentarios y compartidos en publicaciones publicadas en el período seleccionado. Instagram: número de “Me gusta” orgánicos y comentarios orgánicos en publicaciones publicadas en el período seleccionado. Twitter: número de <i>retweets</i> y “me gusta” en <i>tweets</i> publicados en el período seleccionado.
Número de publicaciones	Facebook, Instagram: número de <i>posts</i> publicados en el período de tiempo seleccionado. Twitter: número de <i>tweets</i> (incluidos los <i>retweets</i>) publicados en el período de tiempo seleccionado.

Número de comentarios (total)	Facebook: número de comentarios en publicaciones en el período seleccionado. Instagram: Número de comentarios orgánicos sobre <i>posts</i> publicadas en el período seleccionado. Twitter: función no existente.
Índice de rendimiento de la página	Facebook: producto raíz entre los valores de comparación del valor de participación y el crecimiento semanal promedio de una página. Primero determinamos un valor entre 0 y 100 por ciento tanto para el compromiso como para el crecimiento, que sirve como punto de referencia frente a los valores de todas las demás páginas de nuestro índice. Un valor se establece en 100% si la página se encuentra entre el 10% superior para el valor respectivo, es decir, esta página tiene un valor mejor que, al menos, el 90% de todas las páginas enumeradas en nuestra base de datos. Luego, el compromiso y el crecimiento (en cada caso los valores de comparación) se multiplican y se toma la raíz de este valor. Instagram y Twitter: producto raíz entre los valores de comparación del valor de interacción y el crecimiento medio semanal de un perfil.
Crecimiento de seguidores media semanal (%)	Facebook: diferencia entre el número de fans el primer y el último día del período seleccionado como valor medio semanal. Instagram y Twitter: diferencia entre el número de seguidores el primer y el último día del período seleccionado como valor medio semanal.
Número de “me gusta”	Facebook: número de “Me gusta” en publicaciones publicadas en el período seleccionado. Instagram: número de “Me gusta” orgánicos en publicaciones publicadas en el período seleccionado. Twitter: número de “Me gusta” en <i>tweets</i> publicados en el período seleccionado.
Publicaciones diarias	Facebook e Instagram: número medio de publicaciones por día publicadas en el período seleccionado. Twitter: Promedio de <i>tweets</i> por día publicados en el período seleccionado.
Crecimiento absoluto de seguidores	Facebook: Diferencia entre el número de fans el primer y el último día del período seleccionado. Instagram y Twitter: Diferencia entre el número de seguidores el primer y el último día del período seleccionado.
Crecimiento de seguidores (en%)	Facebook: Diferencia entre el número de fans en porcentaje el primer y el último día del período seleccionado. Instagram y Twitter: Número porcentual de la diferencia entre el número de seguidores del primer y último día del período seleccionado, dividido por el número de seguidores del primer día en el período seleccionado.

En base a estos factores, se tomaron las últimas tres mensualidades (enero a marzo, 2021) de las redes sociales que conforman el estudio, con el objetivo de conocer cuál de todas ellas es la más dinamizada por el museo para visualizar contenidos o lanzar propuestas educativas, y aproximarnos además cuantitativamente a la interacción existente por parte de los usuarios.

Tabla 22. Comparativa de las variables de análisis de tres mensualidades en las redes sociales *Twitter*, *Instagram* y *Facebook*.

Variable	Enero 2021			Febrero 2021			Marzo 2021		
	Twitter	Instagram	Facebook	Twitter	Instagram	Facebook	Twitter	Instagram	Facebook
Seguidores	-	-	4045	-	-	4051	3876	1609	4064
Compromiso	-	-	0,43%	-	-	0,31%	0,26%	0,93%	0,41%
Interacción de las publicaciones	-	-	0,99%	-	-	1,1%	0,21%	5,20%	0,85%
Total de reacciones, comentarios, compartidos	326	603	522	264	579	346	267	407	446
Número de publicaciones	68	8	13	62	6	8	34	5	13
Número de comentarios	-	8	11	-	24	34	-	5	5
Índice de rendimiento de la página	-	-	6%	-	-	5,0%	-	-	8,0%
Crecimiento de seguidores media semanal	-	-	0,35%	-	-	0,037%	-	-	0,072%
Número de “me gusta”	273	595	350	230	555	237	209	402	304
Publicaciones diarias	2,3	0,3	0,4	2,2	0,2	0,3	1,1	0,2	0,4
Crecimiento absoluto de seguidores	-	-	6	-	-	6	-	-	13
Crecimiento de seguidores	-	-	0,15%	-	-	0,15%	-	-	0,32%

De los datos que el programa nos permite extraer (tabla 22), podemos observar que el crecimiento de los seguidores en las redes sociales es lento y paulatino, pues no podemos olvidar que se trata de un museo local de una ciudad que, aunque turística, no supera los 15.000 habitantes residentes –Jaca–.

El 1 de enero el museo tenía en la red social *Facebook* 4.039 seguidores y el 31 de marzo 4.064, lo que implica un crecimiento en 25 usuarios –*Facebook* es la única red que nos permite conocer el crecimiento real en nº de usuarios–. En relación con otros datos interesantes para nuestro estudio nos centraremos en la frecuencia de las publicaciones mensuales en las tres redes, de las que ya hemos mencionado que cumplen funciones distintas y también lo son los modos en los que los usuarios interactúan en ellas. Así podemos encontrar que el número de publicaciones en *Twitter* es el más elevado con una media de 2 publicaciones al día, una red textual muy rápida que además genera hilos en mensajes “cápsula” para lanzar informaciones breves –*microblogging*–. La segunda de ellas es *Facebook*, un espacio social que permite muchas más posibilidades tanto gráficas como textuales y cuyos contenidos deben ser mucho más elaborados por parte de la institución. Por último, *Instagram*, una red muy visual que se configura a través de imágenes donde los “carruseles” son el mayor atractivo para los usuarios.

En relación con la interacción, aunque solo en cifras, podemos analizar cuatro variables, la conjunta donde se integran las reacciones, los comentarios, las veces que las

publicaciones han sido compartidas o, de manera independiente, el número de comentarios y de reacciones o “me gusta” que los usuarios dan a las publicaciones. En la primera de ellas no se busca analizar el progreso o evolución en la frecuencia de interacciones, pues la temporalidad del análisis no nos daría datos significativos, sin embargo, es interesante observar que en los tres meses comparados esta interacción se da de forma reñida entre *Facebook* e *Instagram*, siendo esta segunda la que suele tener un número más alto de interacciones. Este dato se respalda por la facilidad de dar “me gusta” a las publicaciones en *Instagram*, mientras que es *Facebook* la red con más comentarios, equiparando las interacciones entre ambas redes. *Twitter* queda a la cola por la fugacidad de los contenidos, cuyos usuarios verán o no dependiendo de la frecuencia con la que utilicen este espacio social 2.0.

Para finalizar, se han combinado las fechas para poder observar los datos en su conjunto, comparar el número de seguidores de cada una de las redes, donde pese a su despunte en interacción es *Instagram* la que menos seguidores posee –entendible, por otra parte, si tenemos en cuenta que se creó en 2017, mientras que *Facebook* lo hizo en 2011 y *Twitter* en 2012–. Según este dato, si observamos el compromiso de los usuarios con la institución (tabla 23), vemos como este es más acusado en *Facebook*, pero *Instagram* se sitúa muy próximo. De nuevo se constata que el número de publicaciones es más elevado en *Twitter* pero los usuarios comentan más en *Facebook* y dan más “me gusta” en *Instagram*.

Tabla 23. Comparativa de las variables de análisis de tres mensualidades en las redes *Twitter*, *Instagram* y *Facebook*.

Variable	1/1/2021 – 31/3/2021			Promedio
	<i>Twitter</i>	<i>Instagram</i>	<i>Facebook</i>	
Seguidores	3876	1609	4064	3183
Compromiso	0,08%	0,29%	0,36%	0,25%
Interacción de las publicaciones	0,21%	5,2%	0,95%	2,1%
Total de reacciones, comentarios, compartidos	857	1589	1314	1253,3
Número de publicaciones	164	19	34	72
Número de comentarios (total)		37	50	44
Índice de rendimiento de la página			6%	6%
Crecimiento de seguidores media semanal			0,049%	
Número de “me gusta”	712	1552	891	1051,6
Publicaciones diarias	1,8	0,2	0,4	0,8
Crecimiento absoluto de seguidores			25	
Crecimiento de seguidores			0,62%	

Tras este análisis, se hizo una triangulación con tres de los museos más referentes de España: Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Esta comparativa solo quería demostrar que un

museo local puede tejer unas conexiones más fuertes o sostener un compromiso y fidelización más estable por parte de los usuarios que grandes museos de ámbito nacional. Se realizó un análisis por promedio de interacciones por publicación en relación con la cantidad de seguidores en el período seleccionado, como hemos especificado anteriormente, las interacciones son reacciones (“Me gusta, Amor, Jaja, Agradecido, Guau, Triste, Enfadado”), comentarios y *posts* compartidos. En este caso el resultado fue sorprendente, pues en el periodo 1/1/2021 – 31/3/2021 quedó demostrada la primacía del Museo Diocesano de Jaca.

			NÚMERO DE ME GUSTA	NÚMERO DE COMENTARIOS (TOTAL)	INTERACCIÓN DE LAS PUBLICACIONES
1	Museo Thyssen-Bo...	Se confirma: permaneceremos cerrados domingo, lunes y martes, por la complicada situación a la que ha dado lugar la tormenta de nieve caída en Madrid. Las entradas adquiridas con antelación serán reembolsadas. Info: cavthyssen@museothyssen.org	25k	385	8,7%
2	MDJ Arte Románic...	¿Cuántas ganas teníamos de volver a veros? 🌟 Esta semana hemos reabierto nuestras puertas al público, y hemos tenido unos visitantes de excepción! A lo largo de la semana se han acercado a conocernos cuatro grupos de alumnos y alumnas del IES Domingo Miral de Jaca, que han querido descubrir un poquito más sobre el patrimonio de su ciudad. Gracias por el enorme y sincero interés que demostrasteis! 🙌 Hoy hemos retomado nuestra visita a #JacaMedieval, con la que recorremos la	133	1	8,6%
3	MDJ Arte Románic...	👩 Mujeres en la Edad Media hubo muchas, casi tantas como historias de vida silenciadas. En una época en la que ellas eran vistas como responsables de la pérdida de la Gracia divina y ellos considerados principales sustentadores del linaje y el patrimonio, pocos nombres femeninos quedaron escritos en las páginas de la Historia. Hoy queremos hablaros de uno de ellos, el de la condesa Doña Sancha. Pensadora independiente, hábil estratega y gran valedora del reino de Aragón en sus orígenes, su	96	3	6,4%
4	MDJ Arte Románic...	Ya existían en la Edad Media las piezas de "imitación"? 🤔 Por raro que pueda pareceros, los conceptos de "plagio", "autoría" u "originalidad" tenían un vator muy distinto al que les damos en la actualidad. Esta semana nuestros #coloresMDJ han sido extraídos del maravilloso frontal de altar de Iguácel, donde nada es lo que parece... 🌟 Os mostramos sus detalles y os contamos curiosidades sobre sus colores, solo tenéis que deslizar para encontrar la información! 📱 #art #arte	97	0	6,3%
5	Museo Reina Sofia	Algunos obsequios que podemos compartir en un día como hoy son nuestros catálogos. Uno de ellos es "Los viajes de Guernica" que analiza los distintos escenarios en los que Guernica ha sido expuesto desde su creación. Descarga gratuita: https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/viajes-guernica	16k	149	4,4%
6	Museo Diocesano ...	Hemos amanecido con una terrible noticia en Jaca: Un incendio en la conocida como "Casa La Rubia", imagen icónica de nuestra ciudad. Por suerte, y lo más importante es que parece ser que no hay que lamentar daños personales. Desde el punto de vista patrimonial hablamos de una de las construcciones más conocidas de Jaca y que enmarcamos dentro de un estilo modernista ecléctico, muy abundante en Jaca y que hemos tenido la suerte de mostrar en nuestra visita a la "Jaca Modernista". A finales	73	5	3,8%
7	Museo Reina Sofia	Parece que nieva. ❄️🌨️🌨️	13k	117	3,5%
8	Museo Diocesano ...	Buenos días. Hoy es 9 de febrero. ¿Sabéis lo que eso significa? ¿Que es el aniversario del MDJ? Debería ser un día especial. Un día marcado en rojo en el calendario en el que nuestras puertas estarían abiertas de par en par y todo el equipo del museo dispuesto a recibirlos con la mejor de nuestras sonrisas. Vivimos tiempos muy complicados, con el museo cerrado pero con la ilusión del primer día y las ganas de volver a veros. Ganas de volver a ver a los becarios, becarias y colaboradores que han	74	22	3,0%
9	Museo Reina Sofia	La visita comentada "Guernica. Historia de un icono" tiene como objetivo que el visitante pueda analizar cómo y por qué Guernica de Pablo Picasso se ha convertido en un icono reconocido universalmente. Horarios y + info: http://ow.ly/917C5DDV7Qf (Link en bio)	12k	126	2,9%
10	Museo Nacional de ...	La nieve fuera y dentro del Museo del Prado	16k	949	2,9%

Figura 36. Ranking de publicaciones según la interacción de los usuarios en relación al número de seguidores.

En el *top ten* de los *posts* con las redes combinadas, cinco de ellas pertenecen al MDJ, siendo tres de ellas de *Instagram* y dos de *Facebook*. La publicación con más interacción/cantidad de seguidores pertenece al *Instagram* del Thyssen-Bornemisza, tres al *Instagram* del Reina Sofia y una de ellas al *Facebook* del Museo del Prado. Como se puede ver en la imagen, el programa recoge la imagen y el texto de cada *post* y este ranking puede elaborarse a partir del número de “me gusta” o de los comentarios, en cuyos casos por la destacada diferencia en el número de seguidores el MDJ no puede competir, por el momento.

			NÚMERO DE ME GUSTA	NÚMERO DE COMENTARIOS (TOTAL)	INTERACCIÓN DE LAS PUBLICACIONES
1	Museo Thyssen-Bo...	Se confirma: permaneceremos cerrados domingo, lunes y martes, por la complicada situación a la que ha dado lugar la tormenta de nieve caída en Madrid. Las entradas adquiridas con antelación serán reembolsadas. Info: cavthyssen@museothyssen.org	25k	385	8,7%
2	Museo Nacional de...	El #MuseoDelPrado no está abierto hoy debido al temporal de nieve en Madrid. Tampoco lo hará ni el domingo ni el lunes. Las entradas se pueden cambiar de día o solicitar la devolución en cav@museodelprado.es ("La nevada", Goya, 1786)	20k	225	2,5%
3	Museo Nacional de...	La nieve fuera y dentro del Prado La nieve a través de las obras del #museodelprado	20k	580	2,6%
4	Museo Reina Sofia	Algunos obsequios que podemos compartir en un día como hoy son nuestros catálogos. Uno de ellos es "Los viajes de Guernica" que analiza los distintos escenarios en los que Guernica ha sido expuesto desde su creación. Descarga gratuita: https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/viajes-guernica	16k	149	4,4%
5	Museo Nacional de...	La nieve fuera y dentro del Museo del Prado	16k	949	2,9%
6	Museo Nacional de...	Fin de semana de lectura en Tienda Prado. Desde hoy hasta el domingo, gastos de envío gratis con la compra de 3 libros con el código LIBROS3 para envíos a Península y Baleares. www.tiendaprado.com Todas vuestras compras ayudan a la financiación del #MuseoDelPrado. ¡Muchas gracias!	15k	95	1,9%
7	Museo Nacional de...	"Las hilanderas", de Diego Velázquez Vídeo en directo con alejandrovergarasharp sobre "Las hilanderas o la fábula de Aracne", de Velázquez (1655-1660) #MuseoDelPrado	14k	636	1,9%
8	Museo Reina Sofia	Parece que nieva. 🌨️🌨️🌨️	13k	117	3,5%
9	Museo Nacional de...	Lamentamos que no sea posible visitar el Museo durante estos días. Para que os llevéis un trocito del Prado a casa, este fin de semana tenemos un 40% de descuento en impresión a la carta y papelería. Además, si compráis tres o más libros os ahorraréis los gastos de envío a Península y Baleares en www.tiendaprado.com	12k	128	1,6%
10	Museo Reina Sofia	La visita comentada "Guernica. Historia de un icono" tiene como objetivo que el visitante pueda analizar cómo y por qué Guernica de Pablo Picasso se ha convertido en un icono reconocido universalmente. Horarios y => info: http://ow.ly/917C50DV70f (Link en bio)	12k	126	2,9%

Figura 37. Ranking de publicaciones según el número de “me gusta” recibido por los usuarios.

			NÚMERO DE ME GUSTA	NÚMERO DE COMENTARIOS (TOTAL)	INTERACCIÓN DE LAS PUBLICACIONES
1	Museo Nacional de...	Inauguración "Pasiones mitológicas"	3.9k	2.6k	0,97%
2	Museo Nacional de...	Pasiones mitológicas con Arkano Vídeo en directo con smootharkano desde la exposición #PasionesMitológicas	10k	521	1,3%
3	Museo Nacional de...	"La condesa de Chinchón", de Goya Vídeo en directo sobre "La condesa de Chinchón", de Goya, con Paloma Málaga del Área de Educación del #museodelprado #muevealprado	8.7k	489	1,2%
4	Museo Nacional de...	Paloma Málaga, del Área de Educación del Museo del Prado, comenta "La condesa de Chinchón" de Goya. Emitido en directo el 3 de febrero	5.9k	393	0,88%
5	Museo Nacional de...	Inauguración de Pasiones mitológicas Vídeo en directo de la inauguración de la exposición #PasionesMitológicas #museodelprado	7.1k	356	0,93%
6	Museo Nacional de...	¡Feliz San Valentín!	5.8k	308	1,0%
7	Museo Nacional de...	La Anunciación Vídeo en directo sobre las anunciaciones de Robert Campin y Fra Angelico desde la sala 24 del #MuseoDelPrado	9.0k	296	1,1%
8	Museo Nacional de...	Vídeo en directo con Arkano desde la exposición "Pasiones mitológicas"	3.9k	291	0,61%
9	Museo Nacional de...	Avance Pasiones Mitológicas Vídeo en directo con alejandrovergarasharp Jefe de Conservación de Pintura Flamenca y Escuelas del Norte del #museodelprado, sobre la exposición "Pasiones Mitológicas"	6.4k	270	0,83%
10	Museo Nacional de...	Vídeo en directo sobre las anunciaciones de Robert Campin y Fra Angelico desde la sala 24 del Museo del Prado	4.4k	267	0,74%

Figura 38. Ranking de publicaciones según el número de comentarios recibidos por los usuarios.

No obstante, nos ha servido para respaldar los datos analizados en el MDJ en comparación con estos tres museos estatales: *Instagram* se impone como red accesible a los “me gusta” y *Facebook* se distingue como red de diálogo e interacción basada en los comentarios de los usuarios como canal de intercambio. A pesar de ello, *Instagram* iguala a *Facebook*, por lo que será en los próximos años cuando descubramos si la primera ha superado a la segunda red social, la más longeva de las tres.

Volviendo al estudio de caso, la herramienta nos permite conocer las publicaciones más relevantes por interacciones de los usuarios, y entre las que se encuentran en este ranking podemos observar un patrón que confirmaría una de nuestras hipótesis de partida, que es la referida a la empatía, el vínculo o la relación con el usuario y su entorno más próximo.

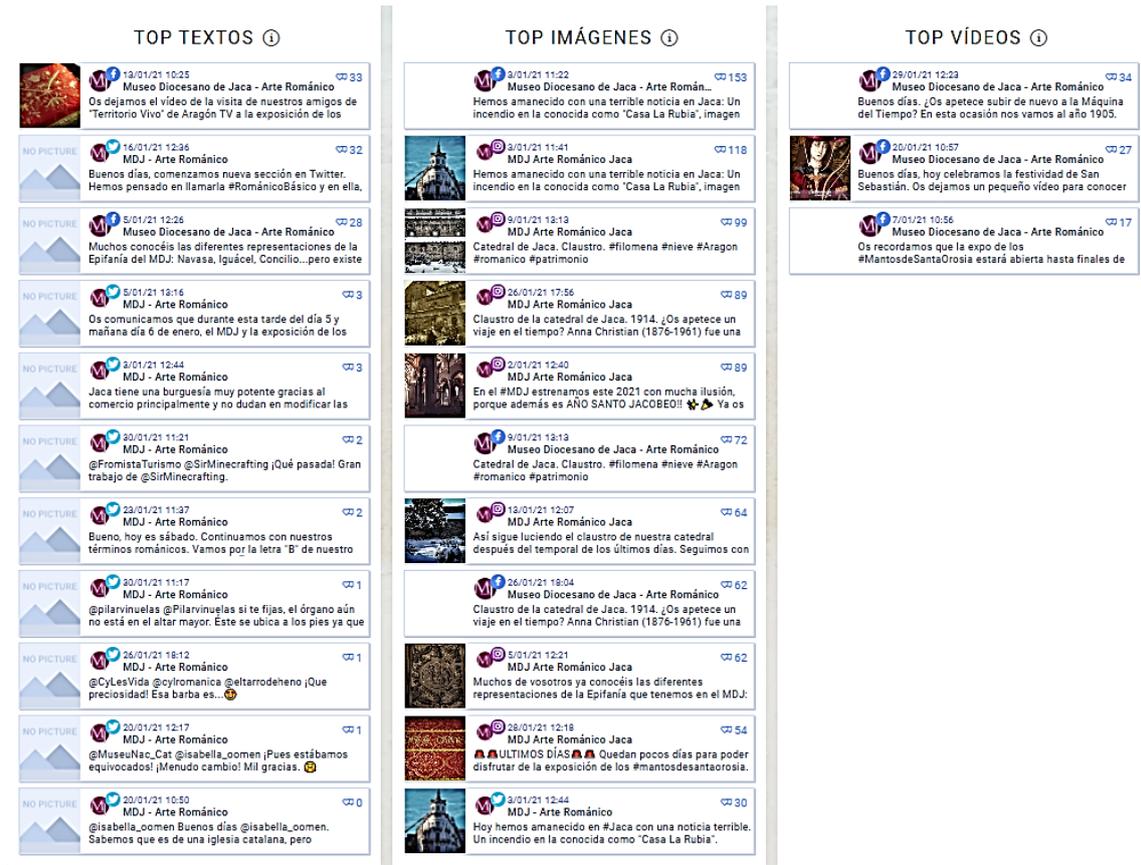


Figura 39. Ranking de publicaciones según las interacciones de usuarios en el mes de enero, 2021.

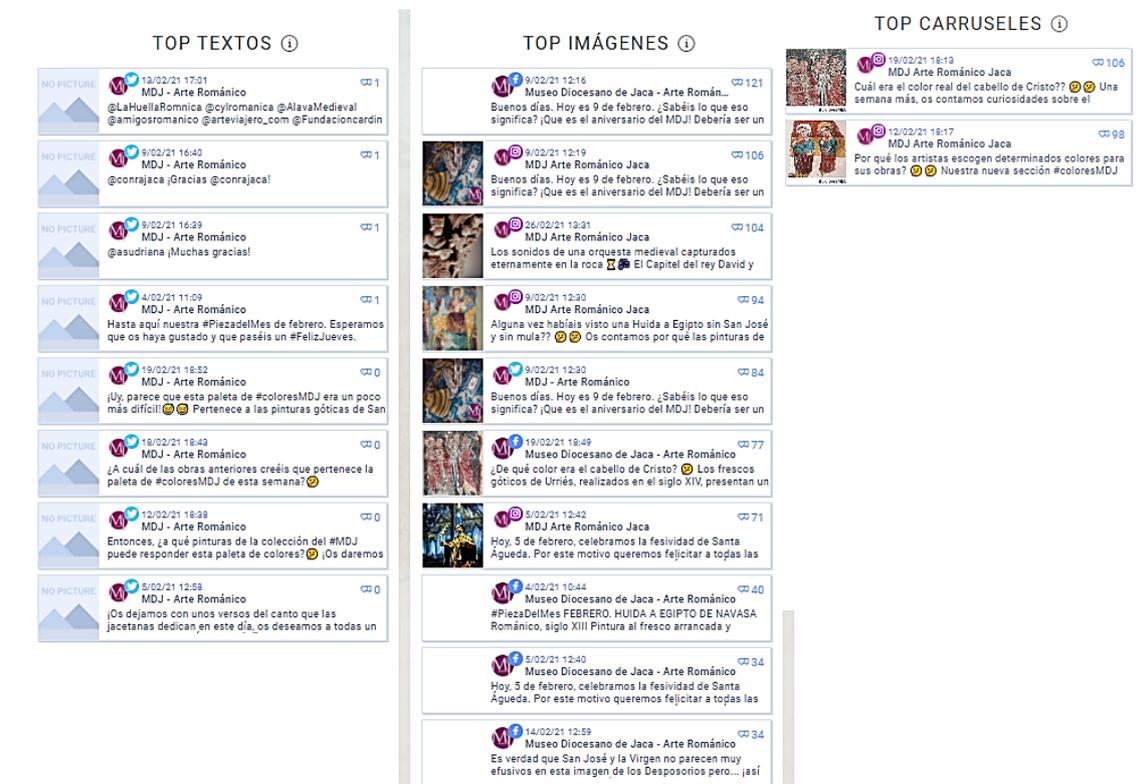


Figura 40. Ranking de publicaciones según las interacciones de usuarios en el mes de febrero, 2021.



Figura 41. Ranking de publicaciones según las interacciones de usuarios en el mes de marzo, 2021.

En las imágenes se recoge el *top ten* de las publicaciones y entre ellas se encuentran varias alusiones a momentos muy cercanos a los receptores. En la figura 39, correspondiente al mes de enero, se observa como los textos no captan significativamente la atención de los usuarios, en los tres primeros casos si existe una reacción por parte de los seguidores donde el propio museo utiliza una estrategia apelativa directa al receptor con información relativa al museo y la lista la encabeza la visita de “territorio vivo”, por lo que se trata de una información que habla de la importancia del propio territorio dirigiéndose a los habitantes más próximos. Esta falta de interacción en el caso de los *posts* textuales va a ser un común denominador en todos los casos. Si nos referimos al ranking de las imágenes, la primera de ellas es una triste noticia de uno de los patrimonios más significativos de la ciudad y esta es la que despertó más reacción por parte de los seguidores, donde de nuevo se establece una relación personal y cercana. La segunda de ellas se refiere a la gran nevada “Filomena” acontecida a nivel nacional, que pese a ser la nieve habitual en el territorio nos unió momentáneamente a toda España. Otra de las publicaciones más relevantes es la llegada del año nuevo y el anuncio del Año Santo Xacobeo 2021, nuevamente un acontecimiento cercano y celebrado por los usuarios –en este sentido, destacar la importancia del Camino de Santiago para la comarca de la

Jacetania—. Respecto a los vídeos, estos no son muy habituales y, por tanto, no podemos describir patrones de comportamiento que se reconozcan en la muestra; sin embargo, si vemos más reacción respecto a ellos que en los *posts* textuales de los meses consecutivos, por lo que como recurso parece ser más satisfactorio para los internautas.

En la figura 40 relativa al mes de febrero, vemos como las interacciones en *Twitter* no despiertan mucha participación por parte de los usuarios, incluso en los casos en los que las campañas educativas se activan desde las diferentes redes, *Twitter* es la que posee menos reacciones, pese al alto número de *posts* que se publican, pues muchas de ellas responden a menciones o citas más que a contenidos propios del MDJ. Las imágenes responden a esa cercanía y amigabilidad con el usuario, este *top ten* lo abre, en primer lugar, el aniversario del museo, y lo cierra el día 14 de febrero, festividad de los enamorados, con una publicación de los desposorios de San José y la Virgen, de nuevo una fecha clave con la que se conectan museo-usuario a través de sus obras. En el último caso, no aparecen vídeos sino carruseles de fotos en *Instagram*, siendo estas escasas pero el número de interacciones elevado, y en este caso no se busca esa conexión de cercanía sino que responden a propuestas educomunicativas que proponen preguntas a los usuarios, en busca de un diálogo que implique reflexión y aprendizaje.

En la última imagen (figura 41), se repite una vez más esa escasa interacción con el contenido textual: continuamos en una media de reacciones en las imágenes similar a los meses anteriores, encontrando guiños al día de la mujer, a las apelaciones directas o cercanas del museo personificado “¡Cuántas ganas tenía de volver a veros!” (que anuncia en varios *posts* la reapertura del museo) y, por último, al Día del Padre felicitando a los Josés y las Josefas. En última instancia, destacar de nuevo los carruseles, que en este caso superan en interacciones a las imágenes más destacadas, un dato que confirma el gusto de los usuarios por este recurso que brindan los espacios web 2.0.

Por último, extraemos unos gráficos que nos permiten definir cuáles son los recursos más utilizados en las publicaciones que realizan y qué porcentaje de publicaciones es de creación propia, cuánto compartido o cuánto en respuesta a otros *posts* de usuarios o instituciones.

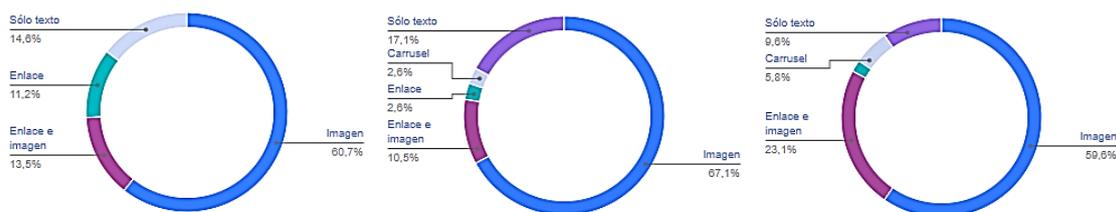


Figura 42. Comparativa de la variable “recursos adjuntos” en las publicaciones de las tres mensualidades en la combinación de sus redes (de izquierda a derecha: enero – febrero – marzo).

En los gráficos podemos observar que el predominio de los recursos adjuntos en las publicaciones son, en su mayoría, imágenes y que una mínima parte de las mismas se conforman únicamente por texto (figura 42). Se comienzan a introducir enlaces que, en gran parte, acompañan a las imágenes y tienen una función de ampliación; por otra parte, en las últimas mensualidades aparece tímidamente el carrusel.

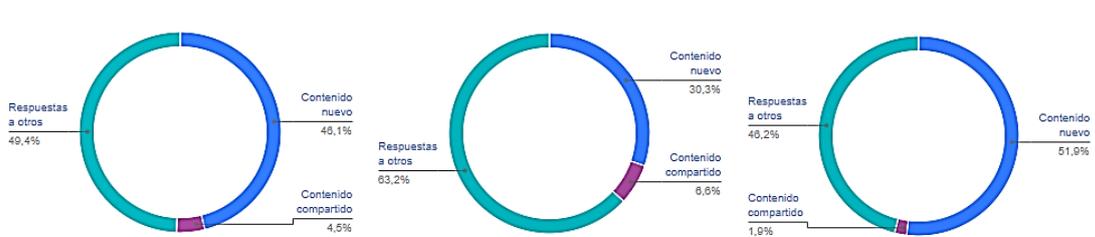


Figura 43. Comparativa de la variable “tipo de publicaciones por autoría” en las publicaciones de las tres mensualidades en la combinación de sus redes (de izquierda a derecha: enero – febrero – marzo).

En cuanto a la tipología de las publicaciones en base a su autoría (figura 43), se constata que aproximadamente la mitad de sus publicaciones son contenidos nuevos de elaboración propia, una pequeña parte responde a contenido compartido –pero no llega a ser el 10% de su producción en red–, y la otra parte significativa responde a la interacción o respuesta a otros usuarios o instituciones, lo que significa que se trata de un museo que atiende y dialoga con sus usuarios cuidando el compromiso, la interacción y el diálogo bidireccional-horizontal, fomentando espacios educomunicativos que ayudan a la creación de cibercomunidades.

4.2.3.1. Facebook

Tabla 24. Información básica del perfil oficial de *Facebook* del MDJ (a fecha 31/12/2020).

Información básica sobre la red social	
Nombre de la cuenta	@museojaca
Nombre completo	Museo Diocesano de Jaca – Arte Románico
URL	https://www.facebook.com/museojaca
Año de creación	1 de junio de 2011
Nº de seguidores	4.401
Nº Me gusta	4.039
Calificación usuarios	4,9/5 (basada en la opinión de 47 personas)
Información	Una de las más bellas colecciones de arte románico. Más de 2000 metros cuadrados de espacio expositivo que resumen 1000 años de Historia y Arte en la Diócesis de Jaca.

El 1 de junio de 2011 comenzaba la andadura del Museo Diocesano de Jaca en la red social *Facebook*. A través de un sencillo *post* con el texto “MDJ – Museo Diocesano Jaca Arte Románico” y su logotipo en la imagen que lo acompaña, empezaba la presencia de esta institución en la web 2.0. Al acceder a su perfil oficial, lo primero que destaca es la posibilidad que tiene el usuario de dejar un comentario y/o opinión/valoración –el primero se guardará automáticamente en la “Comunidad” del museo, el segundo lo hará en el apartado “Opiniones”–. Esta apertura del museo al usuario, denominada “escucha activa” (Caerols-Mateo et al., 2017; Cerdón y González, 2016; Losada-Díaz y Capriotti, 2015), es un paso fundamental en la asunción de las redes sociales como espacios de comunicación horizontal, activa y democrática, principios esenciales de la educomunicación dialógica.

La “escucha activa” señala la voluntad de los museos de facilitar e impulsar las opiniones y valoraciones de los visitantes mediante espacios específicos para *posts* y comentarios. *Facebook* permite (en el diseño de las *fanpages*) a las entidades incluir, si lo desean, espacios específicos y diferenciados para comentarios/*posts* de los visitantes y también espacios para valorar la página, más allá de los *likes*, compartir o comentarios a los *posts* de la organización. (Losada-Díaz y Capriotti, 2015, p. 896)



Figura 44. Primera publicación del MDJ en *Facebook* (enlace de acceso: <https://www.facebook.com/museojaca/photos/a.148797651858592/148797811858576/>)

Para el análisis educomunicativo de la red social *Facebook*, se han revisado de manera sistemática todas las publicaciones emitidas por el museo entre el 1 de junio de 2011 y el 31 de diciembre de 2020 –horizonte temporal–. El análisis de contenido (texto + imagen/vídeo) nos ha permitido realizar una categorización emergente de los *posts*, unas veces determinada por las propuestas explícitas del MDJ y otras por la agrupación temática de las publicaciones. De igual manera, se han observado los comentarios de los usuarios para comprobar la existencia de participación y el grado de interacción con el museo.

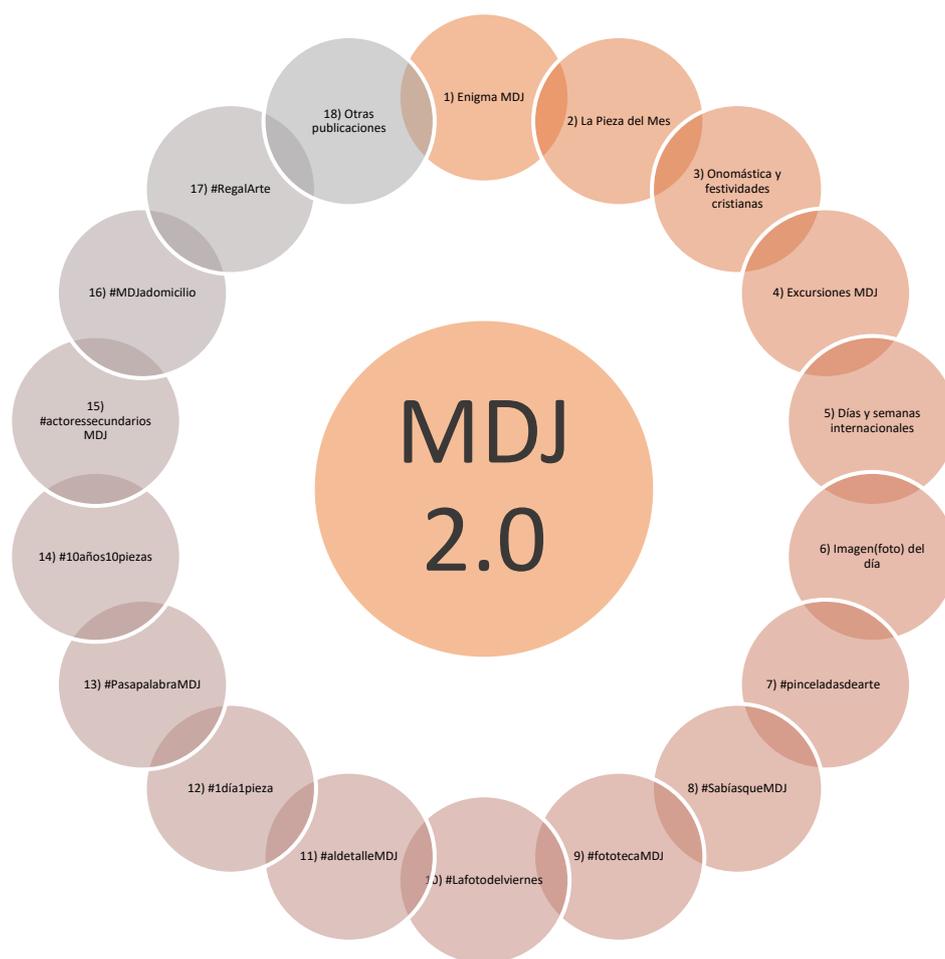


Figura 45. Propuestas comunicativas del MDJ agrupadas en función de su temática o de las campañas explícitas lanzadas por la propia institución.

Todo ello ha posibilitado agrupar todos los *posts* en las siguientes propuestas comunicativas (18 categorías) (figura 45): 1) *Enigma MDJ* (#*enigmaMDJ*), 2) *La Pieza del Mes* (#*Pieza del Mes*), 3) *Onomástica y festividades cristianas* (#*OnomásticasMDJ*), *Excursiones MDJ* (#*excursionesMDJ*), *Días y semanas internacionales*, *Imagen(foto) del día* (#*fotodeldía*), #*pinceladasdearte*, #*SabíasqueMDJ*, #*fototecaMDJ*,

#Lafotodelviernes, #aldetalleMDJ, #Idíalpieza, #PasapalabraMDJ, #10años10piezas, #actoressecundariosMDJ (#Oscars2020), #MDJadomicilio, #RegalArte, Otras publicaciones.

Una vez agrupadas las propuestas comunicativas, se pasó a la segunda fase del estudio, consistente en el análisis pormenorizado del componente educativo de las publicaciones/propuestas. El objetivo era determinar su valor educomunicativo partiendo del instrumento de análisis diseñado previamente (véase 3.4.2.2.1. *Instrumento de análisis de la educomunicación en redes sociales (IA-EduComR)*, p. 212). Para recoger los resultados obtenidos, se ha creado una tabla para cada una de las 18 propuestas.

Tabla 25. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Enigma MDJ* (#enigmaMDJ).

1) Enigma MDJ (#enigmaMDJ)	
Descripción de la propuesta	A través de preguntas sugerentes, la propuesta pretende despertar el interés del usuario hacia algún elemento concreto del museo o Catedral (obra artística, elementos decorativos del espacio, iconografía, ubicación, etc.), invitándolo a investigar y a compartir sus respuestas con el resto de usuarios y el museo en el propio <i>post</i> . La institución resuelve el enigma en un plazo de 1 a 3 días.
Observaciones	Esta propuesta estuvo vigente desde el año 2011 hasta el 2015, siendo una de la más longevas de la institución en las redes sociales. Empezaba con la llegada del otoño (se publicaba los martes) y acababa con la llegada del verano, siendo sustituida por la “excursión románica” (#excursiónMDJ). En sus inicios, no poseía hashtag (#enigmaMDJ) y respondía a los términos “enigma”, “reto” o “misterio”. La aparición del hashtag está constada en diciembre de 2013.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo del mensaje se corresponde con 1.2. <i>Propuestas participativas e interactivas</i> . El museo busca la implicación de los usuarios a través de las preguntas que lanza con la publicación, esperando que investigue y resuelva el enigma o reto y lo comporta públicamente (“En esta ocasión os proponemos reconocer la iconografía de esta mujer, ¿sabréis decirnos a quien representa y dónde podemos encontrarla? ¡Esperamos vuestras respuestas! 😊” – enigma del 3 de enero de 2015).
2. Factor Relacional	Se impone 2.1. <i>Interacción (demostración)</i> , asociada a la interacción pregunta-repuesta. No obstante, alguno de los enigmas invitan a ir más allá y reflexionar sobre el significado de las obras o de determinados elementos artísticos, por lo que aparece 2.2. <i>Reflexión (interpretativa)</i> (asociada al aprendizaje constructivo).
3. Tipo de aprendizaje dominante	A pesar de imponerse como aprendizaje dominante el 3.1 <i>conductismo</i> (en muchos de los casos se pide a los usuarios que localicen un fragmento minúsculo de una obra o personaje en su conjunto artístico y digan de qué se trata), esta propuesta también conjuga en alguna de sus publicaciones el aprendizaje constructivo (3.3. <i>Constructivismo</i>), al pedir a los usuarios que interpreten el significado de la obra y propongan sus propias teorías o hipótesis.
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.

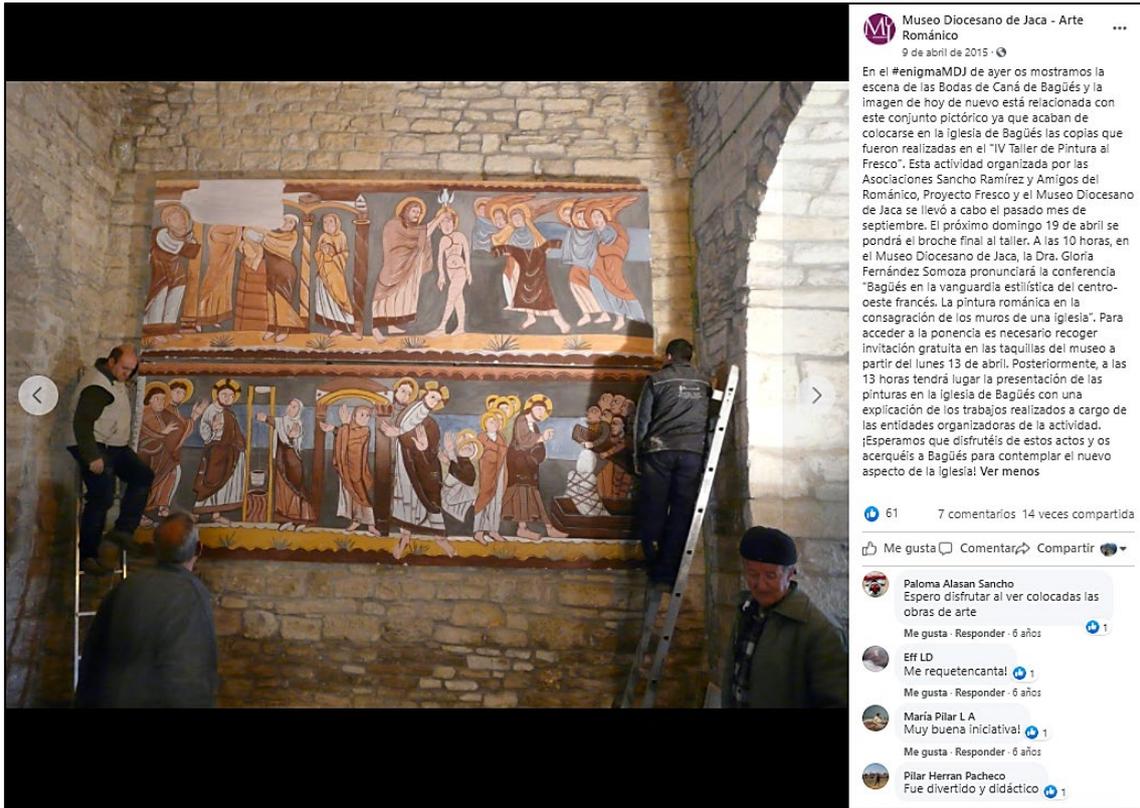


Figura 46. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Enigma MDJ* (#enigmaMDJ).



Figura 47. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Enigma MDJ* (#enigmaMDJ).

Tabla 26. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *La Pieza del Mes* (#PiezadelMes).

2) <i>La pieza del mes</i> (#PiezadelMes)	
Descripción de la propuesta	Con el objetivo de difundir la colección del museo y acercarla al visitante virtual, una vez al mes (12 piezas del mes al año) se publica en sus redes sociales “La Pieza del Mes”, consistente en la imagen y la explicación extendida de una obra de arte expuesta en la institución. En ocasiones, la elección de la pieza viene determinada por celebraciones especiales (“Desde el MDJ hemos querido dedicar cada una de las doce Piezas del Mes de este 2021 a la temática de la peregrinación, para así unimos a la celebración del Año Jacobeo. Por ello, no podía faltar en nuestra selección de obras el óleo neoclásico de “Judith camino de Betulia”, pintura que logra transmitir perfectamente la idea del viaje” – 1 de abril de 2021).
Observaciones	Se ha publicado ininterrumpidamente desde la creación del perfil social en <i>Facebook</i> en junio de 2011 (114 piezas del mes publicadas hasta diciembre de 2020), tratándose de una de las señas de identidad del MDJ 2.0.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	A pesar de que uno de los objetivos de esta propuesta sea la de difundir los fondos del museo y darlos a conocer, escapa a la simple difusión academicista o enciclopédica, tratando de dar claves para comprender y contextualizar las obras o elementos histórico-artísticos a través del marcado didacticismo de la narrativa, adaptando el mensaje a todos los públicos (objetivo del mensaje 1.3. <i>Da claves para comprender</i>).
2. Factor R-relacional	No se busca la interacción directa usuario-museo, sin embargo, todas las piezas del mes acaban con la pregunta “¿Te has fijado en...?” o “¿Sabías que...?”, lo que implica la apelación al usuario y su reflexión respecto al bien patrimonial en cuestión. La tendencia del Factor R-relacional es 2.2. <i>Reflexión (interpretativa)</i> .
3. Tipo de aprendizaje dominante	El tipo de aprendizaje dominante es el 3.2. <i>Cognitivismo</i> . El museo no busca la participación directa del usuario, pero sí despertar su interés y hacerlo reflexionar a través de las preguntas “¿Te has fijado en...?/¿Sabías que...?”, en las cuales se recogen las claves para comprender y las respuestas a las cuestiones planteadas.
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 48. Ejemplo nº 1 de la propuesta *La Pieza del Mes* (#PiezadelMes)



Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
11 de agosto de 2020 · 🌐

...

AGOSTO. PINTURAS MURALES DE BAGÜÉS. #PiezaDelMes

Románico, finales del s. XI – principios del s. XII
Pintura al fresco arrancada y traspasada a lienzo
Procede de la iglesia de Santos Julián y Basílica de Bagüés

Este mes de agosto se cumplen cincuenta y cuatro años del arranque de las pinturas de Bagüés, acometido por la familia Gudiol en el verano de 1966. Este evento supuso la recuperación y puesta en valor un conjunto románico que, por su calidad y extensión, es considerado uno de los más importantes de Europa.

Estos frescos fueron concebidos para decorar los muros de Santos Julián y Basílica de Bagüés, templo que probablemente se construyó en la década de 1070, cuando pasó a depender como priorato de San Juan de la Peña. Algunos investigadores consideran que el programa pictórico tuvo que ser realizado pocos años después de la edificación de la iglesia, aunque otros prefieren retrasar su cronología hasta el siglo XII debido a la innovadora expresividad que demuestran sus figuras.

El conjunto de Bagüés aspiraba a ser una auténtica Biblia pauperum, es decir, un relato en imágenes de la Biblia destinado a fieles analfabetos. En consecuencia, los frescos cubrían por completo el interior de la iglesia y actualmente constituyen el conjunto de pintura románica más extenso conservado en España. El relato del Antiguo y del Nuevo Testamento (desde la creación de Adán hasta la Resurrección y Ascensión de Cristo) se distribuye en franjas a lo largo de los muros laterales y del ábside, siguiendo un sentido helicoidal. El muro occidental, hoy en día desaparecido, posiblemente estuvo ocupado por imágenes del Apocalipsis.

En la actualidad, las pinturas de Bagüés siguen configurando una atmósfera envolvente debido a su inteligente uso del color: sobre un fondo de intensas franjas azules y verdes, figuras en tonos blancos, amarillos y ocre interactúan entre sí. Estas también destacan por su expresividad y dinamismo, muy adelantados a los cánones del arte románico. Prueba de ello es Malco, personaje al que San Pedro corta la oreja en la escena del Prendimiento y que aparece representado de perfil abriendo la boca en un terrible gesto de dolor.

Estas características iconográficas y formales han llevado a muchos investigadores a relacionar los frescos de Bagüés con ciclos franceses, como los murales de las iglesias del Poitou o el Códice de Santa Radegunda. Recientemente, F. García García ha encontrado similitudes formales con algunos capiteles de la Catedral de Jaca, como el de San Sixto, que dan pie a nuevas conexiones artísticas.

¿Sabías que...?

Además de las relaciones trazadas por F. García García entre las pinturas de Bagüés y la escultura jaquesa, J. Martínez de Aguirre ha hallado paralelismos entre la cubierta de madera de Bagüés y la que cubrió en origen la Catedral de Jaca. Estas conexiones han provocado que estudios recientes planteen que, tal vez, el conjunto pictórico de Bagüés pueda ser una copia fidedigna de los frescos que en su momento decoraron la Catedral de San Pedro.



AGOSTO

Pinturas murales de Bagüés
Siglo XI
Iglesia de Santos Julián y Basílica de Bagüés





👍👤 Tú y 54 personas más
🔄 16 veces compartida

Figura 49. Ejemplo nº 2 de la propuesta *La Pieza del Mes* (#PiezadelMes).

Tabla 27. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Onomástica y festividades cristianas* (#*OnomásticasMDJ*).

3) Onomástica y festividades cristianas (#OnomásticasMDJ)	
Descripción de la propuesta	A través de esta propuesta, se relaciona el santoral católico o alguna festividad cristiana –Santos Inocentes, Semana Santa– con el patrimonio que posee el museo o la Catedral jaquesa. La festividad de un santo o santa es un buen momento para dar a conocer y explicar una obra o celebración en concreto (“La imagen del día nos recuerda que hoy, 2 de febrero, se celebra la festividad de la Candelaria. Por eso, os queremos mostrar el momento de la bendición de las velas en la Catedral de Jaca [...]” – 2 de febrero de 2013; “Buenos días, celebramos hoy la festividad de San Juan Bautista con la imagen del santo que podemos admirar en la Sala Refectorio del MDJ [...]” – 24 de junio de 2020; “Hoy 13 de diciembre en #OnomásticasMDJ recordamos a santa Lucía, mártir de Siracusa, con una imagen del retablo de San Agustín de la Catedral de Jaca” – 13 de diciembre de 2016).
Observaciones	Esta propuesta está presente en <i>Facebook</i> desde su creación (2011-2020). Los <i>posts</i> se acompañan de la imagen del santo o santa en cuestión –obras ubicadas en el museo o Catedral–, o de la celebración que se realiza en esa festividad, como el ejemplo de la bendición de animales para San Antón (17 de enero). En ocasiones, la explicación del santo/a no se realiza a través de texto sino de vídeo (caso de San Vicente – 22 de enero de 2019). Para la celebración de los Santos Inocentes (28 de diciembre), las publicaciones están realizadas en clave de humor, teniendo siempre como tema el patrimonio. Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con la propuesta # <i>fotodeldía</i> . A partir del año 2016 se creó el hashtag # <i>OnomásticasMDJ</i> .
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo del mensaje es <i>1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer</i> , siempre empleando un estilo didáctico en la comunicación.
2. Factor Relacional	En determinadas publicaciones incluyen la pregunta “¿Sabías que...?” para despertar el interés del receptor, si bien es cierto que no es lo común (“La imagen del día en este # <i>ViernesSanto</i> nos recuerda que hoy se conmemora la muerte de Cristo en la cruz. ¿Sabías que el tema de la crucifixión no se representa hasta el siglo VI? Es debido a que [...]” – 3 de abril de 2015). No existe Factor R-elacional (<i>2.4. No hay</i>).
3. Tipo de aprendizaje dominante	La intención de los <i>posts</i> es comunicar saberes enciclopédicos sobre un bien patrimonial, sin buscar la participación activa de los usuarios (aprendizaje pasivo). El tipo de aprendizaje dominante es <i>3.5. Positivismo</i> .
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Parcialmente.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 50. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Onomástica y festividades cristianas (#OnomásticasMDJ)*.



Figura 51. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Onomástica y festividades cristianas (#OnomásticasMDJ)*.

Tabla 28. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Excursiones MDJ* (#ExcursionesMDJ).

4) <i>Excursiones MDJ</i> (#ExcursionesMDJ)	
Descripción de la propuesta	Así comenzaba esta sección en <i>Facebook</i> : “Con motivo del periodo vacacional de estos meses veraniegos, comenzamos una nueva sección en Facebook, en la que cada semana os propondremos una “excursión románica” para que disfrutéis de las joyas medievales que ofrece este territorio [...]” (4 de julio de 2012). El objetivo de esta propuesta es dar a conocer el rico patrimonio que alberga la diócesis de Jaca mediante excursiones propuestas por el MDJ en su tablón de <i>Facebook</i> . A la imagen de la iglesia o ermita le acompaña un texto explicativo sobre cómo llegar, además de la historia y arte del bien patrimonial.
Observaciones	Su mayor periodo de efervescencia fue entre los años 2012 y 2014 –se trataban de excursiones semanales recomendadas explícitamente, “excursiones románicas”–. En 2015 se genera alguna publicación aislada (sin hacer referencia explícita a las “excursiones románicas”) con motivo de la celebración de jornadas, charlas o conciertos en iglesias románicas de la diócesis. Se retoma en una ocasión en 2016 y en 2020. Esta propuesta sustituía al #enigmaMDJ con la entrada del verano, y con la llegada del otoño se cerraba para dar paso nuevamente al #enigmaMDJ (“Hoy en el MDJ nos hemos puesto nostálgicos y hemos querido retomar una de las más bellas secciones de nuestras redes sociales: las #ExcursionesMDJ! Esta sección os invita a descubrir algunos de los rincones llenos de encanto de nuestra diócesis [...]” – 3 de octubre de 2016).
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	Estas excursiones románicas buscan disfrutar del patrimonio <i>in situ</i> , por lo que el objetivo del mensaje se corresponde con 1.5. <i>Disfrute y transferencia</i> .
2. Factor R-elacional	Educomunicativamente, la propuesta no busca la participación activa de los usuarios en la red social (2.4. <i>No hay</i>). La finalidad es que visiten los lugares patrimoniales propuestos, por lo que si un usuario visita uno de estos espacios como consecuencia de la recomendación del post estaríamos hablando de 2.3. <i>(Co) creación (Constructiva)</i> como Factor R-elacional.
3. Tipo de aprendizaje dominante	Desde un punto de vista educomunicativo, el aprendizaje se sitúa en el 3.5. <i>Positivismo</i> . Ahora bien, si la visita se produce por la lectura de la publicación transitaríamos hacia el 3.3. <i>Constructivismo</i> .
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Parcialmente.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 52. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Excursiones MDJ* (#ExcursionesMDJ).

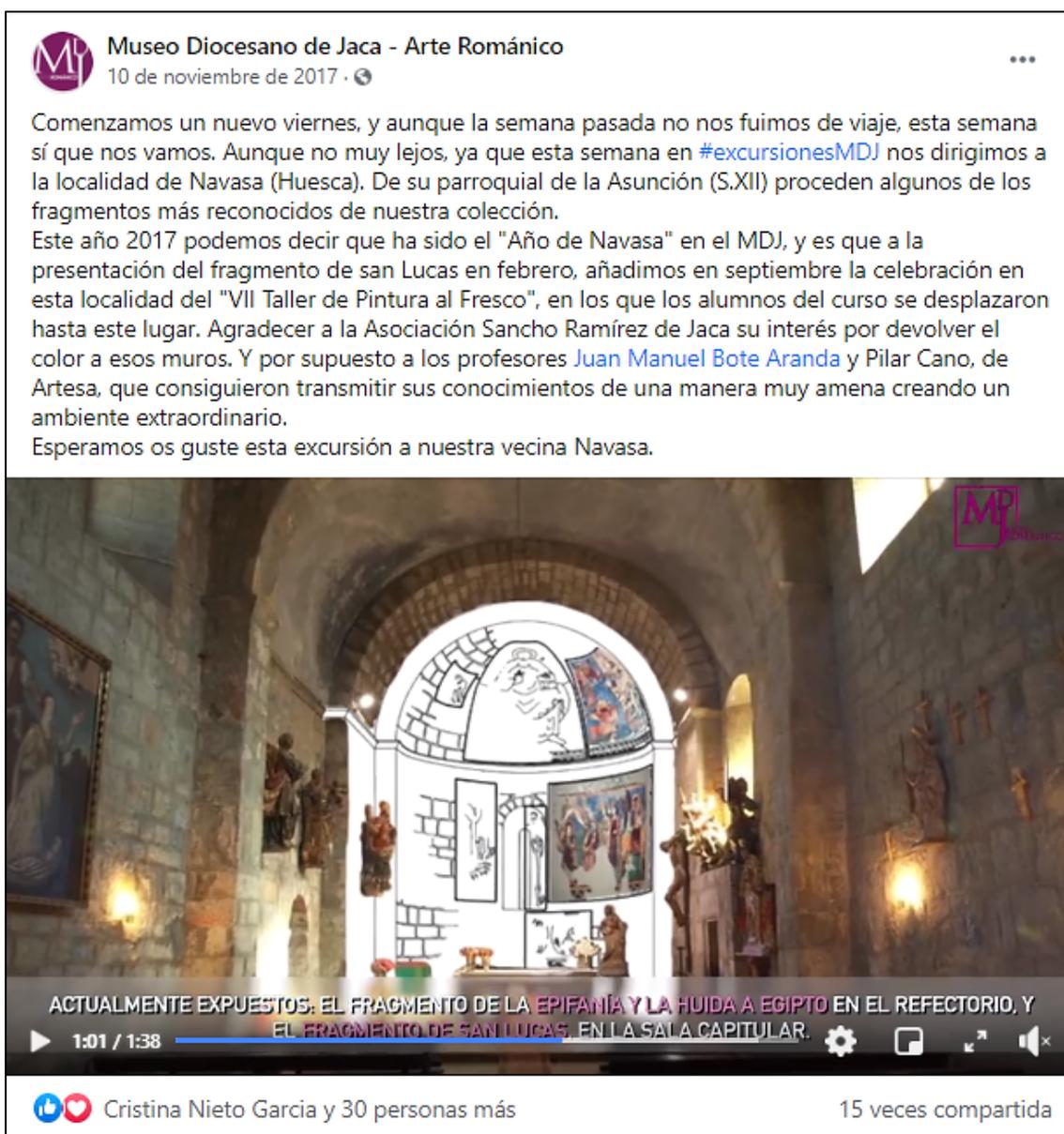


Figura 53. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Excursiones MDJ* (#ExcursionesMDJ).

Tabla 29. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Días y semanas internacionales*.

5) <i>Días y semanas internacionales</i>	
Descripción de la propuesta	Con esta propuesta, la celebración de días internacionales es buen motivo para difundir el patrimonio histórico-artístico que el museo custodia. Por citar algunos días internacional celebrados por el MDJ a través de <i>Facebook</i> , señalar el Día Internacional de la Lengua Árabe, el Día Internacional de los Monumentos y Sitios, el Día Internacional de los Museos, el Día Internacional de los Archivos, el Día Europeo de la Música, el Día del Músico, el Día Internacional de la Mujer, el Día de Europa, Día Mundial del Turismo, etc.
Observaciones	Esta propuesta comunicativa arranca en 2012 y se extiende hasta la actualidad. No todos los años se promocionan los mismos días internacionales, existiendo una interesante variedad que, en la mayoría de las ocasiones, se relaciona con el patrimonio cultural. Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con la propuesta <i>Imagen del día</i> .

VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	La celebración de los días internacionales permite al MDJ despertar valores de apropiación, cuidado y respeto para con el patrimonio u otros colectivos significados a través de estas propuestas (1.4. <i>Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto</i>). Ejemplo: “Hoy 18 de abril se celebra el Día Internacional de los Monumentos y Sitios cuyo objetivo es promover la toma de conciencia acerca de la diversidad del patrimonio cultural, su vulnerabilidad y de los esfuerzos que se requieren para su protección y conservación. Desde aquí el monumento que os recomendamos es la Catedral de San Pedro de Jaca por ser [...]” – 18 de abril de 2013). De igual manera, permite difundir el patrimonio del MDJ relacionado con el día internacional en cuestión. En alguna publicación se incorporan interrogantes “¿Sabías que...?” para suscitar el interés de los usuarios, dando claves para comprender.
2. Factor Relacional	No se busca la participación directa de los usuarios (2.4. <i>No hay</i>), aunque estos participen a través de sus comentarios o “me gusta” al haber apelado a su espíritu crítico de apropiación, cuidado y respeto por el patrimonio.
3. Tipo de aprendizaje dominante	El aprendizaje dominante es 3.5. <i>Positivismo</i> , a través de la contextualización de los días internacionales con obras del MDJ o la Catedral.
¿Posee la propuesta valor educativo?	No.
¿Existe participación?	Sí.

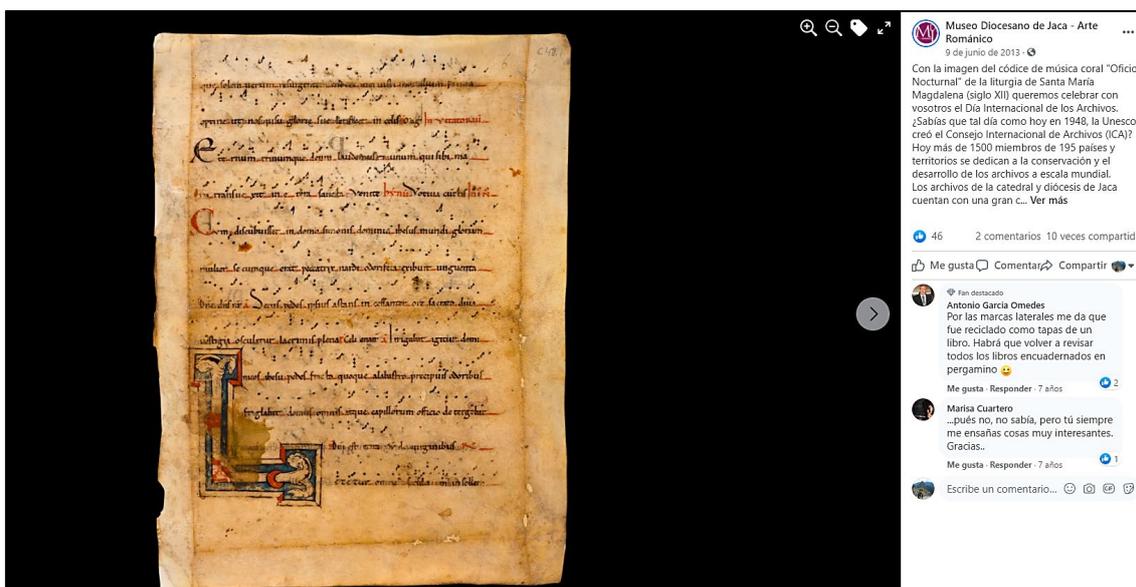


Figura 54. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Días y semanas internacionales*.



Figura 55. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Días y semanas internacionales*.

Tabla 30. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Imagen (foto) del día (#fotodeldía)*

6) <i>Imagen(foto) del día (#fotodeldía)</i>	
Descripción de la propuesta	A través de esta propuesta se pretende recoger noticias y eventos de actualidad (presentación de exposiciones, publicación de libros) u otros aquellos aspectos que no tendrían cabida en otras campañas (celebrar la llegada de la primavera a través de la vistosidad del jardín del claustro, mostrar dibujos de piezas del museo realizados por niños en sus talleres didácticos, agradecimientos a los alumnos en prácticas, etc.). De igual manera, con la imagen o #fotodeldía se adhieren a otras iniciativas promovidas por diferentes asociaciones de los ámbitos nacional e internacional. En alguna ocasión, la imagen del día permite difundir piezas de la exposición permanente o temporal del MDJ.
Observaciones	Para el agrupamiento de las publicaciones en esta propuesta, es necesario que en el texto del <i>post</i> aparezca “La imagen de hoy es...”, “La imagen del día...” o “Con la #fotodeldía...”. Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con otras secciones: <i>Días y semanas internacionales</i> , <i>Onomástica</i> y <i>festividades cristianas</i> y #Piezadelmes –introduciendo la pieza–. En 2016 aparece el hashtag #fotodeldía para agrupar las publicaciones de esta propuesta.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	Con esta propuesta, el museo pretende comunicar información de diversa índole, sin necesariamente perseguir fines educomunicativos (1.1. <i>Puramente transmisivo, dar a conocer</i>).
2. Factor R-elacional	El grueso de las publicaciones de esta propuesta no buscan la participación, por lo que no hay Factor R-elacional (2.4. <i>No hay</i>).
3. Tipo de aprendizaje dominante	Aunque hay ejemplos de transmisión de contenidos conceptuales relacionados con el patrimonio del museo –aprendizaje pasivo / positivismo–, la mayoría de los mensajes no buscan el aprendizaje (3.6. <i>No hay</i>).
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Parcialmente.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 56. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Imagen (foto) del día* (#fotodeldía).



Figura 57. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Imagen (foto) del día* (#fotodeldía).

Tabla 31. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #pinceladasdearte.

7) #pinceladasdearte	
Descripción de la propuesta	El objetivo de esta sección-propuesta es mostrar y enseñar tecnicismos y términos artísticos identificables a través del patrimonio del museo o Catedral. Igualmente, acercar la colección mediante anécdotas e historias curiosas vividas por alguna de las obras artísticas (“Con esta definición queremos comenzar una serie de publicaciones semanales, bajo el hashtag #pinceladasdearte, relacionadas con algunos términos artísticos que podemos encontrar a través de nuestra colección. Con ello pretendemos, además, compartir historias curiosas y anécdotas vividas por algunas de nuestras piezas” – 29 de octubre de 2015). En esta propuesta la imagen que acompaña al <i>post</i> juega un papel importante, pues permite entender visualmente elementos artísticos difícilmente imaginables exclusivamente a través de la explicación textual.
Observaciones	La primera publicación fue el 29 de octubre de 2015. Aunque en un primer momento informaron de que sería semanal, lo cierto es que en la práctica su publicación no respondía a días o periodos concretos. El horizonte temporal de mayor generación de contenidos fue 2015 y 2016, encontrando algún ejemplo en 2019 –en este caso la explicación teórica fue a través de vídeo–. Algunas publicaciones incluyen preguntas del tipo “¿Sabías que...?”, despertando el interés del visitante digital.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo predominante es <i>1.3. Da claves para comprender</i> . Los procesos o términos artísticos objeto de la publicación #pinceladasdearte permiten comprender mejor las obras artísticas, además de invitar a reflexionar acerca de los contenidos tratados.
2. Factor R-elacional	El Factor R-elacional se corresponde con <i>2.2. Reflexión (Interpretativa)</i> ; la inclusión de preguntas en estilo directo o indirecto activa procesos reflexivos en torno al patrimonio (“Para comenzar debemos responder a la pregunta de por qué se usa tanto el #dorado en la pintura gótica, algo difícil de explicar en unas pocas líneas. [...]” – 12 de noviembre de 2015).
3. Tipo de aprendizaje dominante	Predomina un aprendizaje de tipo cognitivo (<i>3.2. Cognitivismo</i>), donde la institución indica la respuesta a las preguntas planteadas en el mismo <i>post</i> . Por otra parte, y al existir conocimiento enciclopédicos tratados didácticamente, podríamos hablar también de <i>3.5. Positivismo</i> .
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 58. Ejemplo nº 1 de la propuesta #pinceladasdearte.



Figura 59. Ejemplo nº 2 de la propuesta #pinceladasdearte.

Tabla 32. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #SabíasqueMDJ.

8) #SabíasqueMDJ	
Descripción de la propuesta	La propuesta #SabíasqueMDJ tiene como finalidad despertar la curiosidad del usuario sobre aspectos menos conocidos del patrimonio, haciendo en muchos casos referencia a anécdotas, términos específicos o microhistorias sobre el acervo del museo o Catedral. Todos los <i>posts</i> tienen en común la pregunta-motor “¿Sabías que...?”, activadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (“Hoy vamos a inaugurar una sección nueva relacionada con temas curiosos que hemos llamado #SabíasqueMDJ Empezaremos hoy hablando de la palabra “Mosén”, muy extendida entre los sacerdotes de las parroquias rurales de nuestra comunidad. ¿Sabías que “Mosén” era un término de origen medieval y exclusivamente utilizado en la Corona de Aragón?” – 29 de abril de 2016).
Observaciones	El empleo de la pregunta “¿Sabías que...?” emerge como un recurso didáctico transversal a la gran mayoría de propuestas del MDJ, incorporándose en dichas secciones. Ahora bien, se configura en propuesta independiente el 28 de abril de 2016 bajo el hashtag #SabíasqueMDJ. En una ocasión, la publicación #SabíasqueMDJ está realizado a través de vídeo (San Jorge, 23 de abril de 2019), no siendo lo habitual.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo predominante del mensaje se corresponde con 1.3. <i>Da claves para comprender</i> , yendo más allá de la simple transmisión de información para contextualizar los aprendizajes en el momento actual, conectando pasado-presente y acercando el patrimonio museal al día a día de los usuarios. En algunos <i>posts</i> incluso se puede hablar de 1.4. <i>Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto</i> por tradiciones y actitudes patrimoniales.
2. Factor Relacional	Se da la 2.2. <i>Reflexión (Interpretativa)</i> debido a que la comunicación fomenta la dimensión crítica y ayuda a la interpretación y contextualización. También existen ejemplos de 2.3. <i>(Co) Creación (Constructiva)</i> del conocimiento, a partir de las acciones lanzadas por el museo (Ej. ¹ de la siguiente variable).
3. Tipo de aprendizaje dominante	El aprendizaje dominante se corresponde con el 3.2. <i>Cognitivismo</i> , donde la institución lanza una pregunta que no espera ser contestada, sino que es el propio museo quien recoge de manera didáctica los conocimientos teóricos que resuelven el “¿Sabías que...?”. A pesar de ello, hay ejemplos muy significativos de 3.3. <i>Constructivismo</i> en varias de las publicaciones de esta propuesta, donde invitan a los usuarios a compartir sus experiencias ¹ o a actuar de una manera determinada fomentando valores de apropiación y respeto patrimoniales ² . Ej. ¹ : “[...] Os invitamos ahora a compartir con nosotros palabras de origen religioso que utilicemos todos los días. ¡A ver si entre todos somos capaces de encontrar unas cuantas!” (21 de septiembre de 2016). Ej. ² : “[...] Ya comienzan a llegar un buen número de peregrinos a Jaca por lo que os invitamos a desearles a todos “Buen Camino” cuando os crucéis con ellos, y si estáis peregrinando a Santiago podéis saludar con un “Ultreia!” a aquellos compañeros con los que os crucéis” (8 de junio de 2016).
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



#SABIASQUEMDJ
“MOSEN”

Juccenths ep's.

MDJ

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
28 de abril de 2016 · 🌐

Hoy vamos a inaugurar una sección nueva relacionada con temas curiosos que hemos llamado #SabiasqueMDJ Empezaremos hoy hablando de la palabra “Mosén”, muy extendida entre los sacerdotes de las parroquias rurales de nuestra comunidad.

¿Sabías que “Mosén” era un término de origen medieval y exclusivamente utilizado en la Corona de Aragón? Para hablar sobre este tema hemos elegido mostraros en detalle a de uno de los obispos del documento del siglo XII conocido como el Concilio de Jaca.

El término “Mosén” designaba originariamente a caballeros y ciudadanos honrados de la Corona de Aragón. Este término estaba precedido de otros títulos en los que se precisaba el cargo de cada persona: Magnífico mosén, Honorable mosén, Discreto mosén... Con el paso del tiempo, se permitió el uso de este apelativo a todas las personas destacadas de la alta sociedad, a excepción de abogados y médicos que recibían el tratamiento de “Misser”.

Poco a poco el término “Mosén” se fue extendiendo hacia todos los estamentos de la sociedad y se tiene constancia de este apelativo, aunque de manera esporádica, para hacer referencia a mercaderes u otras personas de la clase media.

Hoy en día, la palabra “Mosén” se utiliza para designar a los sacerdotes o clérigos de las parroquias rurales, concediéndoles de esta manera un título honorífico anclado en la historia de nuestra Corona de Aragón. [Ver menos](#)

Figura 60. Ejemplo nº 1 de la propuesta #SabiasqueMDJ.



The image shows a social media post from the Museo Diocesano de Jaca. The top part features a dark background with pink text: 'MDJ PRESENTA SAN JOSÉ Y EL ORIGEN DE PEPE #SABIASQUEMDJ'. To the right is a painting of an elderly man with a long white beard, wearing a red robe and a green hat, holding a wooden staff. Below the painting, the text reads 'DESCANSO EN LA HUIDA A EGIPTO (S. XV)'. The post itself is from the Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico, dated July 17, 2016. The text of the post discusses the painting of San José and explains the origin of the nickname 'Pepe' for San José de Nazaret.

MDJ PRESENTA
SAN JOSÉ Y EL ORIGEN DE PEPE
#SABIASQUEMDJ

DESCANSO EN LA HUIDA A EGIPTO (S. XV)

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
17 de julio de 2016 · 🌐

#SabiasqueMDJ Pepe

Tras varios días cargados de actividades aquí en el Museo Diocesano de Jaca, volvemos con una nueva entrega de nuestra sección #SabiasqueMDJ

¿Sabías que a los llamados José se les apoda cariñosamente "Pepe" por san José de Nazaret, padre de Jesús?

Para tratar de este tema vamos a centrarnos en la imagen de San José perteneciente a la nueva tabla hispano-flamenca del siglo XV, pieza añadida recientemente a la colección del museo. En ella observamos a un hombre mayor, de barba blanca, apoyado en un recio bastón.

Hay que saber que José de Nazaret, esposo de María, ya era un hombre mayor cuando recibió la noticia del embarazo de la Virgen. Según el evangelio apócrifo de "Pseudo Mateo", José, al conocer el estado de su esposa y sabiendo que él no era el padre, dudó de ella y pensó en esconderse y abandonarla. Sin embargo esa misma noche se le apareció en sueños un ángel explicándole la situación y enseguida se arrepintió de su comportamiento. A partir de ese momento se hizo cargo de la situación y se ocupó de su familia adoptando al Niño Jesús como propio. Esta condición de padre adoptivo, o mejor dicho de "Padre putativo" (Pater putatibus) es la que se menciona tradicionalmente con las siglas de José P.P. en los textos medievales y modernos, motivo por el que se denomina Pepe a los que se llaman de nombre José. [Ver menos](#)

Figura 61. Ejemplo nº 2 de la propuesta #SabiasqueMDJ.



Figura 62. Ejemplo nº 3 de la propuesta #SabiasqueMDJ.

Tabla 33. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #fototecaMDJ.

9) #fototecaMDJ	
Descripción de la propuesta	Con la #fototecaMDJ, el museo pretende compartir imágenes antiguas –además de comentarlas y socializarlas– de los espacios de la propia institución, de la Catedral e incluso de la ciudad de Jaca. Para la obtención de las imágenes, recurren a diferentes archivos fotográficos (“Hoy comenzamos una nueva sección en el MDJ. Bajo el hashtag #fototecaMDJ, todos los martes, iremos compartiendo fotos antiguas de diferentes archivos, de nuestra catedral, museo y nuestra ciudad. La idea es ir viendo como hemos cambiado y estáis todos invitados a participar en esta sección a través de vuestros comentarios o de cualquier cosa que nos queráis aportar –ya sabéis que nosotros también aprendemos mucho con vosotros–” – 13 de septiembre de 2016).
Observaciones	Propuesta iniciada el 13 de septiembre de 2016, con publicaciones los martes de cada semana. Durante el año 2017, fue la propuesta más potente del museo junto a #Lafotodelviernes. Hubo un total de 27 #fototecaMDJ entre 2016 y 2017, periodo de vigencia de la sección. Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con otras secciones: <i>Días y semanas internacionales</i> –Día Internacional de las Mujeres–.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN

<p>1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)</p>	<p>El objetivo del mensaje suele tender a las <i>1.2. Propuestas participativas e interactivas</i> al implicar al usuario dentro de la propuesta con preguntas que buscan la participación de este (ej. “[...] Aunque esta semana os vamos a plantear un pequeño juego. Y es que el equipo del MDJ nos ha costado un poco ubicarnos en el lugar de la foto. ¿Sabrías decirnos dónde se encuentra el curioso personaje de la misma? [...]” – 8 de noviembre de 2016). También incentivan la dimensión reflexiva (<i>1.3. Da claves para comprender</i>) con conexiones entre el contexto actual y el pasado histórico (ej. “Gracias a nuestra #fototeca uno puede poner el pie en el pasado para darnos cuenta cómo hemos cambiado. Y es que hay veces que no caemos, seguramente porque lo damos por hecho, que en los espacios históricos que visitamos, en otra época tuvo una función totalmente distinta [...]” – 15 de noviembre de 2016).</p>
<p>2. Factor Relacional</p>	<p>Se produce la <i>2.2. Reflexión (Interpretación)</i> al dar claves para comprender a través de cuestionamientos del presente. En las publicaciones con preguntas directas se busca la <i>2.1. Interacción (demostrativa)</i>.</p>
<p>3. Tipo de aprendizaje dominante</p>	<p>El aprendizaje dominante es una combinación del <i>3.5. Positivismo</i> –en los contenidos enciclopédicos– y el modelo constructivo (<i>3.3. Constructivismo</i>) –en la socialización del conocimiento y la búsqueda de conexiones entre presente y pasado, partiendo de los conocimientos previos de los usuarios– (Ej. “Nos encanta cuando nos ayudáis a realizar nuestras publicaciones. Nuestro querido amigo X se puso en contacto con nosotros para enviarnos esta interesante postal de Jaca [...]” – 10 de enero de 2017).</p>
<p>¿Posee la propuesta valor educativo?</p>	<p>Sí.</p>
<p>¿Existe participación?</p>	<p>Sí.</p>



Figura 63. Ejemplo nº 1 de la propuesta #fototecaMDJ.



M Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
6 de junio de 2017 · 🌐

Comenzamos ya a prepararnos para la festividad de nuestra querida Santa Orosia que se celebrará a finales de este mes. Y con motivo de este gran evento local, hemos decidido mostraros en nuestra #fototecaMDJ de hoy una imagen del antiguo Veneratorio de Santa Orosia.

Este era el lugar de culto donde se celebraban las ceremonias del día 25 de junio, antes de la construcción del Templete de Santa Orosia a principios del siglo XX, desgraciadamente hoy desaparecido.

Este Veneratorio estaba situado en una de las torres de guardia que conformaban la original Muralla de Jaca, más precisamente próxima a la Puerta de Santa Orosia, junto a la actual calle que todavía conserva su nombre. Se accedía por unas escaleras laterales que llevaban al gran balcón donde se mostraba la reliquia a los fieles, en una ceremonia que se ha conservado prácticamente intacta hasta nuestros días.

NOTA ACLARATORIA: Gracias a amigos como **Valentín Mairal**, nosotros también aprendemos y nos cuenta que efectivamente "...el veneratorio está sobre un cubo de muralla al que se le llamaba también Torreón de Santa Orosia, pero la puerta más cercana, a su derecha, era la de Felipe III, abierta a principio del XIX en el Campo del Toro. La puerta de Santa Orosia, no existía, sí la calle situada entre el hotel Mur y la Catedral a la que se accedía por la puerta del Castillo". Así que subsanamos nuestro error. Mil gracias Valentín.

¡Feliz Martes! Ver menos

Figura 64. Ejemplo nº 2 de la propuesta #fototecaMDJ.

Tabla 34. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #Lafotodelviernes.

10) #Lafotodelviernes	
Descripción de la propuesta	Propuesta comunicativa de tipo visual que pretende dar a conocer el museo y Catedral a través de imágenes recientes –a diferencia de la #fototecaMDJ donde se comparten imágenes antiguas– (“Hoy es viernes, y queremos comenzar una nueva sección que hemos llamado #Lafotodelviernes, en la que iremos compartiendo imágenes de nuestro museo para deseáros un buen fin de semana. Hoy nos quedamos con esa luz que entra en nuestra en nuestro claustro, después de un par de días en los que la lluvia, por fin, ha aparecido” – 16 de septiembre de 2016).
Observaciones	Propuesta lanzada el 16 de septiembre de 2016, la misma semana que se lanzó la #fototecaMDJ. Ambas propuestas se complementan, mostrando al usuario imágenes recientes y antiguas del museo y la Catedral. Su presencia en las redes del museo está registrada durante los años 2016 y 2017. Es importante destacar

	que en esta sección la imagen cobra más importancia que el texto que la acompaña, por lo que se analiza la función de la imagen en clave <i>educación patrimonial</i> . Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con otros agrupamientos: <i>Otras publicaciones</i> .
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo del mensaje es <i>1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer</i> . Esto sucede con la contextualización o explicación de las imágenes de los <i>posts</i> . En algunas ocasiones, el texto sirve para apelar al lector a que visite el museo y disfrute de su acervo histórico-artístico, pero sin solicitar su participación en la publicación (“¿Todavía no sabes qué hacer este fin de semana? Con #LafotodelViernes te invitamos a disfrutar de nuestro museo, que además de contar con una de las mejores colecciones de Arte Románico de España, contiene obras de arte de otras épocas como el Barroco de la imagen. ¡Anímate!” – 23 de septiembre de 2016). A pesar de lo anterior, la publicación que lanzaba la propuesta invitaba a los internautas a compartir sus fotografías con el museo, aspecto que finalmente no se produjo (“Si queréis participar no dudéis en hacernos llegar vuestras fotos de nuestro patrimonio, que estaremos encantados de compartir en nuestro muro” – 16 de septiembre de 2016).
2. Factor R-elacional	En cuanto al Factor R-elacional, esta propuesta no busca la participación de los usuarios (<i>2.4. No hay</i>).
3. Tipo de aprendizaje dominante	No hay aprendizaje (<i>3.6. No hay</i>); en la mayoría de las ocasiones son anuncios o mensajes sugerentes para atraer visitantes al museo.
4. Funciones de la imagen (educación patrimonial)	Aunque hay ejemplos de imágenes apelativas-persuasivas y documentales-informacionales, la principal función de estas fotografías es crear un estímulo en el receptor, activando sus emociones y sentimientos [<i>4.3. Recreativa (estética-expresiva)</i>], sin componente educativo.
¿Posee la propuesta valor educativo?	No.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 65. Ejemplo nº 1 de la propuesta #Lafotodelviernes.



Figura 66. Ejemplo nº 2 de la propuesta #Lafotodelviernes.

Tabla 35. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #aldetalleMDJ.

11) #aldetalleMDJ	
Descripción de la propuesta	Como su propio nombre indica, esta propuesta pretende dar a conocer detalles y elementos muy específicos que, por su tamaño o ubicación, suelen pasar desapercibidos cuando contemplamos una obra en su conjunto. Las obras elegidas se corresponderán con bienes patrimoniales del museo o la Catedral (“[...] En esta ocasión, se trata de “hacer zoom” a piezas de nuestro museo o de la catedral (los martes), y mostraros de qué se trata (los miércoles). Además dejamos ese margen de tiempo por si os apetece participar o lanzar vuestras teorías. ¡No os cortéis!” – 24 de octubre de 2017).
Observaciones	Sección lanzada el 24 de octubre de 2017, con publicaciones los martes y los miércoles. El martes se posteará una parte muy concreta y aumentada de un conjunto artístico más amplio, siendo el miércoles cuando se resuelva de qué se trataba, con su interpretación correspondiente. Esta propuesta estuvo vigente entre 2017 y 2019, contando con un amplio número de publicaciones y reacciones por parte de los usuarios. Fue la sección más potente de 2018. Existe algún ejemplo de intertextualidad, donde esta propuesta se combina con otras secciones: #PasapalabraMDJ.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	El objetivo del mensaje es 1.2. <i>Propuestas participativas e interactivas</i> . Con la publicación de los martes, se pretende despertar la curiosidad de los internautas por ese detalle artístico, proponiendo la resolución de un pequeño reto a través de una pregunta –para resolverla, el museo suele dar pistas en el propio <i>post</i> – (“Sabrías decirnos en qué sala del claustro se ubican exactamente estas tortugas? Os ayudamos un poco: el sentido místico de este animal era positivo [...]” – 29 de mayo de 2018). La publicación de los miércoles, en la cual se resuelve la pregunta, tienen un componente más transmisivo (“Las tortugas que os mostrábamos ayer en

	#aldetalleMDJ fueron esculpidas en las basas de las columnas que delimitaban la Sala Capitular. Probablemente, estos animales hicieron alusión a la actitud contemplativa que debían adoptar los canónigos al entrar en esta dependencia para escuchar la lectura del Capítulo” – 30 de mayo de 2018).
2. Factor Relacional	Se corresponde con la 2.2. <i>Reflexión (Interpretativa)</i> , fomentando la dimensión crítica de los usuarios y ayudándoles a interpretar.
3. Tipo de aprendizaje dominante	Se impone el 3.3. <i>Constructivismo</i> al apelar al usuario a la resolución de una pregunta-reto, que en muchas ocasiones va más allá de una simple respuesta conductista y se encamina a la proposición de teorías e interpretaciones sobre elementos artísticos por parte de los visitantes 2.0, partiendo de sus conocimientos previos (“[...] Pero, ¿sabríais decirnos quiénes son las dos mujeres que acompañan a la Virgen tras dar a luz y cuál es su función? Sus figuras están basadas en textos apócrifos, y sirven para aportar un toque de naturalismo a la escena [...]” – 12 de diciembre de 2017; “[...] Sin embargo, hay un elemento en esta talla que suele llamar la atención de nuestros visitantes: ¿en el torso de Cristo se han practicado tres orificios! Los dos ubicados en el hombro y la cadera servían para soportar una placa de plata que cubría su pecho, pero ¿sabéis que utilidad tenía el central?” – 28 de marzo de 2018). Cuando el MDJ resuelve la pregunta planteada, se aproxima al aprendizaje positivista (3.5. <i>Positivismo</i>), siempre con un tratamiento didáctico y cercano de la documentación teórica aportada.
¿Posee la propuesta valor educativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 67. Ejemplo 2 de la propuesta #aldetalleMDJ.

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
6 de febrero de 2019 · 🌐

¡Resolvemos el #aldetalleMDJ de ayer! Soledad Grc ha dado en el clavo, porque la primera margarita del crismón tiene un pétalo más que las demás. Mientras que las siete flores restantes tienen diez pétalos, número del orden divino y de la perfección, la que está junto a la "P" cuenta con once. No tenemos muy claro si esconde alguna simbología especial, porque lo cierto es que para la numerología cristiana el once es un número imperfecto que se suele asociar al desorden y a la destrucción. ¿Tal vez se añadiese un pétalo más debido a que el uno simboliza a Dios, representado con la "P" de "Páter"?

Lo sorprendente es que no es la única margarita de once pétalos que encontraréis en esta zona: ¡hay otra en el tímpano de la iglesia de Santa María en Santa Cruz de la Serós!

¡Esperamos que os convenza nuestra teoría, pero queremos conocer también las vuestras! 😊



Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
Museo de arte

Enviar mensaje

👍❤️ 29 4 comentarios 2 veces compartida

Me gusta Comentar Compartir

Más relevantes ▾

Escribe un comentario...

Manolo Swintila Fernández
El número Once es también simbólicamente el número del martirio.
Me gusta · Responder · 2 años 🍌👍 2

Elena Casaus Garzo
Manolo Swintila Fernández desconocía esa simbología. Muchas gracias y buenas noches. 🍌
Me gusta · Responder · 2 años

Manolo Swintila Fernández
En el "Diccionario de símbolos" de Juan Eduardo Cirlot se dice algo sobre ello. Buenas noches, Elena.
Me gusta · Responder · 2 años

Escribe una respuesta...

Elena Casaus Garzo
Es una forma de adquirir conocimientos de arquitectura religiosa del románico. Muchas gracias. Buenas noches. 🍌
Me gusta · Responder · 2 años 👍 1

Figura 68. Ejemplo nº 2 de la propuesta #aldetalleMDJ.

Tabla 36. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #1día1pieza.

12) #1día1pieza	
Descripción de la propuesta	Bajo el hashtag #1día1pieza, esta propuesta pretende acercar la colección del museo mediante la publicación, todos los días del mes de noviembre de 2018, de una obra concreta con su información básica (“Para este mes de noviembre, desde el MDJ, hemos pensado acercar un poco más nuestra colección. Cada día, y a través del hashtag #1día1pieza subiremos la imagen de una pieza con la información básica de las mismas [...]” – 1 de noviembre de 2018).
Observaciones	Duró todo el mes de noviembre de 2018, publicándose un total de 31 <i>posts</i> .
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	1.1. <i>Puramente transmisivo, dar a conocer.</i> La propuesta pretende dar a conocer algunos de los fondos del museo y su información básica (nombre de la pieza y procedencia).
2. Factor Relacional	2.4. <i>No hay.</i>
3. Tipo de aprendizaje dominante	3.6. <i>No hay.</i>
¿Posee la propuesta valor educativo?	No.
¿Existe participación?	No.



Figura 69. Ejemplo nº 1 de la propuesta #1día1pieza.



Figura 70. Ejemplo nº 2 de la propuesta #1día1pieza.

Tabla 37. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #PasapalabraMDJ.

13) #PasapalabraMDJ	
Descripción de la propuesta	Propuesta basada en el programa televisivo “Pasapalabra”. El museo pretendía con esta sección acercar la colección del museo a los usuarios a través del empleo de la gamificación. El juego consiste en resolver un rosco de letras a través del planteamiento, por parte de la institución, de 27 de preguntas relacionadas con el arte románico, una por cada letra del abecedario (“[...] para los nostálgicos del desaparecido Pasapalabra, os traemos su versión "románica", #PasapalabraMDJ. Todos los martes os preguntaremos por una palabra relativa a la historia y el arte de Jaca, para responderla el miércoles. ¡De la A a la Z, hasta que juntos completemos el rosco! La persona que más puntos acumule finalmente recibirá un pequeño obsequio del MDJ (os daremos más detalles)” – 9 de octubre de 2019). Para incentivar la participación, la institución daría un obsequio del museo al usuario que más acierto (puntos) alcanzase –refuerzo positivo de la propuesta–.
Observaciones	El primer <i>post</i> del #PasapalabraMDJ se publicó el 9 de octubre de 2019 y, el último, el 7 de abril de 2020. La resolución de la letra de cada semana se publicaba 1-2 días más tarde en el espacio destinados a comentarios del <i>post</i> en cuestión. De todas las propuestas comunicativas lanzadas por el museo, esta es la que más interacción y participación ha generado por parte de los usuarios.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	La función principal de esta propuesta es de 1.5. <i>Disfrute y transferencia</i> , esto es, promover la implicación de los internautas mediante concursos –Pasapalabra–, siempre desde un enfoque lúdico y de disfrute.
2. Factor R-elacional	El Factor R-elacional se corresponde con la 2.1. <i>Interacción (demostrativa)</i> , a través del Pasapalabra.

3. Tipo de aprendizaje dominante	Domina un tipo de aprendizaje conductista (3.1. <i>Conductismo</i>), basado en la dinámica pregunta-respuesta.
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 71. Ejemplos nº 1 y nº 2 de la propuesta #PasapalabraMDJ.

Tabla 38. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #10años10piezas.

14) #10años10piezas	
Descripción de la propuesta	Con motivo del décimo cumpleaños del MDJ, la institución lanzó una propuesta basada en la explicación pormenorizada de sus diez obras más emblemáticas. Durante un mes, se explicarían detalles y aspectos curiosos poco conocidos de la obra elegida (“Queda ya muy poquito para el cumpleaños del #MDJ 🍰🎂, y por eso queremos celebrar nuestros diez años de recorrido redescubriendo algunas de las piezas más emblemáticas de nuestra colección. Durante este año, todos los viernes comentaremos algún detalle o curiosidad de la obra escogida en nuestra #PiezadelMes. Hemos empezado enero con las pinturas de Urriés, ¡así que allá vamos con nuestro primer #10años10piezas! 🎉🎊” – 10 de enero de 2020).

Observaciones	<p>Primera publicación el 10 de enero de 2020. La periodicidad sería semanal (los viernes), y las piezas elegidas en el #10años10piezas coincidirían con la “Pieza del mes”. Piezas elegidas para la propuesta: pinturas de Urriés (enero), Cristo de la Catedral (febrero), Capitel del rey David y los músicos (marzo-abril), Capitel del sátiro (agosto), San Miguel de Ruesta (octubre), Reja de Iguácel (noviembre), Pinturas de Navasa (diciembre).</p> <p>La propuesta se analizó sin haber concluido (7 obras publicadas en el #10años10piezas).</p> <p>En esta propuesta, los contenidos explicativos no se incluían en la parte textual de la publicación, sino en la imagen que la acompaña.</p> <p>A continuación se recoge un ejemplo de contenidos tratados en la propuesta: “El origen de la nuez de Adán. Adán aparece en el Pecado Original llevándose la mano a la garganta. Con este gesto se señala la nuez, ya que la tradición medieval defendía que Adán, arrepentido, no llegó a tragar su mordisco del fruto prohibido y se le quedó inmovilizado en la garganta. ¡De ahí que los hombres posean la “nuez de Adán” pero no las mujeres!”. Este texto, que aparecía en la imagen, acompañaba a una representación de Eva y Adán –tocándose la nuez– ubicada en el MDJ (pinturas de Urriés).</p>
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	Se busca 1.3. <i>Da claves para comprender</i> , aportando contenido de carácter reflexivo y con un tratamiento educativo notable.
2. Factor Relacional	Asociado al objetivo del mensaje anterior (1.3.), la propuesta presenta un Factor R-relacional basada en la 2.2. <i>Reflexión (interpretativa)</i> .
3. Tipo de aprendizaje dominante	<p>La propuesta combina dos tipos de aprendizaje: por un lado, se lanza una pregunta asociada a la publicación y se indica donde se encuentra la respuesta (3.2. <i>Cognitivismo</i>). Ej.: “¡#FelizViernesATodos! ¿Os habéis preguntado alguna vez por qué los Cristos románicos van tan "tapaditos"? 😞 ¡La respuesta la tenéis en nuestro #10Años10Piezas! 10” (21 de febrero de 2020).</p> <p>Por otro lado, las explicaciones teóricas mediante conocimientos de tipo enciclopédico –aunque con un claro tratamiento didáctico– denotan la presencia de un aprendizaje positivista (3.5. <i>Positivismo</i>).</p>
4. Funciones de la imagen (educación patrimonial)	El análisis de las imágenes de la propuesta determina que su función es 4.2. <i>Documental-informacional (representativa)</i> con componente educativo (5.1. <i>Educativa-pasiva – 5.1.3. Imagen + texto</i>).
¿Posee la propuesta valor comunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 72. Ejemplos nº 1 de la propuesta #10años10piezas.



Figura 73. Ejemplo nº 2 de la propuesta #10años10piezas.

Tabla 39. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #actoressecundariosMDJ (#Oscars2020).

15) #actoressecundariosMDJ	
Descripción de la propuesta	<p>La celebración de los premios Oscars 2020 fue aprovechada por el MDJ para lanzar la propuesta #actoressecundariosMDJ, con la que pretendían dinamizar su colección y visibilizar a determinados personajes de las obras que, por su condición de “actores secundarios”, no solían ser el centro de las miradas, aún cuando su función es importante para entender la temática de las obras.</p> <p>La dinámica de la propuesta la planteaban tipo encuesta, donde durante tres días presentarían a los tres actores secundarios seleccionados (“El Serafin” por su papel en <i>El Apocalipsis</i> de Ruesta, “Las parteras” por su papel en <i>La Natividad</i> de Iguácel y “El diablo” por su papel en <i>Psicostasis</i> de Ruesta), el domingo, coincidiendo con el aniversario del MDJ, lanzarían la encuesta para que los usuarios eligiesen a su “actor/es secundario/s”, y el lunes entregarían la estatuilla al más votado.</p>
Observaciones	Primera publicación el 6 de febrero de 2020; cierre de la propuesta el 11 de febrero de 2020.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	<p>El objetivo de la propuesta se corresponde con 1.5. <i>Disfrute y transferencia</i>, a través de una votación entre los usuarios para elegir a los #actoressecundariosMDJ 2020. Así mismo, las explicaciones teóricas de cada uno de los actores seleccionados presenta un tratamiento cercano, contextualizado y en clave de humor, como si de auténticas estrellas cinematográficas se tratase (“Batman y Joker, 007 y Doctor No... Toda gran obra artística necesita un antagonista, y esta es una idea que tenía muy clara el pintor de Ruesta cuando decidió crear en el siglo XVI su pintura “Psicostasis”. En el papel de héroe rápidamente se le asignó a San Miguel, que responde a él con creces e hipnotiza al espectador con su armadura (fantástica pieza que el equipo de vestuario creó específicamente para la escena del pesaje de las almas). Un protagonista de estas características requería de un antagonista a su altura, papel que cumple con creces el Demonio 😈. Este intentará por todos los medios arrebatarle a San Miguel algún alma cristiana y llevársela a su reino, pero ¿qué pasará si lo consigue? La respuesta la encontraremos en la siguiente entrega de esta trama, titulada “Infierno”, remake de la primera parte de la “Divina Comedia” de Dante.” – 8 de febrero de 2020).</p>
2. Factor R-elacional	<p>Se dio la 2.1. <i>Interacción (demostrativa)</i> como Factor R-elacional, si bien es cierto que la participación de los internautas se limitó a la encuesta, no existiendo ningún comentario en los <i>posts</i> de la propuesta, a pesar del intento del museo por dinamizar la propuesta (“¿Os gustan nuestros tres nominados a los #MDJoscars? ¿Creéis que nos hemos dejado fuera a alguno importante? ¡No dudéis en escribirlo en nuestros comentarios! 😊” – 8 de febrero de 2020).</p>
3. Tipo de aprendizaje dominante	<p>El aprendizaje dominante se corresponde con el 3.5. <i>Positivismo</i>, mediante la explicación teórica de los tres actores seleccionados en los premios #actoressecundariosMDJ. Al igual que sucede en otras secciones, los contenidos enciclopédicos están adaptados a todos los públicos, facilitando su acercamiento y comprensión –componente didáctico–.</p>
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	Sí.
¿Existe participación?	Sí.

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
7 de febrero de 2020 · 🌐

¡Hoy descubrimos a otro de los [#actoressecundariosMDJ](#) nominados a ganar nuestros particulares [#Oscars2020!](#) 😊 Esta vez ponemos el foco sobre dos mujeres...👩👩

💠 El pintor del frontal de altar de Iguácel nos ofrece en esta magnífica tabla una nueva mirada sobre un tema conocido por todos: la Natividad. En esta obra de tintes intimistas y con un sabio manejo de los elementos cotidianos, junto a la Virgen (incuestionable protagonista) brillan dos personajes secundarios: Zelomí y Salomé, más conocidas como "las parteras". Pese a que en el guión original (titulado "la Biblia") no aparecían, un autor anónimo decidió incluirlas en un nuevo texto conocido como "Evangelio apócrifo del Pseudo-Mateo" (siglo VI). Por temas de presupuesto y teología, en un principio se pensó en contratar solo a una partera o a otras actrices como Zaquel y Zebel, pero finalmente Zelomí y Salomé consiguieron imponerse. Su aparición es breve, pero memorable, y muchos espectadores recordarán el impresionante momento en el que (con la ayuda de muchos efectos especiales), Salomé casi pierde su mano por dudar de la virginidad de María. Por su papel clave y los riegos que asumieron ambas actrices, han sido propuestas por la [#MDJAcademia](#) para ganar el Oscar a mejores actrices secundarias. 🏆

NOMINADAS A MEJOR ACTRIZ SECUNDARIA



Las parteras
POR SU PAPEL EN
"LA NATIVIDAD" DE IGUÁCEL

— THE —
MDJ OSCARS 🏆

👍 Belen Bg y 27 personas más

3 veces compartida

Figura 74. Ejemplo nº 1 de la propuesta [#actoressecundariosMDJ](#) ([#Oscars2020](#)).

 Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
8 de febrero de 2020 · 🌐

¡Buenas tardes! Aprovechamos esta tarde de sábado para presentaros el último de nuestros [#actoressecundariosMDJ](#) ... Mañana podréis elegir a vuestro favorito mediante una encuesta, y el lunes sabremos el resultado de nuestros [#Oscars2020!](#) 🏆👉

Batman y Joker, 007 y Doctor No... Toda gran obra artística necesita un antagonista, y esta es una idea que tenía muy clara el pintor de Ruesta cuando decidió crear en el siglo XVI su pintura "Psicostasis". En el papel de héroe rápidamente se le asignó a San Miguel, que responde a él con creces e hipnotiza al espectador con su armadura (fantástica pieza que el equipo de vestuario creó específicamente para la escena del pesaje de las almas). Un protagonista de estas características requería de un antagonista a su altura, papel que cumple con creces el Demonio 🐉. Este intentará por todos los medios arrebatarle a San Miguel algún alma cristiana y llevársela a su reino, pero ¿qué pasará si lo consigue? La respuesta la encontraremos en la siguiente entrega de esta trama, titulada "Infierno", remake de la primera parte de la "Divina Comedia" de Dante.

¿Os gustan nuestros tres nominados a los [#MDJoscars](#)? ¿Creéis que nos hemos dejado fuera a alguno importante? ¡No dudéis en escribirlo en nuestros comentarios! 🗨️

Figura 75. Ejemplo nº 2 de la propuesta [#actoressecundariosMDJ](#) ([#Oscars2020](#)).

Tabla 40. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #MDJadomicilio.

16) #MDJadomicilio	
Descripción de la propuesta	<p>Esta propuesta nació en el contexto del confinamiento total de la sociedad española ocasionado por la crisis sanitaria de la covid-19 en el año 2020. Al igual que otros muchos espacios de cultura, el MDJ se sumó a la iniciativa #yomequedoencasa a través del #MDJadomicilio. A pesar del cierre físico del museo, la finalidad de esta propuesta era seguir llegando digitalmente a todos los hogares, visibilizando el museo y llenando de patrimonio cultural los tiempos de encierro de los ciudadanos. Para lograrlo, volvieron a reflotar antiguas propuestas –#PiezadelMes, #pinceladasdearte, etc.– o se sumaron a otras ya iniciadas con el hashtag #MDJadomicilio. (“[...] Pero...¡seguiremos estando presentes en RRSS y os hemos preparado una sección #MDJadomicilio que esperamos que os resulte un buen fármaco para sobrellevar las horas en casa, porque es muy importante que todos nos concienciamos y cumplamos #yomequedoencasa!” – 13 de marzo de 2020).</p> <p>Sin embargo, la más significativa de todas las acciones y objeto de estudio en esta propuesta es el “juego de pistas” (#juegodepistas) de nuevo cuño que plantearon, introduciéndolo a través de la siguiente publicación (18 de abril de 2020):</p> <p>“NOTICIA DE ÚLTIMA HORA: Esta pasada semana alguien del equipo del museo acudió a las instalaciones para comprobar el estado de las piezas y las salas tras estas semanas de confinamiento. Pero al introducir las claves de acceso de la puerta nos saltaba una señal de error. ¡Pensábamos que se nos había olvidado la clave! Al rato recibimos un correo electrónico de un “hacker” que ¡Había cambiado las claves de entrada al museo! Si queremos recuperar el acceso nos propone un juego de pistas. A PARTIR DE ESTE LUNES, 20 de abril, nos enviará 3 cartas por semana, con pistas que nos acercarán a piezas de nuestro museo. El jueves nos dice si hemos acertado y nos dará un dígito. Quiere saber si estamos al nivel de la colección que guardamos en el claustro de la catedral. Y nos amenaza: ¡Si no conseguimos los números, encenderá el sistema antincendios del museo y lo inundará TODO! 🤖🤖 Para nosotros es mucha presión y no queremos equivocarnos con los nervios. ¿Nos ayudáis? Este lunes recibiremos la primera pista. ¡Que nervios! #MDJadomicilio”</p>
Observaciones	<p>Lanzamiento de la sección #MDJadomicilio el 13 de marzo de 2020, extendiéndose hasta el 12 de mayo de 2020, coincidiendo con la #MuseumWeek (“Durante este confinamiento, más que nunca, ha sido esencial permanecer conectados. Vosotros, que nos leéis, tenéis gran parte de culpa ya que nos animáis, participáis y compartís nuestro contenido que al fin y al cabo es como que un pedacito de nuestra colección llegue a vuestras casas. En estos días hemos intentado estar a la altura y haceros partícipes, a través de juegos y de nuestro #MDJadomicilio, de nuestras ganas de dar a conocer nuestro rico patrimonio. Esperamos, en la medida de lo posible, haber aliviado mínimamente estos difíciles momentos que estamos pasando. ¡Muchas gracias! #Museumweek #CulturaencuarentenaMW” – 12 de mayo de 2020).</p> <p>El ”juego de pistas” contó con un total de 6 publicaciones, 1 <i>post</i> con imagen y 16 <i>posts</i> con vídeo (horizonte temporal: 18 de abril al 30 de abril de 2020).</p> <p>De todas las propuestas analizadas, es la más compleja en diseño y elaboración, así como una de las que ha contado con mayor participación.</p>
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
* Se analiza el “juego de pistas” incluido en la propuesta #MDJadomicilio	
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	Este proyecto o acción gamificada tiene como objetivo principal el 1.5. <i>Disfrute y transferencia</i> , haciendo partícipes a los usuarios de la propuesta, sumergiéndolos en el caso a resolver a través de una serie de retos o enigmas.
2. Factor R-elacional	Se corresponde con 2.3. <i>(Co) Creación (Constructiva)</i> , implicando niveles cognitivos elevados por parte de los usuarios en la resolución de las pistas y enigmas. Se interpela directamente al usuario y se le hace partícipe de la vida del museo.

<p>3. Tipo de aprendizaje dominante</p>	<p>El aprendizaje dominante es el 3.3. <i>Constructivismo</i>. El usuario se convierte en un protagonista activo que debe descubrir el nuevo código de acceso del museo que un hacker ha cambiado si no quiere que el museo permanezca cerrado por más tiempo. Para lo cual, deberá resolver una serie de retos haciendo uso de diferentes recursos: CER.ES (colecciones en red), bibliografía especializada, <i>Google Maps</i>, etc. El museo emerge como guía o facilitador de pistas (<i>Game Master</i>), siendo el usuario el que, poco a poco, vaya resolviendo el caso.</p>
<p>¿Posee la propuesta valor educativo?</p>	<p>Sí.</p>
<p>¿Existe participación?</p>	<p>Sí.</p>



Figura 76. Ejemplo nº 1 de la propuesta #MDJadomicilio.

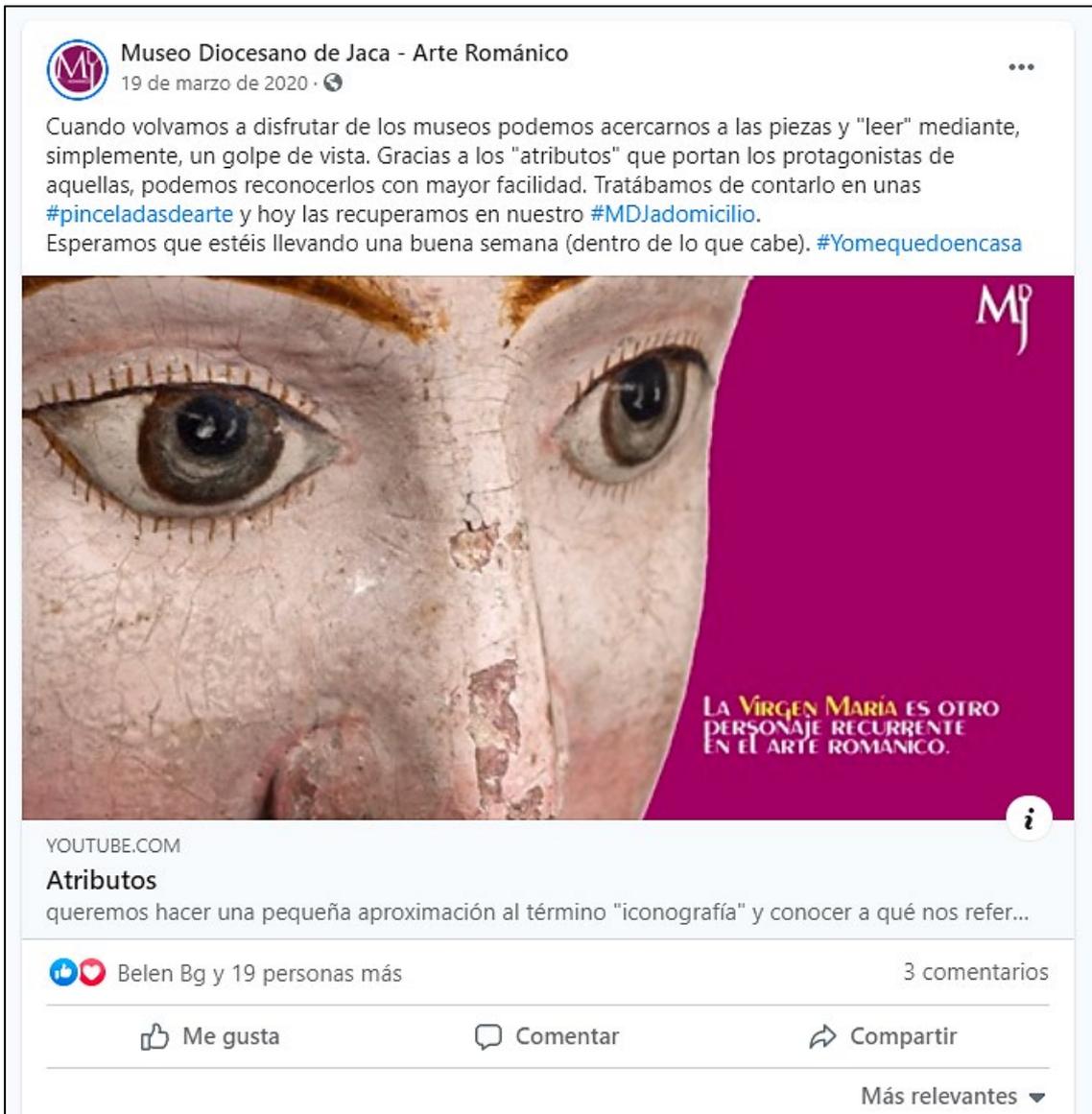


Figura 77. Ejemplo nº 2 de la propuesta #MDJadomicilio.

Tabla 41. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta #RegalArte.

17) #RegalArte	
Descripción de la propuesta	El objetivo de esta acción en redes es promocionar regalos de Navidad relacionados con el museo y el patrimonio cultural que alberga: orfebrería y joyería de piezas del museo, bibliografía académica, narrativa, <i>merchandising</i> y souvenirs, etc. (“¡Atención, atención! 🔔 Por si Papa Noel y los Reyes Magos ya han empezado a buscar regalos pero andan un poco despistadillos, esta tarde desde el #MDJ les proponemos un acierto seguro: ¡regalar arte! Hoy dedicamos nuestro #RegalArte a los más difíciles de contentar, a los más exigentes... ¡los grandes AMANTES DE LA PINTURA ROMÁNICA! 🖌️💡 “La pintura románica en Aragón”, de Gonzalo Borrás Gualís y Manuel García Guatas. Publicado por la Caja de Ahorros de la Inmaculada en 1978.” – 3 de diciembre de 2019).
Observaciones	Lanzada en las navidades de 2019, también se implementó en las navidades de 2020.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN

1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	<i>1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer.</i>
2. Factor Relacional	<i>2.4. No hay.</i>
3. Tipo de aprendizaje dominante	<i>3.6. No hay.</i>
¿Posee la propuesta valor educomunicativo?	No.
¿Existe participación?	Sí.

 Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
8 de diciembre de 2019 · 🌐

Nuestro [#RegalArte](#) de este domingo está dedicado a los DETECTIVES de la casa! 🕵️🏠👉

📖 Hoy os vamos a hablar de la obra "El Fuego Invisible" de nuestro amigo Javier Sierra, premio planeta en 2017. ¡¡Os recomendamos este best-seller porque estamos seguros de que disfrutaréis mucho con su lectura y recorriendo los secretos de nuestra Catedral de Jaca y del MDJ!!

En esta interesante novela se alude a grandes mitos como el del Santo Grial y su relación con nuestra Catedral y, concretamente, con el Capitel de San Sixto. En un emocionante recorrido, los personajes visitan iglesias románicas de los Pirineos (como Santa Cruz de la Serós o San Juan de la Peña) y Museos (como el Diocesano de Jaca), intentado reconstruir la historia del Cáliz de la Última Cena en una trama llena de intriga y misterio.

El propio autor, al presentar su best-seller en Jaca dijo "El antiguo deán de la Catedral de Jaca, Dámaso Sangorrín, publicó unos artículos en 1927 en los que defendía que el auténtico Santo Grial pasó por San Juan de la Peña y estaba en Valencia. Sus deducciones me parecieron muy interesantes y las he utilizado para el libro". ¡Gracias a nuestro querido Javier Sierra por inspirarse en nuestro territorio para su obra!

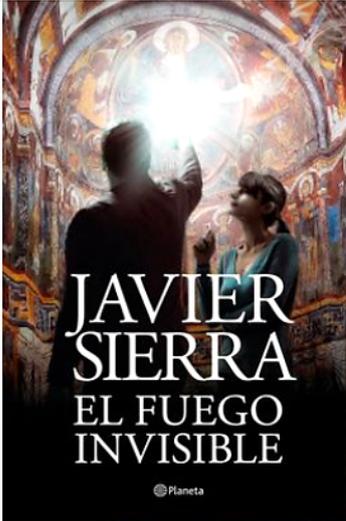




Figura 78. Ejemplo nº 1 de la propuesta #RegalArte.

Tabla 42. Análisis de los procesos educomunicativos de la propuesta *Otras publicaciones*.

18) Otras publicaciones	
Descripción de la propuesta	En este agrupamiento se recogen todas aquellas publicaciones que, por criterios de inclusión/exclusión, no encajaban en otras propuestas comunicativas del MDJ. Se trata de un grupo heterogéneo y variopinto de publicaciones donde se pueden encontrar: participación en campañas o iniciativas sobre patrimonio promovidas por organismos de diversa índole (<i>Ask a Curator</i>), deseos de felices fiestas, agradecimientos a alumnos en prácticas, recuerdo de víctimas por ataques terroristas (Francia), lanzamiento de otras redes sociales del museo – <i>Twitter, Wikipedia, Instagram, Spotify</i> –, visitas de personajes conocidos –reyes e infantas, escritores, etc.–, presentaciones a la prensa de exposiciones, publicación de libros y guías, grabación de documentales, explicaciones teóricas de obras del museo, concursos de fotografía, <i>posts</i> con vídeos explicativos, comunicación de horarios y fechas de apertura/cierre, etc.
Observaciones	Se encuentran publicaciones dentro de este agrupamiento desde 2011 –creación del perfil de <i>Facebook</i> – hasta la actualidad.
VARIABLES	DESCRIPCIÓN
1. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)	A pesar de lo variado del agrupamiento, se impone <i>1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer.</i>
2. Factor Relacional	No se busca la participación en este tipo de <i>posts</i> (<i>2.4. No hay</i>).
3. Tipo de aprendizaje dominante	En términos globales, no se logra el aprendizaje (<i>3.6. No hay</i>). Ahora bien, alguna de las publicaciones que se proponen referencian extensas explicaciones teóricas sobre obras del museo, por lo que estaríamos ante un aprendizaje de tipo positivista tradicional (<i>3.5. Positivismo</i>). En otras ocasiones, la participación del museo en campañas ajenas a este o la referencia a otras instituciones posibilita la aparición del <i>3.4. Conectivismo</i> .
¿Posee la propuesta valor educativo?	No.
¿Existe participación?	Sí.



Figura 79. Ejemplo nº 1 de la propuesta *Otras publicaciones*.

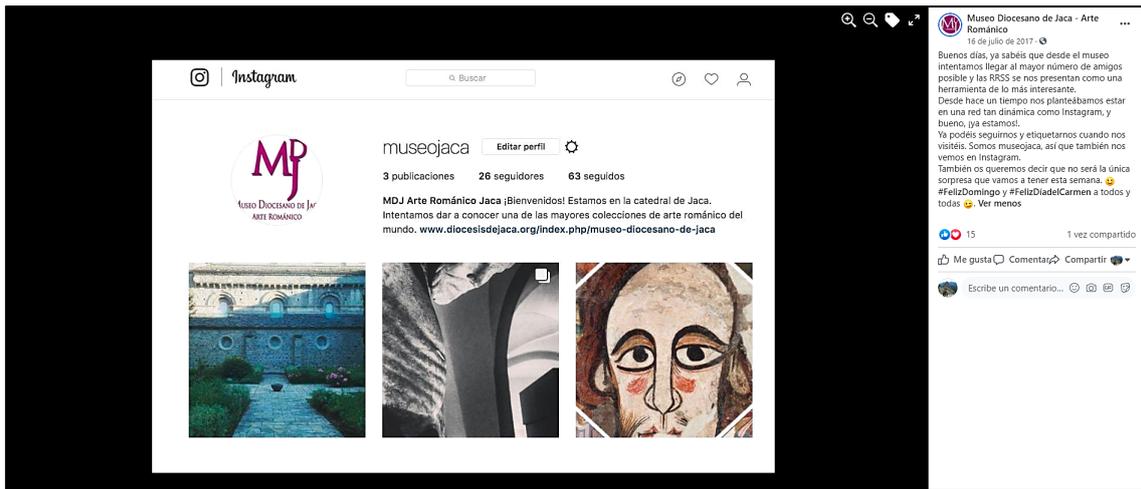


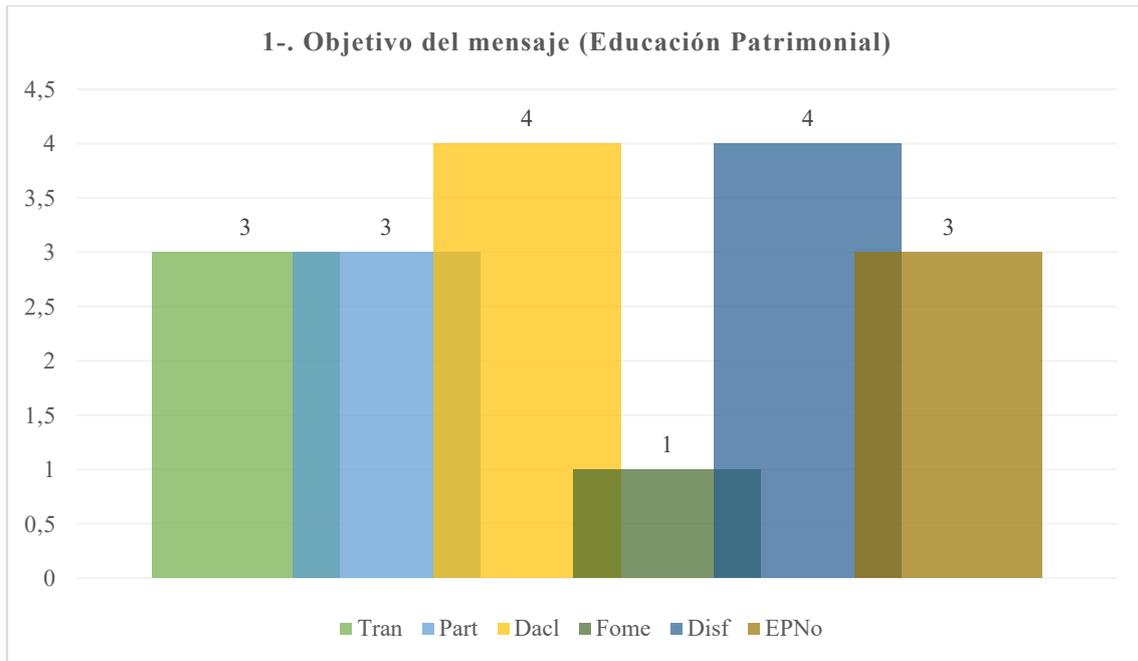
Figura 80. Ejemplo nº 2 de la propuesta *Otras publicaciones*.

Una vez analizadas en profundidad y de manera independiente las propuestas del MDJ en *Facebook* desde un enfoque educucomunicativo, nos propusimos conjugar estos resultados para poder obtener una radiografía del conjunto de la comunicación institucional en esta red social. Para facilitar este análisis, seleccionamos para cada una de las dieciocho propuestas el objetivo o función dominante en función de las tres variables objeto de estudio: 1) objetivo del mensaje (Educación Patrimonial), 2) Factor R-relacional y 3) Tipo de aprendizaje dominante. Los datos resultantes fueron volcados en una tabla (tabla 43) y empleados para la elaboración de tres diagramas de barras con el objetivo de presentar gráficamente los valores y facilitar el análisis de los mismos.

Tabla 43. Registro de la función u objetivo dominantes para cada una de las tres variables de estudio en las propuestas comunicativas resultantes del análisis de la red social *Facebook* del MDJ.

Propuesta comunicativa	1-. Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)						2-. Factor R-relacional				3-. Tipo de aprendizaje dominante					
	Tran	Part	Dacl	Fome	Disf	EPNo	Inte	Refl	Crea	RNo	Cond	Cogn	Cons	Cone	Pos	ApNo
1) <i>Enigma MDJ</i>		X					X				X					
2) <i>#PiezadelMes</i>			X					X				X				
3) <i>Onomástica y fest. cristian.</i>	X								X						X	
4) <i>Excursiones MDJ</i>					X				X						X	
5) <i>Días y semanas inter.</i>				X					X						X	
6) <i>Imagen(foto) del día</i>	X								X							X
7) <i>#pinceladasdearte</i>			X					X			X					
8) <i>#SabiasqueMDJ</i>			X					X			X					
9) <i>#fototecaMDJ</i>		X						X							X	
10) <i>#Lafotodelviernes</i>						X			X							X
11) <i>#aldetalleMDJ</i>		X						X				X				
12) <i>#1día1pieza</i>	X								X							X
13) <i>#PasapalabraMDJ</i>					X		X			X						
14) <i>#10años10piezas</i>			X					X							X	
15) <i>#actoressecundariosMDJ</i>					X		X								X	
16) <i>#MDJadomicilio</i>					X				X			X				
17) <i>#RegalArte</i>						X			X							X
18) <i>Otras publicaciones</i>						X			X							X

*Leyenda: 1-. *Tran* [Puramente transmisivo, dar a conocer], *Part* [Propuestas participativas e interactivas], *Dacl* [Da claves para comprender], *Fome* [Fomenta valores de apropiación y respeto], *Disf* [Disfrute y transferencia], *EPNo* [No hay]; 2-. *Inte* [Interacción (demostrativa)], *Refl* [Reflexión (interpretativa)], *Crea* [(Co) Creación (Constructiva)], *RNo* [No hay]; 3-. *Cond* [Conductismo], *Cogn* [Cognitivismo], *Cons* [Constructivismo], *Cone* [Conectivismo], *Pos* [Positivismo], *ApNo* [No hay].



***Leyenda:** *Tran* [Puramente transmisivo, dar a conocer], *Part* [Propuestas participativas e interactivas], *Dacl* [Da claves para comprender], *Fome* [Fomenta valores de apropiación y respeto], *Disf* [Disfrute y transferencia], *EPNo* [No hay].

Figura 81. Resultados del objetivo del mensaje (Educación Patrimonial) de las propuestas comunicativas del MDJ en la red social *Facebook*.

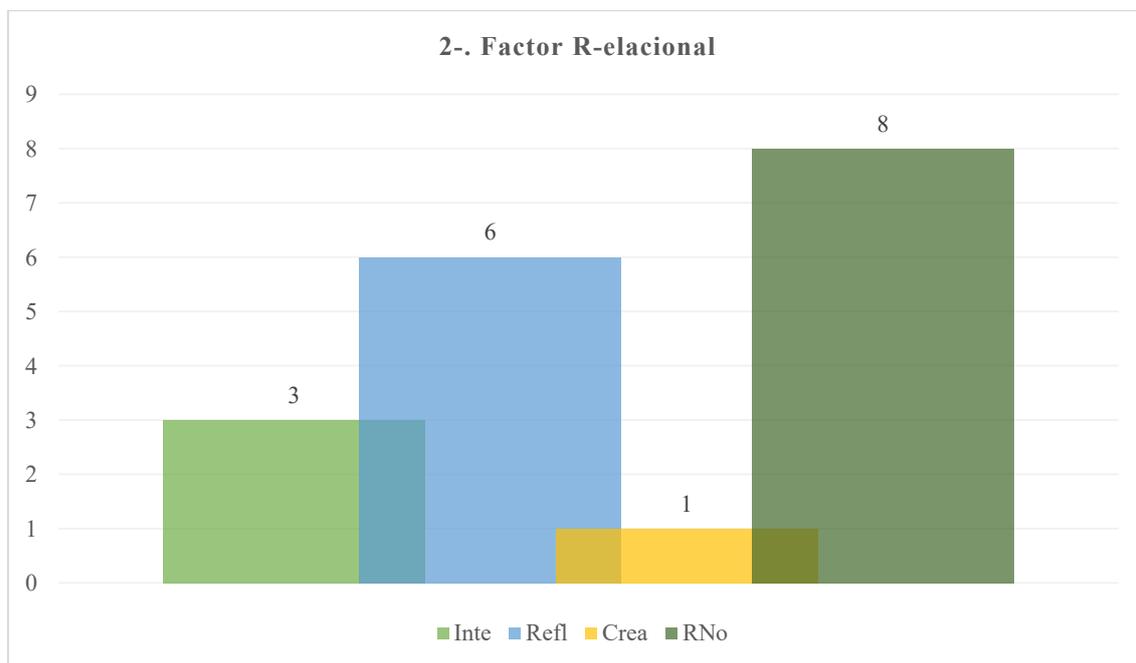
Si analizamos la variable 1) *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)*, vemos como existe cierto equilibrio en las propuestas del MDJ en *Facebook*, encontrando ejemplos en todos los indicadores. La suma de los indicadores “1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer” y “1.6. No hay” se impone en 6 de las 18 propuestas, orientadas a la comunicación de información y al acercamiento del acervo del museo a partir de la contextualización de sus bienes patrimoniales mediante datos académicos, conocimientos enciclopédicos, etc. En este sentido, como confirman estudios previos, el MDJ está en la línea de otras instituciones museísticas de los ámbitos nacional e internacional, donde la transmisión de información en las redes sociales sigue dominando el modelo comunicativo institucional de estos espacios –sigue pesando, en cierto modo, la museología tradicional y la comunicación de carácter académico–.

Pese a todo, lo interesante de los resultados obtenidos en esta dimensión es la aparición de 8 propuestas donde el objetivo del mensaje dominante se correspondía con “1.3. Da claves para comprender” y “1.5. Disfrute y transferencia”. Esto supone transitar nuevos caminos comunicativos donde no prima tanto el contenido académico de la comunicación sino su valor didáctico, reflexivo y de disfrute para con el patrimonio. El MDJ muestra una clara preocupación por contextualizar sus obras y significarlas, haciéndolas entendibles en el siglo XXI e invitando a los usuarios a disfrutarlas desde su

“yo” más personal, despertando sentimientos y emociones, por otra parte algo inherente al arte, pero que muchas veces queda sepultado bajo excesiva información y datos academicistas.

El cuarto indicador en aparición se corresponde con “1.2. Propuestas participativas e interactivas” –3 de las 18 propuestas–, ocasión en la que el museo busca la implicación directa de los usuarios a través de sus comentarios: resolver un enigma o reto sobre alguna pieza o elemento arquitectónico del museo o Catedral, descubrir detalles ocultos o ubicar fotografías antiguas en sus contextos espaciales. Si bien el objetivo de estas propuestas es la de motivar la participación de los internautas, en la mayoría de su producción comunicativa se da una elevada participación –17 de las 18 propuestas cuentan con participación activa–, sinónimo de la calidad y efectividad de las propuestas.

Por último, en una de las agrupaciones, basada en la celebración de días y semanas internacionales, se da el indicador “1.4. Fomentan valores de apropiación, cuidado y respeto”, conectando a los usuarios con su patrimonio local, tanto material como inmaterial, haciéndolos partícipes de su cuidado y conservación.

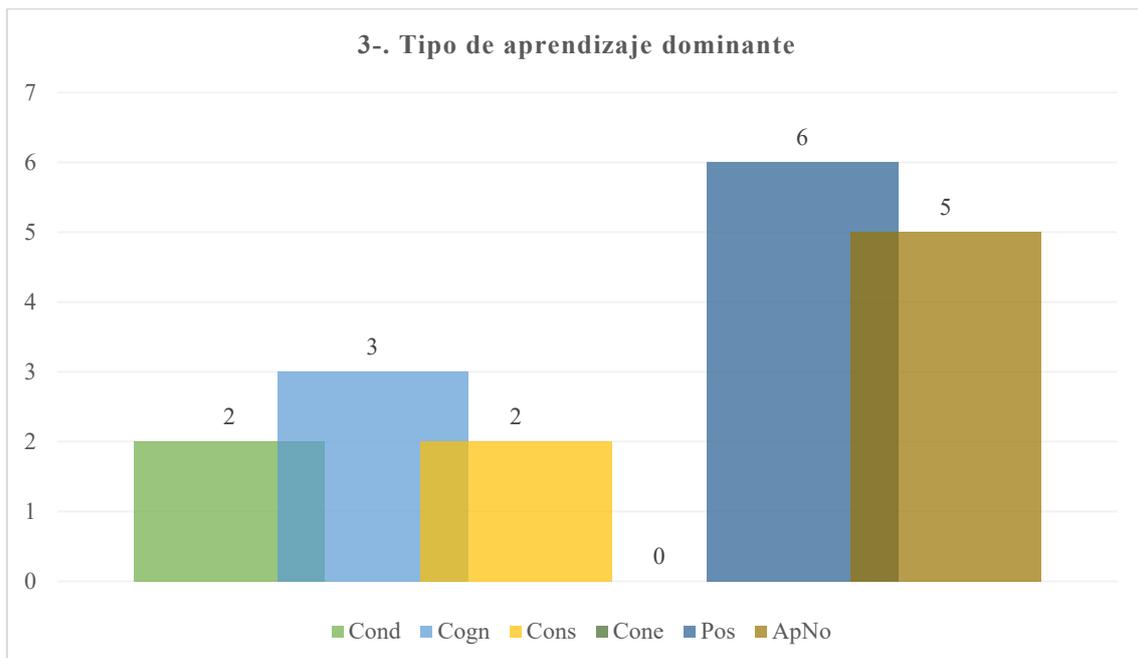


*Leyenda: *Inte* [Interacción (demostrativa)], *Refl* [Reflexión (interpretativa)], *Crea* [(Co) Creación (Constructiva)], *RNo* [No hay].

Figura 82. Resultados del Factor R-elacional de las propuestas comunicativas del MDJ en la red social Facebook.

Atendiendo a la variable 2) *Factor R-elacional*, donde confluyen interacción, comunicación e información, vemos como en 8 de las 18 propuestas no se busca la participación del usuario, lo que implica que, a priori, no se produzcan aprendizajes

activos por parte de los visitantes 2.0, como consecuencia de su actitud digital pasiva ante lo proyectado por el museo en esta red social. Este dato queda contrarrestado con las 10 propuestas en las que sí se genera Factor R-elacional, en concreto 3 para la “2.1. Interacción (demostrativa)”, 6 para la “2.2. Reflexión (Interpretativa)” y 1 para la “2.3. (Co) Creación (Constructiva)”. En este sentido, y como más arriba se ha argumentado, el MDJ tiende a tejer conexiones entre pasado y presente, contextualizando las obras en el siglo XXI. Esto le lleva a activar procesos reflexivos respecto al patrimonio, generados sobre todo mediante preguntas que apelan directamente al usuario, fomentando la dimensión crítica y ayudándole a interpretar ese acervo cultural. El indicador “2.3. (Co) Creación (Constructiva)”, punto más elevado del Factor R-elacional y asociado al sexto nivel cognitivo propuesto por Bloom en su famosa taxonomía, domina únicamente una de las propuestas. Este indicador emerge como el más transformativo y creativo, por lo que presupone elevados niveles de aprendizaje, siendo también el más complicado de activar, como nos muestra el estudio del MDJ.



***Leyenda:** Cond [Conductismo], Cogn [Cognitivismo], Cons [Constructivismo], Cone [Conectivismo], Pos [Positivismo], ApNo [No hay].

Figura 83. Resultados del tipo de aprendizaje dominante de las propuestas comunicativas del MDJ en la red social *Facebook*.

El análisis del 3) *Tipo de aprendizaje dominante* sugiere que en 13 de las 18 propuestas existe componente educativo, mientras que en 5 de 18 no hay –comunicación de horarios y fechas de apertura/cierre, anuncios variados, etc.–. De las 13 propuestas con valor educativo, 3 presentan aprendizaje de tipo cognitivista, 2 conductista, 2

constructivista y otras 6 positivista. Aunque el aprendizaje de tipo positivista es el más común en las propuestas, los datos invitan a señalar que existe un cierto equilibrio entre las propuestas educomunicativas planteadas por el museo, lo que repercute positivamente en la atención a la variedad de usuarios en función de su edad y nivel socio-cultural. Este abanico en los modelos de aprendizaje permite llegar a un mayor número de usuarios, ampliando las posibilidades educomunicativas del patrimonio.

4.2.3.1.1. *Facebook*: estudio de la (edu)comunicación, interacción y participación durante 12 meses

Facebook ha resultado ser para nosotros la red social más interesante en relación con la presente línea de investigación, en tanto que en ella, en comparación con las otras dos redes, se gestan muchas más acciones educativas –entendidas como una actividad planificada que busca hacer partícipes del museo a los usuarios– que invitan a participar activamente en sus redes con un objetivo claro, no solo de comunicar, sino de educar en patrimonio. Es por ello que, tras el análisis de las propuestas educativas agrupadas realizadas por el museo a lo largo de sus años de actividad –2010 a 2020–, hemos decidido recopilar y analizar, de manera detallada, cada una de las publicaciones que se han emitido a lo largo de la anualidad más próxima a la conclusión de la Tesis Doctoral, que se extiende del 31 de marzo del 2020 al 31 de marzo de 2021. En este ejercicio no solo se analiza la totalidad de las publicaciones, basándonos en un estudio realizado por Baker (2016), sino que, además, se pretende explicar pormenorizadamente las interacciones que en ellas se producen, como efecto de las publicaciones emitidas por la institución. Nos resulta interesante poder ilustrar desde los propios ejemplos algunas de las propuestas que se han recogido y, también, las posibilidades educomunicativas que se dan en ella.

El estudio elaborado por Baker (2016) desarrolló un examen detallado de cómo los museos de ciencias utilizan Twitter para determinar qué tipo de tweet produce un mayor impacto en los usuarios; a partir del análisis de esta investigación tomamos su metodología de trabajo para aplicarla al presente estudio. Baker (2016) tomó como ejemplo el trabajo previo elaborado por Kidd (2011), que a su vez tomó como punto de partida el análisis de marcos de Goffman. A partir de este, Kidd definió tres marcos organizativos para determinar el enfoque de las publicaciones en las redes sociales: (1) *Marketing*, aquellos que transmiten informaciones relativas a sus horarios, actividades y eventos, o que invitan a acudir al museo, dan información sobre celebraciones, personal, imagen corporativa, etc.; (2) *Inclusión*, donde se enmarcan estrategias para construir y

sostener la comunidad y la creación de significados o valores compartidos por las audiencias –este marco debe buscar la interacción con el usuario o dar la posibilidad de que se produzca, ej.: compartir fotos, etiquetar comentarios, discutir contenidos, etc.–; y (3) *Colaborativo*, aquellos que permiten que los usuarios se conviertan en coproductores de las narrativas, curadores, o propuestas de *crowdsourcing*, colaboración masiva o reparto de tareas en colaboración con la institución –los usuarios aportan acciones que extienden el trabajo del museo y/o amplían contenidos, *podcasts*, historias digitales, resumen un contenido en su red mencionando al museo, realizan un tributo, etc.–. Estos tres marcos sirvieron a Baker (2016) para iniciar su estudio, pero tras los primeros análisis se dio cuenta de que faltaba un marco esencial para los *tweets* de contenido exclusivamente educativo, añadiendo un cuarto marco con esta denominación, (4) *Educativo*, aquel que recoge acciones con un objetivo didáctico para transmitir un aprendizaje al usuario a través de datos, claves y propuestas participativas de aprendizaje sobre los bienes contenidos en la institución o cualquier categoría patrimonial vinculada a la misma, su contexto o intermediaciones. Su estudio es, por tanto, una referencia para nuestro análisis, el cual parte de estos cuatro marcos para analizar una anualidad completa de la red social *Facebook*; y que, además, ahondará en el análisis de las publicaciones que se integren en el marco educativo, implementando el instrumento rector de nuestra investigación –*Instrumento para el análisis de documentos digitales 2.0*– para conocer el comportamiento de las variables a lo largo de dicha anualidad, atendiendo al objetivo, Factor R-elacional, aprendizaje predominante e interacciones que se producen de los mismos y sus combinaciones.

4.2.3.1.2. Análisis de marcos en una anualidad en *Facebook*

A lo largo de esta anualidad, se ha registrado una actividad total de $n=157$ publicaciones que hemos catalogado en los 4 marcos o tipologías (*Educativo*, *Marketing*, *Inclusivo* y *Colaborativo*), de las que se obtienen las siguientes frecuencias: 52,87%; 41,4%; 2,55% y 3,18% respectivamente (ver figura 84).

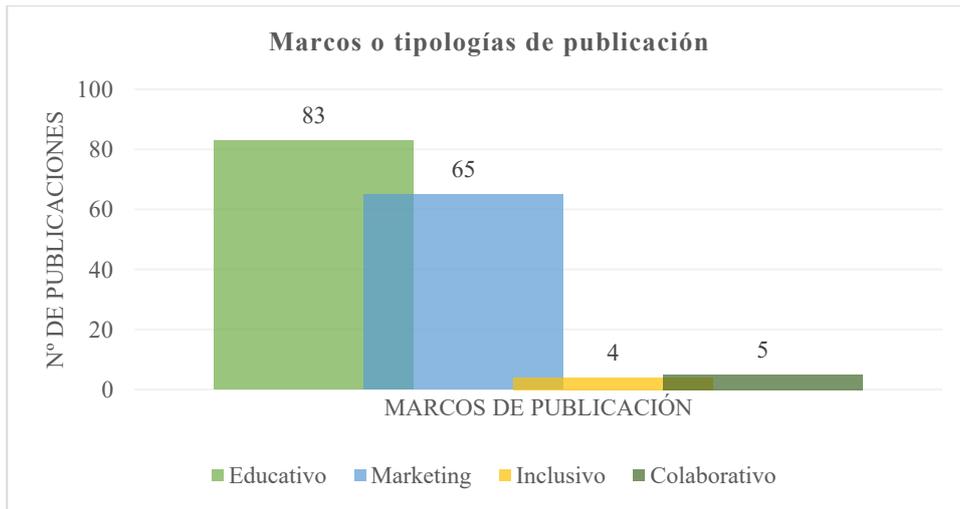


Figura 84. Gráfico de barras sobre la frecuencia de las tipologías de publicación.

El estudio de Baker demostraba que en todos sus casos, excepto en uno, las publicaciones de *Marketing* superaban, con mucho, todas las otras tipologías (ver figura 28, p. 172); no obstante, el *Educativo* era la que aparecía en segundo lugar. Ciertamente, los resultados no son equiparables, pues se trata de dos redes distintas, dado que *Twitter* tiene un perfil mucho más informativo y, como ya hemos mencionado en anteriores ocasiones, limitado en la extensión de sus *post*, para lo que el MDJ establece hilos con publicaciones numeradas que integran toda la información que quieren transmitir, en comparación con la unidad casi ilimitada de texto que permite *Facebook*. Aun así, resulta destacable que la tipología educativa sea la más frecuente entre las publicaciones (n=83), con una distancia notable con el marketing (n=65) y muy notoria con los marcos colaborativo (n=5) e inclusivo (n=4), que se producen muy escasamente en concordancia con el estudio de Baker (2016). Estos últimos datos pueden deberse a que ambos marcos podrían ser, en muchas ocasiones, submarcos de la tipología educativa o de marketing, ya que desde nuestro estudio nos parece muy aislado que no tengan uno de estos componentes predominantes. A continuación, dejamos algunos contenidos a modo de ejemplo de las publicaciones catalogadas en esta anualidad.

Tabla 44. Ejemplos de publicaciones en cada uno de los marcos.

Educativo	<p>“Claustro de la catedral de Jaca. 1914. ¿Os apetece un viaje en el tiempo? Anna Christian (1876-1961) fue una fotógrafa estadounidense que acompañó a Sorolla durante su estancia en Jaca y Ansó, mientras el pintor realizaba uno de los encargos para la Hispanic Society de Nueva York. En el @museo_sorolla se encuentra el reportaje fotográfico que nos deja estampas tan curiosas como esta. ¡Menudo huerto! 😊”</p>
	<p>“¡Buenas y lluviosas tardes a todos! ☺☔ Con este clima otoñal, ¡apetece quedarse en casa leyendo y escuchando caer las gotas! 📖☔”</p>

	Desde el #MDJ esta tarde os proponemos descubrir una curiosidad sobre la tabla de San Miguel de Ruesta, a la que dedicamos nuestro #10años10piezas de Octubre. ¿Es un arcángel? ¿Es un juez? ¿Es un guerrero? ¡Atentos a la respuesta!”
Marketing	<p>“¿Ganas de visitarnos esta Semana Santa? Os dejamos los horarios del MDJ y las visitas guiadas. ¡Os esperamos! (Horarios)”</p> <p>“Os recordamos que la expo de los #MantosdeSantaOrosia estará abierta hasta finales de este mes. Podréis disfrutar de mantos tan bonitos como este. ¡Van quedando menos días! ¡Os esperamos! RESERVAS: 974 362 185”</p>
Inclusivo	<p>“Recibiendo los últimos retoques. Nos quedamos sin palabras ❤️. De 1 a 10 ¿Cuántas ganas tenéis de volver a verla? #Iguacel #Jaca #Aragon #Huesca #Patrimonio #arte #art #románico #nosvemosenJaca #nocancelesaplaza”</p> <p>“Buenas tardes. Durante mucho tiempo hemos utilizado aquel titular de "LE MONDE" de 2011 en el que se calificaban las pinturas murales de nuestra colección como "una de las más bellas colecciones del mundo". Pero después de 10 años, los que verdaderamente habéis enriquecido nuestro museo sois vosotros. Diez años en los que hemos leído preciosos "titulares" que han servido para que otros, amigos y amigas del MDJ, se animen a conocernos en su paso por el Pirineo. Por eso queremos daros la voz que os merecéis y dar la importancia que verdaderamente tienen vuestras opiniones. Se trata de comenzar una campaña que hemos denominado #ahoraprotagonistaerestu, y en la que trataremos de dar imagen, a través de postales, a aquellos que habéis escrito algunos de esos comentarios en diferentes medios. ¡Ah! y no será sólo una campaña "virtual": No os extrañéis si este verano, paseando por Jaca, véis vuestro nombre y vuestro comentario acompañado del Rey David, del "Sátiro" o del serafín de Ruesta. ¡Esperemos que os guste!”</p>
Colaborativo	<p>“La labor de divulgación de nuestro patrimonio por parte de nuestro amigo Antonio García Omedes a través de su página (www.románicoaragones.com) es, sin duda, impagable. Su última aportación es un recorrido por los canecillos de nuestra catedral. Ha contabilizado hasta 455. Muchos de ellos eran, hasta ahora para nosotros, desconocidos. No dudéis en pasar un buen rato admirando nuestra catedral "a vista de pájaro":”</p> <p>“Queremos compartir con vosotros esta noticia. Que sirva para poner en valor nuestro patrimonio, y la tremenda labor que hace gente como nuestra amiga @beatriz.f.araguas. ¡Tenéis que ir a Majones! 😊😊”</p>

De la totalidad de las publicaciones se recogieron las interacciones de forma individualizada –“me gusta”, compartir, comentar– y conjunta para conocer cuáles son las reacciones que se producen en los usuarios según el tipo de publicación. En repetidas ocasiones se ha comentado que la interacción más rica para el estudio se produce a través de los comentarios. Un comentario implica que el usuario dedica tiempo y comparte una respuesta, una idea, una interpretación, una valoración, etc., en un acto voluntario de verdadera interacción que necesita tiempo y/o elaboración, y que da lugar al diálogo con la institución, incluso, al planteamiento de interrogantes, con la salvedad de que existen comentarios más valiosos o elaborados que otros. En segundo lugar, estaría el acto de “compartir”, como símbolo de interés o acuerdo con la publicación y en cuya acción se pone en valor, se difunde y contribuye a su viralidad, publicándolo en su propio perfil y favoreciendo una difusión por encima del simple *like*. En última instancia, la opción “me gusta” cumple con la interacción más sencilla como muestra de gusto o acuerdo, más automática y que menos dedicación requiere por parte del usuario –puede no implicar la lectura del *post*–; pese a ello, en la actualidad son diferentes los sentimientos o reacciones

que se pueden mostrar a través de esta interacción, lo que requiere una selección que demuestra de forma más fehaciente el sentimiento del usuario por la información recibida. Atendiendo a estas tres tipologías, y tras la recogida de todos los datos, se elaboraron las medias de cada una de las interacciones en relación con cada marco de publicación (tabla 45).

Tabla 45. Media de las interacciones por publicación en cada uno de los marcos definidos por Baker (2016).

Tipologías (marcos)	Me gusta por tipología	Compartir por tipología	Comentarios por tipología	Totales por tipología
<i>Educativa</i>	33,3	5,7	2,5	41,6
<i>Marketing</i>	32,6	4,6	1,4	38,7
<i>Inclusiva</i>	36,5	2,5	1,0	40,0
<i>Colaborativa</i>	34,4	5,6	2,2	42,2

Los resultados obtenidos se han extraído en escala de colores para tener una visualización más clarificadora de los mismos. Antes de nada, señalar que las tipologías inclusiva y colaborativa no son concluyentes, dado el bajo número de publicaciones catalogadas dentro de su marco; sin embargo, se han recogido todos los resultados a modo exploratorio, dado que no sabemos si esta tentativa se confirmaría con una muestra mayor de los datos. Somos conscientes de que este tipo de publicaciones son escasas por el momento, a pesar de esto, los resultados favorecedores pueden suponer una vía a explorar por parte de las instituciones, aunque sea en conjunción con el marco educativo.

Inmersos en el análisis observamos cómo, en la primera de las columnas, la categoría inclusiva sería la que obtiene una media más alta de “me gusta” por publicación (36,5), continuada por las colaborativas (34,4), y las educativas (33,3) –situadas en el tercer lugar–, quedando como colofón aquellas enmarcadas en la tipología de marketing (32,6). Las medias son muy similares en todos los marcos, por lo que no se puede determinar la existencia de una gran diferenciación en este tipo de interacción –la más básica y rápida por parte de los usuarios–. Si nos remitimos a las dos siguientes columnas, continuamos obteniendo resultados muy similares entre ellas, sin embargo, los cambios aunque pequeños son muy sustanciales, pues al tratarse de números bajos la variabilidad es más acusada. En ambos casos, las medias bajan considerablemente, dado que es mucho más elevando el número de *likes* que reciben las publicaciones que las interacciones de compartir o comentar; en los dos casos, la media más alta se produce en la tipología educativa y, en segundo lugar, en la colaborativa. La tipología educativa es una de las que más participación demanda y la respuesta de los usuarios se refleja en sus medias. Por

otra parte, nos sorprende el cuarto lugar ocupado por la tipología inclusiva que, en principio, sería la que, junto con las educativas, mayor demanda de participación fomentaría. Como ya hemos señalado en estos casos, las interacciones disminuyen vehementemente –más, si cabe, en los comentarios cuyas medias se sitúan entre el 1 y el 2,5 por publicación–, por ello, la diferencia de medias sí es significativa.

Finalmente, en la última columna, se reflejan los datos conjuntos donde las medias más favorables se producen en las tipologías colaborativa y educativa, seguida de la inclusiva por la alta interacción que recibe en el número de *likes* y, con la media más baja, se sitúan en cuarto lugar las publicaciones asociadas al marketing a través de este mismo tipo de interacción –a la libre interpretación de un “ok”, “gracias por la información” o, como su propio acto indica, “me gusta”–.

Tras este primer análisis, nos centramos en las n=83 publicaciones catalogadas dentro del marco educativo para proceder al segundo estudio detallado, que corresponde con el análisis de su contenido, para determinar con el instrumento rector qué objetivos, tipo de interacción y aprendizaje predominante se fomenta en sus publicaciones.

Fecha	Contenido	Me gusta	Compartir	Comentar	Tipología	Objetivo	Relaci	Aprendizaje	Anotaciones
30/03/2021	Os recordamos que, a partir de este jueves, a	21	4	0	Marketing	imagen			
28/03/2021	¿Ganas de visitarnos esta Semana Santa? Os	19	11	0	Marketing	imagen			
27/03/2021	Cambio foto de portada	22	1	0	Marketing	imagen			
26/03/2021	👉👉 Cerca el fin de semana previo a la Seman	22	10	0	Marketing	imagen			
19/03/2021	Se acerca el fin de semana...¡Abriago bien q	16	5	0	Marketing	imagen			
19/03/2021	¡¡Feliz día del padre!! Y felicidades a todos lo	24	3	0	Educativa	imagen	Transmisiva	No hay	Positivista
13/03/2021	¡Cuántas ganas teníamos de volver a veros!	68	11	0	Marketing	imagen			
12/03/2021	Museo Diocesano de Jaca (vídeo)	4	0	0	Marketing	video promocional			
11/03/2021	Con las nuevas medidas anunciadas ayer	40	22	0	Marketing	imagen			
10/03/2021	¡#FelizMiércoles! 🎉 Empezamos la mañana	17	4	0	Educativa	imagen	Da claves	no hay	cognitivo
08/03/2021	Mujeres en la Edad Media hubo muchas,	71	21	2	Educativa	imagen	Da claves	no hay	positivismo
06/03/2021	¿Existían ya en la Edad Media las "piezas	22	0	1	Educativa	imagen	Da claves	Reflexiva	positivismo
05/03/2021	¡#FelizViernes! 🎉 Para celebrar que ya	7	0	2	Educativa	imagen	Participativa	Interacción	conductista
19/02/2021	¿De qué color era el cabello de Cristo? 🤔	54	16	7	Educativa	imagen	Da claves	Reflexiva	Constructivis
18/02/2021	¡Una semana más, volvemos con otra	12	0	3	Educativa	imagen	Participativa	Interacción	conductista
14/02/2021	Es verdad que San José y la Virgen no	31	3	0	Educativa	imagen	Transmisiva	No hay	Positivista
12/02/2021	¿Os apetece que juguemos a #	6	0	2	Educativa	imagen	Participativa	Interacción	conductista
09/02/2021	Buenos días. Hoy es 9 de febrero. ¿Sabéis lo	89	10	22	Inclusiva	imagen			
09/02/2021	Cambio foto de portada	17	1	0	Marketing	imagen			
05/02/2021	Hoy, 5 de febrero, celebramos la festividad	30	4	0	Educativa	imagen	Da claves	No hay	Positivismo
04/02/2021	#PiezaDelMes	34	6	0	Educativa	imagen	Da claves	No hay	Positivismo
29/01/2021	Buenos días. ¿Os apetece subir de nuevo a	24	5	5	Educativa	video	Participativa	Reflex/crea	Constructivis
28/01/2021	📢📢 ULTIMOS DÍAS 📢📢	16	4	0	Marketing	imagen			comentario
26/01/2021	Claustro de la catedral de Jaca. 1914.	58	4	0	Educativa	imagen	Transmisivo	no hay	Positivismo
21/01/2021	📢📢 Quedan pocos días para poder seguir	11	5	0	Marketing	imagen			
20/01/2021	Buenos días, hoy celebramos la festividad de	24	3	0	Educativa	video	Transmisivo	no hay	Positivismo
13/01/2021	Así sigue luciendo el claustro de nuestra cati	25	2	1	Marketing	imagen			
13/01/2021	Os dejamos el video de la visita de	29	4	0	Marketing	imagen			
09/01/2021	Catedral de Jaca. Claustro.	67	5	0	Marketing	imagen			
07/01/2021	Os recordamos que la expo de los	11	6	0	Marketing	Animación			
05/01/2021	Buenos y fríos días desde Jaca. Hoy es uno de	7	0	0	Educativa	video	Trans	no hay	positivismo
05/01/2021	Muchos conocéis las diferentes	28	0	0	Inclusiva				
03/01/2021	Hemos amanecido con una terrible noticia	116	32	5	Educativa	imagen	fomenta	no hay	conectivismo
02/01/2021	¡Estrenamos año con mucha ilusión! 🎉🎉 Y	24	1	0	Educativa	imagen	Da claves	No hay	cognitivismo
31/12/2020	Hoy despedimos el año 2020 en el #MDJ.	67	0	19	Marketing	imagen			humana,
30/12/2020	En el #MDJ creemos que nuestro	17	1	0	Marketing	imagen			humanizad
29/12/2020	Aunque este año 2020 no hemos podido	12	0	0	Marketing	imagen			
27/12/2020	No podríamos hacer un #resumenMDJ2020	6	0	0	Marketing	imagen			
26/12/2020	¡#FelizSábado a todos! A pocos días de	14	0	1	Marketing	imagen			

Figura 85. Extracto de análisis sistematizado de las publicaciones.

A partir de los resultados catalogados en *Excel* (figura 85), se han extraído los porcentajes de cada tipo de publicación para conocer su predominancia, de tal modo que, entre los objetivos educativos basados en los procedimientos de la cadena de sensibilización (Fontal, 2003), destacan el transmisivo (1.1), el participativo (1.2) y el que da claves para comprender el patrimonio (1.3). Este último es el de mayor frecuencia y uno de los más interesantes desde el punto de vista educativo, un aspecto que define a la institución con un claro posicionamiento que supera la visión transmisiva de los datos, aunque esta continúa presente (figura 86). Por otro lado, lamentamos las ausencias en el fomento de valores de apropiación (1.4) –uno de los más relevantes para afianzar la sostenibilidad del patrimonio– y de disfrute y transferencia (1.5) –para integrar de forma directa a los usuarios apelando a su participación–. Cabe decir que a través de nuestro análisis se valora el factor más predominante, lo que no significa que el resto no se produzcan, sino que no son los objetivos más absolutos en las publicaciones. Este último, asociado al disfrute y la transferencia (1.5), es el objetivo que vemos más ausente, ya que es uno de los más vinculados a una interacción inevitable por parte del usuario. Este ha de buscar la participación a través de actividades cocreativas, concursos, *webquest* y todo tipo de propuestas que involucren al público en la curación de las colecciones y otras acciones con un carácter colaborativo vinculado a la experiencia del museo, muy próximo al marco inclusivo pero con un matiz didáctico; por lo que consideramos que esta debe ser una de las líneas a encarar por el MDJ como línea prospectiva de trabajo.

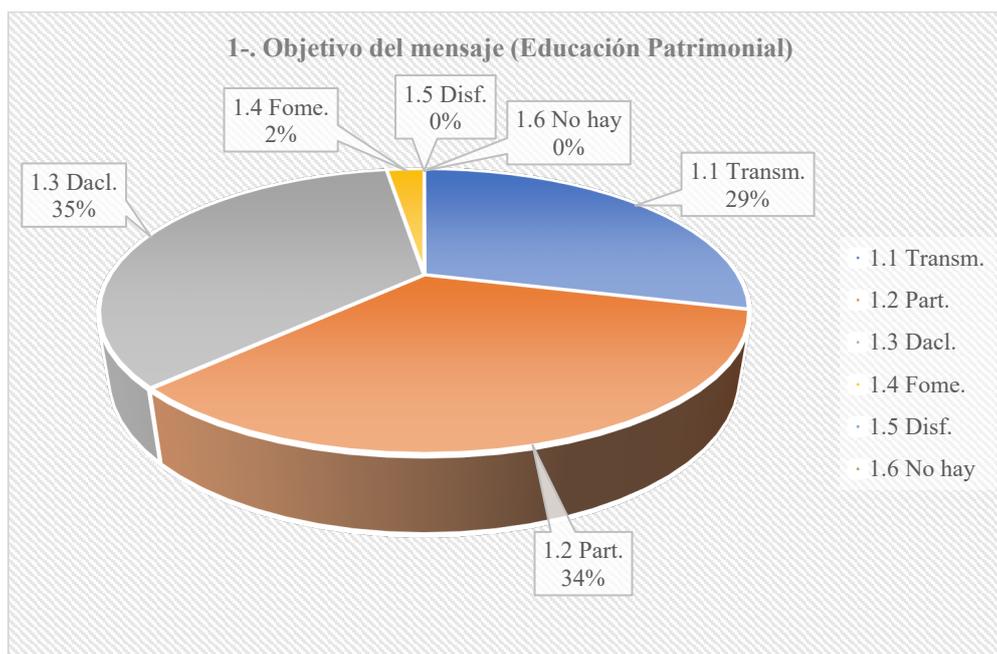


Figura 86. Porcentajes de los ítems que integran la variable objetivo predominante.

Respecto al Factor R-elacional (figura 87), los datos arrojan los resultados más altos cuando se produce una interacción demostrativa (2.1), lo que significa que se fomentan las preguntas de respuesta única y certera, tipo *quiz* o Pasapalabra, actividades donde se promueve, a su vez, uno de los más altos índices de respuestas al tratarse de planteamientos muy directos y concisos en los que los usuarios se animan a participar. En segundo lugar, resultan las propuestas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico (2.2) a través del planteamiento de interrogantes abiertos o de libre interpretación y, en tercer lugar, las propuestas que invitan a la cocreación (2.3) a través de propuestas colaborativas, creativas, de indagación y con un claro matiz constructivo y transformador, –desde nuestro punto de vista las más difíciles de diseñar y esto se refleja en los propios datos–.

Finalmente, cabe destacar que el ítem 2.4 es el más elevado, este supone el 55% de las publicaciones y se refiere a aquellas que no buscan la participación, lo que refleja un punto débil de la institución que, pese a estar en aras de una educomunicación de calidad, tiene factores susceptibles de ser mejorados. Esta búsqueda de interacción es el sustento del compromiso de los usuarios con la institución, pero más si cabe con el patrimonio y la cultura en su globalidad, por ello, ha de ser un objetivo prioritario en la educomunicación de cualquier museo.

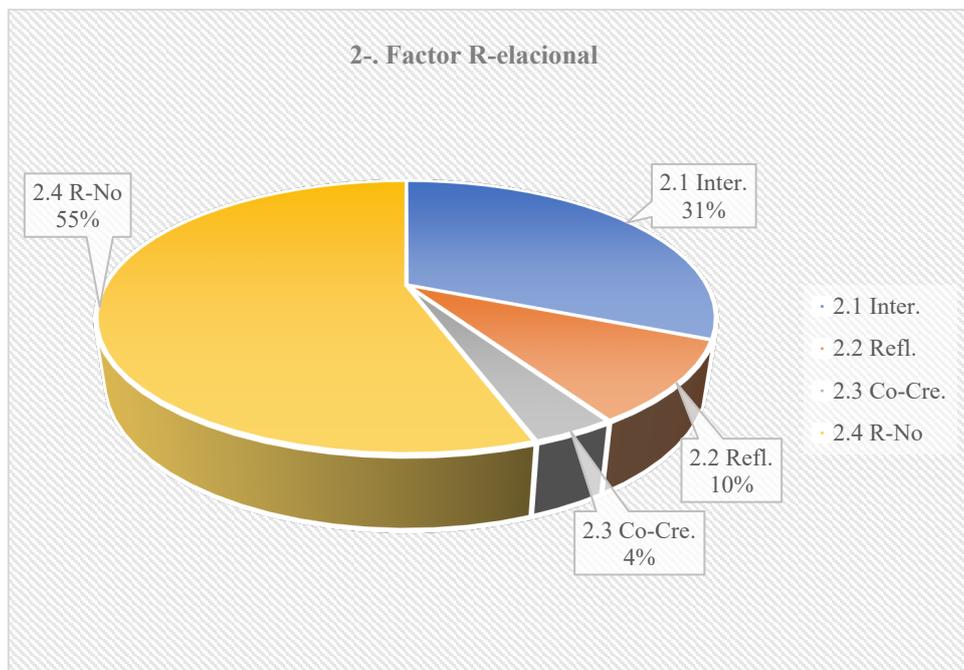


Figura 87. Porcentajes de los ítems que integran la variable factor R-elacional.

Para concluir, analizamos el aprendizaje predominante que puede producirse en los usuarios, derivado del objetivo con el que se emite y del factor de interacción que se fomenta (figura 88). A partir del análisis de contenido, los resultados infieren un alto nivel de frecuencia en el aprendizaje positivista (3.5) –más de la mitad de publicaciones brindan esta posibilidad de aprendizaje, siendo el que se produce de forma más implícita en cualquier emisión–. Este tipo de aprendizaje es posible en casi cualquier medio de comunicación, dependerá de la didáctica en su transmisión y de los intereses de los usuarios que lo reciben; no es el procedimiento más enriquecedor, pero es el que más se produce hasta el momento, basado en la recepción de datos y la memorización o no de esos contenidos. En segundo lugar, aunque con una notoria diferencia, se fomenta el aprendizaje constructivo (3.3), pese a que no es el más frecuente, el museo diseñó una propuesta educativa muy interesante que implicaba a los usuarios en un juego de pistas y de indagación que ha hecho posible este resultado, sin duda una de las propuestas más destacables, así como uno de los procesos de aprendizaje más significativos para continuar explotándolo. A este le siguen el aprendizaje conductista (3.1) y el cognitivista (3.2), sendos procedimientos parten del planteamiento de incógnitas, en la primera de ellas, más frecuente, responde al factor demostrativo pregunta-respuesta, se invita a los usuarios a dar la respuesta y posteriormente se resuelve; en el segundo de los casos, se lanza la pregunta pero es la propia publicación la que señala la respuesta, de tal modo que despierta curiosidad y reflexión pero con un carácter momentáneo. Por último, el conectivismo (Siemens, 2005) resulta de una mezcla entre el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo, que surgiría de la coconstrucción del conocimiento, es decir, de una propuesta o actividad que previamente haya incentivado en la interacción este intercambio, de tal modo que este se produzca a partir de la diversidad de opiniones, de los diferentes nodos o fuentes de información –usuarios o instituciones– que participasen de la propuesta. Al existir un bajo número de propuestas que fomenten la cocreación, existe un bajo número de publicaciones que promuevan el conectivismo, una forma de aprendizaje muy enriquecedora por la que también debe apostarse.

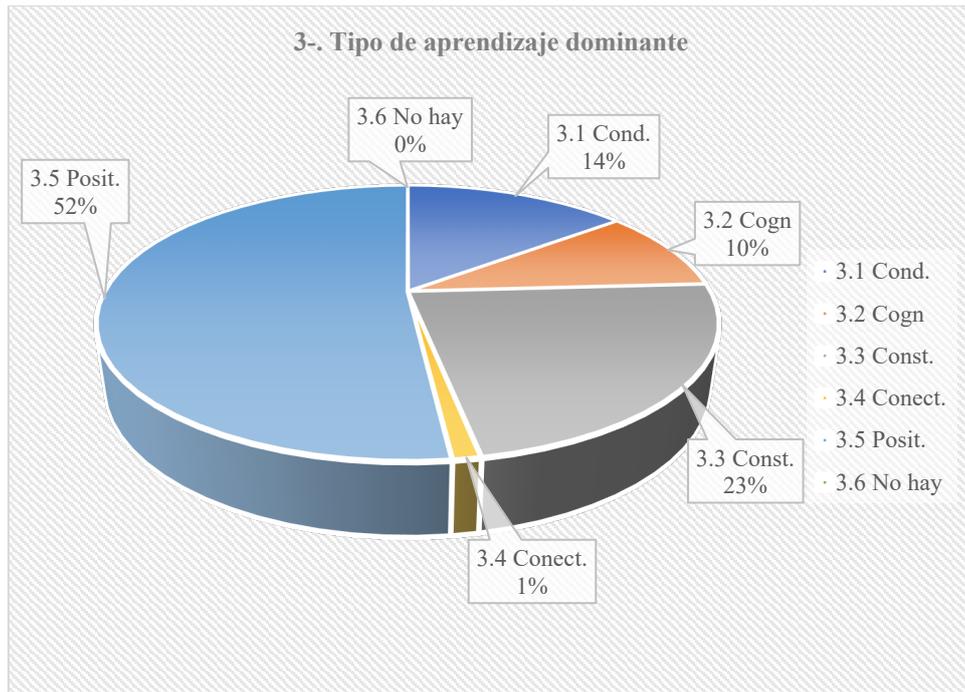


Figura 88. Porcentajes de los ítems que integran la variable aprendizaje predominante.

4.2.3.1.3. La interacción de los usuarios en Facebook durante una anualidad

Tras esta revisión de los datos, el siguiente paso ha sido analizar las interacciones que se producían en cada uno de los ítems, tratando de obtener una visión del estudio deductiva, orbitando de lo global a lo particular, por lo que a continuación se muestran las frecuencias en base a los 16 ítems que componen las tres variables de análisis (tabla 46).

Tabla 46. Total de las interacciones en función de las variables (*Objetivo del mensaje, Factor R-relacional y Tipo de aprendizaje predominante*)

V1		Me gusta	Compartir	Comentar	V2	Me gusta	Compartir	Comentar	V3	Me gusta	Compartir	Comentar
1.1	Total	997	202	14	2.1	591	57	128	3.1	244	10	46
n=24	\bar{x}	41,54	8,42	0,58	n=26	22,73	2,19	4,92	n=12	20,33	0,83	3,83
1.2	Total	662	67	155	2.2	260	35	38	3.2	162	13	0
n=28	\bar{x}	23,64	2,39	5,54	n=8	32,50	4,38	4,75	n=8	20,25	1,625	0
1.3	Total	979	169	32	2.3	95	17	20	3.3	531	87	136
n=29	\bar{x}	33,76	5,83	1,10	n=3	34,66	5,66	6,66	n=19	27,95	4,58	7,16
1.4	Total	130	34	9	2.4	1830	364	24	3.4	116	32	5
n=2	\bar{x}	65	17	4,5	n=46	9,78	7,91	0,52	n=1	116	32	5
1.5	Total	0	0	0					3.5	1715	330	23
n=0	\bar{x}	0	0	0					n=43	39,88	7,67	0,53
1.6	Total	0	0	0					3.6	0	0	0
n=0	\bar{x}	0	0	0					n=0	0	0	0

Tratando de hacer una lectura conjunta de los resultados obtenidos, podemos observar que la V1, referente a la forma y el objetivo de transmisión del contenido, nos deja un alto nivel de interacción sobre la reacción de “me gusta” en el caso de los mensajes puramente transmisivos, que dan a conocer (1.1), y en los que nos dan claves para comprender (1.3), que además es el que mayor número de publicaciones arroja junto con el de propuestas participativas (1.2). Esta segunda –dar claves (1.3)– es muy significativa, pues sería una de las formas más óptimas de transmisión de conocimiento para que los usuarios puedan aplicar esas claves desde un nivel cognitivo superior a la interpretación del patrimonio en sus múltiples dimensiones.

La media de las puntuaciones –que es el dato más representativo entre las interacciones y el número de publicaciones que se emiten con un determinado objetivo del mensaje– resulta elevada en el primero de los procedimientos con un dato de 41,54 “me gusta” por publicación, correspondiéndose con las elevadas reacciones que se recogen en su número total (n=997); sin embargo, la media más alta se produce en el objetivo 1.4 con 65 *likes* por publicación, que fomenta valores de apropiación y respeto por el patrimonio. Este dato es relevante en nuestra interpretación de los resultados, pero no es significativo dado el bajo número de publicaciones que responden a este objetivo. Que las interacciones sean profusas en este tipo de publicaciones puede ser un buen indicador sobre la demanda de los usuarios o la empatía que despierta en ellos las publicaciones con un marcado acento sobre el cuidado del bien patrimonial, de nuevo una vía por explorar.

Dentro de esta variable, si atendemos a qué tipo de contenidos despiertan más interés para ser compartidos, podemos observar que la media más elevada se produce cuando son publicaciones de carácter transmisor (1.1, $\bar{x}=8,42$) y cuando fomentan el cuidado y el respeto por el patrimonio (1.4, $\bar{x}=17$). Por último, abordando una de las dimensiones más importantes para nosotros, analizamos la interacción que más implicación conlleva por parte del usuario, los comentarios. Estos son más frecuentes en aquellas publicaciones en las que el objetivo del mensaje se enfoca en la participación e interacción con el usuario (1.2), con una media de 5,54 comentarios por cada *post* participativo. Ciertamente este dato no parece muy alentador por su baja cifra y las instituciones continúan lejos de que se produzca un verdadero compromiso, pero para constatar que no son cifras extremadamente bajas con respecto a los grandes museos de millones de usuarios, hemos indagado en los tabloneros del *Museo Thyssen-Bornemisza*, el

Prado y el Reina Sofía, como ya hicimos con la herramienta de *Fanpage Karma*, y, efectivamente, las interacciones de comentarios son siempre extremadamente bajas, obteniendo números muy similares independientemente del número de seguidores, lo que se refleja en el compromiso real de los usuarios, como ya vimos en el apartado 4.2.3. *El análisis de sus redes sociales*.

Si nos remitimos a la segunda variable V2, relativa al Factor R-elacional, podemos observar cómo la media de las publicaciones que más “me gusta” reciben son las que promueven la reflexión por parte del usuario (2.2) con 32,50 “me gustas” por publicación; normalmente derivadas de una acción cuyo objetivo es implicar a los usuarios en alguna propuesta (1.2) o de dar claves para su comprensión (1.3). En este sentido, la interacción de cocreación (2.3, $\bar{x}=34,66$) es muy elevada, pero sus publicaciones son muy escasas, por lo que no resulta significativo, mientras que el primero de los ítems, correspondiente a la interacción demostrativa tipo *quiz* o Pasapalabra (2.1), posee un acusado número de publicaciones ($n=26$) a la par que una media destacada ($\bar{x}=22,73$). En un elevado número de casos no existe Factor R-elacional, pues $n=46$ de las $n=83$ publicaciones analizadas no lo fomentan, por encima del 50%, es por ello que innegablemente es un aspecto a mejorar. Si centramos nuestra atención en la interacción de compartir, los datos se mantienen en la misma línea. Esta tipología de interacción será más frecuente en las publicaciones que impliquen reflexión a través del planteamiento de interrogantes, obteniendo una media de 4,38 veces por publicación. Por último, la interacción obtenida por los comentarios se agrupa entre el primer y el segundo factor, demostrativo (2.1 $\bar{x}=4,92$) e interpretativo (2.2 $\bar{x}=5,75$) respectivamente, la media del factor cocreativas (2.3) es más alta ($\bar{x}=6,66$) pero menos significativa por el reducido número de publicaciones ($n=3$), mientras que en el 2.4, que es el que no fomenta ninguna relación, genera tan solo 0,52 comentarios de media, por lo que si no se trabaja este factor los usuarios no van a interactuar de manera autónoma –esperado, por otra parte–.

Por último, nos remitimos a la V3, correspondiente al tipo de aprendizaje dominante que se gesta a partir de la propuesta. En este caso la visión positivista (3.5) que es la que más se fomenta, relacionada con la transmisión más tradicional de los datos (1.1), tiene muy buena acogida por parte de los usuarios con una media de 39,88 “me gusta” por publicación, y a esta le sigue el aprendizaje constructivista (3.3) con una media de 27,95 “me gusta” por publicación. Ya hemos mencionado anteriormente que las publicaciones tienen una comunicación muy cuidada, tratando de que los textos sean muy

comprensibles a la par que didácticos y este puede ser el factor detonante de tan buen *feedback* por parte de los usuarios en el primero de los casos. Respecto al número de veces que se comparten los *posts*, la media más elevada se produce con un 7,67 cuando se trata de un aprendizaje positivista (3.5), en consonancia con el anterior resultado, es decir, se comparten datos académicos sobre los bienes patrimoniales como información de interés para el usuario con el objetivo de hacerlos llegar a los seguidores de las redes personales. Del mismo modo, se produce un valor relativamente alto cuando el aprendizaje es constructivista (3.3, $\bar{x}=4,58$), fomentado en gran medida por los juegos de pistas y la indagación, que se vincula estrechamente al objetivo participativo (1.2). En este caso, el propio usuario con el acto de compartir estaría buscando la retroalimentación y la participación de más personas mostrando el gusto por la actividad. Estas propuestas constructivas no son las más frecuentes pero despiertan una elevada interacción, por ello consideramos que son las que más “enganchan” a una parte importante de los visitantes en red y que deben fomentarse con mayor frecuencia.

En relación al número de veces que se comparten las publicaciones, el dato más significativo se encuentra, de nuevo, en el aprendizaje constructivo (3.3 $\bar{x}=7,16$), resultando muy significativa en las tres formas de interacción, esto marca una clara línea de adecuada actuación educativa que debe explotarse por parte del museo.

4.2.3.1.4. Análisis combinado de las variables y sus interacciones

Por último, se han calculado las correspondencias entre las combinaciones de las variables con el objetivo de conocer cuáles son las que más se producen y, a su vez, las que más interacciones suscitan por parte de los seguidores. Para ello, se ha hecho una distribución de frecuencias que nos permite visualizar el número de casos en un histograma. Este procedimiento se ha realizado inicialmente con las combinaciones por pares y, finalmente, entre las tres variables, con un total de 136 combinaciones, eliminando aquellos ítems que no arrojaban ningún resultado (1.5, 1.6 y 3.6).

La primera de ellas toma los datos obtenidos de la V1, *Objetivo*, y V2, *Factor Relacional* y, como podemos observar (tabla 47), solo destacan tres combinaciones entre las 16 posibles; estas se producen entre el objetivo transmisor (1.1) y la ausencia de factor relacional (2.4), entre las propuestas participativas (1.2) y el factor de interacción (2.1) y entre dar claves para comprender (1.3) y la ausencia de factor de interacción (2.4). De la primera (1.1-2.4) y la tercera de las combinaciones (1.3-2.4) se extrae que las

interacciones más frecuentes son los “me gusta” y las veces que la publicación ha sido compartida; sin embargo, de la segunda combinación destacada, que fomenta la participación (1.2-2.1), se infiere que es la que más número de veces se produce (n=25) y la que más comentarios recibe de manera exponencial –n=124 frente a n=27 que sería la segunda cifra más alta–, por lo que esa diada es sin duda una clave de éxito educativo.

Tabla 47. Histograma de frecuencias entre las variables 1 y 2 y sus interacciones.

Objetivo	Factor Relacional	Número de casos	Interacciones totales	Me gusta	Compartir	Comentar
1.1	2.1	0	0	0	0	0
1.1	2.2	1	86	76	7	3
1.1	2.3	0	0	0	0	0
1.1	2.4	23	1127	921	195	11
1.2	2.1	25	756	577	55	124
1.2	2.2	2	87	51	9	27
1.2	2.3	1	41	34	3	4
1.2	2.4	0	0	0	0	0
1.3	2.1	0	0	0	0	0
1.3	2.2	5	160	133	19	8
1.3	2.3	2	82	53	13	16
1.3	2.4	22	938	793	137	8
1.4	2.1	1	20	14	2	4
1.4	2.2	0	0	0	0	0
1.4	2.3	0	0	0	0	0
1.4	2.4	1	153	116	32	5

En la segunda distribución se combinan la V1, *Objetivo*, y la V3, *Aprendizaje*, de tal modo que producen 20 combinaciones entre las que destacan el objetivo transmisor (1.1) con el aprendizaje positivista (3.5) –esta es la relación más esperable–; las propuestas participativas (2.1) con el aprendizaje constructivista (3.3) –produciéndose una de las combinaciones más ricas–; y las publicaciones que dan claves (1.3) con el aprendizaje positivista (3.5) (tabla 48). A estas le sigue una cuarta combinación, significativa pero menos frecuente, que se produce cuando el objetivo es participativo (1.2) y el aprendizaje es conductista (3.1). Si nos remitimos a las interacciones, esta última combinación (1.2-3.1), que se produce de forma más inusual, es una de las que originan más comentarios por la propia naturaleza de las propuestas tipo Pasapalabra, por lo que no deja de ser una apuesta interesante para que los usuarios participen en las actividades en red que propone el museo a la par que aprende, se divierte y sensibiliza con el patrimonio. Más significativa es la segunda combinación que hemos destacado (1.2-3.3), referida a las acciones participativas que promueven el constructivismo a través de la

indagación y la colaboración de los usuarios, siendo la que arroja un mayor número de comentarios $n=113$, seguida de la anterior combinación con $n=42$ y, por detrás, las otras dos combinaciones reseñadas, objetivo transmisivo (1.1) con el aprendizaje positivista (3.5) y las que dan claves (1.3) con el aprendizaje positivista (3.5), ambas con un número muy superior de “me gusta” ($n=980$ y $n=735$ respectivamente) y de veces que se comparten las publicaciones ($n=202$ y $n=128$ respectivamente), así como del número total de interacciones ($n=1196$ y $n=872$ respectivamente), pero menos ricas en el efecto que pueden producir en los visitantes.

Tabla 48. Histograma de frecuencias entre las variables 1 y 3 y sus interacciones.

Objetivo	Aprendizaje	Número de casos	Interacciones totales	Me gusta	Compartir	Comentar
1.1	3.1	0	0	0	0	0
1.1	3.2	1	17	17	0	0
1.1	3.3	0	0	0	0	0
1.1	3.4	0	0	0	0	0
1.1	3.5	23	1196	980	202	14
1.2	3.1	11	280	230	8	42
1.2	3.2	0	0	0	0	0
1.2	3.3	17	604	432	59	113
1.2	3.4	0	0	0	0	0
1.2	3.5	0	0	0	0	0
1.3	3.1	0	0	0	0	0
1.3	3.2	7	158	145	13	0
1.3	3.3	2	150	99	28	23
1.3	3.4	0	0	0	0	0
1.3	3.5	20	872	735	128	9
1.4	3.1	1	20	14	2	4
1.4	3.2	0	0	0	0	0
1.4	3.3	0	0	0	0	0
1.4	3.4	1	153	116	32	5
1.4	3.5	0	0	0	0	0

La tercera diada la conforman la V2, *Factor R-relacional*, y la V3, *Tipo de aprendizaje predominante*, con un total de 20 combinaciones, en cuyo caso la fuerza de relación no es tan notable, dado que la más frecuente se da cuando no existe el Factor R-relacional (2.4) y se produce el aprendizaje positivista (3.5) ($n=40$ veces). Esta combinación remite a un tipo de aprendizaje que siempre puede producirse de forma autónoma por la propia transmisión de los contenidos o datos, por lo que no nos resulta relevante para la investigación; pese a ello, las interacciones no son significativas en número de comentarios ($n=19$), aunque sí lo son en número de “me gusta” ($n=1609$), número de veces compartidas ($n=322$) e interacciones totales ($n=1950$), debido, muy probablemente, al elevado número de publicaciones que se emiten en estos marcos de acción, aproximadamente el 50% de las veces (tabla 49). Destacamos, por tanto, otras dos

combinaciones que, aunque aparecen de forma más aislada, son más enriquecedoras por los resultados que se obtienen en el número de comentarios; estas son el fomento de una interacción demostrativa (2.1) con el aprendizaje conductista (3.1) (n=12) y la interacción demostrativa (2.1) con el aprendizaje constructivista (3.3) (n=14), donde sin duda alguna se producen los mejores resultados de interacción en relación con el número de publicaciones que se emiten (n=46 y n=82 comentarios, respectivamente). Por último, atendiendo al número de comentarios más elevado, cabría destacar también una combinación que no sobresale en su número pero si en este tipo de interacción, el fomento de la reflexión e interpretación del patrimonio (2.2) y el aprendizaje constructivo (3.3), con un total de 34 comentarios, de nuevo una combinación rica en su proceso de aprendizaje e interacción.

Tabla 49. Histograma de frecuencias entre las variables 2 y 3 y sus interacciones.

Factor R-elacional	Aprendizaje	Número de casos	Interacciones totales	Me gusta	Compartir	Comentar
2.1	3.1	12	300	244	10	46
2.1	3.2	0	0	0	0	0
2.1	3.3	14	476	347	47	82
2.1	3.4	0	0	0	0	0
2.1	3.5	0	0	0	0	0
2.2	3.1	0	0	0	0	0
2.2	3.2	3	60	57	3	0
2.2	3.3	3	164	105	25	34
2.2	3.4	0	0	0	0	0
2.2	3.5	2	109	98	7	4
2.3	3.1	0	0	0	0	0
2.3	3.2	0	0	0	0	0
2.3	3.3	2	114	79	15	20
2.3	3.4	0	0	0	0	0
2.3	3.5	1	9	8	1	0
2.4	3.1	0	0	0	0	0
2.4	3.2	5	115	105	10	0
2.4	3.3	0	0	0	0	0
2.4	3.4	1	153	116	32	5
2.4	3.5	40	1950	1609	322	19

Finalmente, se realiza una distribución de las tres variables combinadas para conocer las más frecuentes y las interacciones que estas despiertan. Si observamos la tabla 50, podemos ver que estas combinaciones no tienen un patrón muy estable, pues en muy pocos casos vemos que se den coincidencias, por lo que es interesante ver aquellas triadas que se producen más significativamente y que tienen una reacción más marcada por parte de los usuarios, tratando de hacer un análisis integral del conjunto de los datos. De este modo sobresalen, en orden de prelación por número de publicaciones, el objetivo transmisivo (1.1) que no fomenta un factor de interacción (2.4) y cuyo aprendizaje es

posible bajo el paradigma positivista (3.5) (n=22) ; las publicaciones que dan claves para comprender (1.3), no fomentan la interacción (2.4) y, de nuevo, el aprendizaje se produce de forma positivista (3.5) (n=18); el objetivo participativo (1.2) que fomenta una interacción demostrativa (2.1) y que posibilita el aprendizaje constructivo (3.3) (n=14). Por último, destacamos la combinación transmisiva (1.2), con un factor demostrativo (2.1) y un aprendizaje conductista (3.1) (n=11). Estas cuatro serían las más destacadas, aunque se producen un total de 16 combinaciones de las 80 posibles, donde 9 de ellas se han causado una única vez.

Tabla 50. Histograma de frecuencias entre las variables 1, 2 y 3 y sus interacciones.

Objetivo	Factor R- elacional	Aprendizaje	Número de casos	Interacciones totales	Me gusta	Compartir	Comentar
1.1	2.1	3.1	0	0	0	0	0
1.1	2.2	3.1	0	0	0	0	0
1.1	2.3	3.1	0	0	0	0	0
1.1	2.4	3.1	0	0	0	0	0
1.1	2.1	3.2	0	0	0	0	0
1.1	2.2	3.2	0	0	0	0	0
1.1	2.3	3.2	0	0	0	0	0
1.1	2.4	3.2	1	17	17	0	0
1.1	2.1	3.3	0	0	0	0	0
1.1	2.2	3.3	0	0	0	0	0
1.1	2.3	3.3	0	0	0	0	0
1.1	2.4	3.3	0	0	0	0	0
1.1	2.1	3.4	0	0	0	0	0
1.1	2.2	3.4	0	0	0	0	0
1.1	2.3	3.4	0	0	0	0	0
1.1	2.4	3.4	0	0	0	0	0
1.1	2.1	3.5	0	0	0	0	0
1.1	2.2	3.5	1	86	76	7	3
1.1	2.3	3.5	0	0	0	0	0
1.1	2.4	3.5	22	1110	904	195	11
1.2	2.1	3.1	11	280	230	8	42
1.2	2.2	3.1	0	0	0	0	0
1.2	2.3	3.1	0	0	0	0	0
1.2	2.4	3.1	0	0	0	0	0
1.2	2.1	3.2	0	0	0	0	0
1.2	2.2	3.2	0	0	0	0	0
1.2	2.3	3.2	0	0	0	0	0
1.2	2.4	3.2	0	0	0	0	0
1.2	2.1	3.3	14	476	347	47	82
1.2	2.2	3.3	2	87	51	9	27
1.2	2.3	3.3	1	41	34	3	4
1.2	2.4	3.3	0	0	0	0	0
1.2	2.1	3.4	0	0	0	0	0
1.2	2.2	3.4	0	0	0	0	0
1.2	2.3	3.4	0	0	0	0	0
1.2	2.4	3.4	0	0	0	0	0
1.2	2.1	3.5	0	0	0	0	0
1.2	2.2	3.5	0	0	0	0	0
1.2	2.3	3.5	0	0	0	0	0
1.2	2.4	3.5	0	0	0	0	0
1.3	2.1	3.1	0	0	0	0	0
1.3	2.2	3.1	0	0	0	0	0
1.3	2.3	3.1	0	0	0	0	0
1.3	2.4	3.1	0	0	0	0	0
1.3	2.1	3.2	0	0	0	0	0
1.3	2.2	3.2	3	60	57	3	0
1.3	2.3	3.2	0	0	0	0	0
1.3	2.4	3.2	4	98	88	10	0
1.3	2.1	3.3	0	0	0	0	0
1.3	2.2	3.3	1	77	54	16	7
1.3	2.3	3.3	1	73	45	12	16

1.3	2.4	3.3	0	0	0	0	0
1.3	2.1	3.4	0	0	0	0	0
1.3	2.2	3.4	0	0	0	0	0
1.3	2.3	3.4	0	0	0	0	0
1.3	2.4	3.4	0	0	0	0	0
1.3	2.1	3.5	0	0	0	0	0
1.3	2.2	3.5	1	23	22	0	1
1.3	2.3	3.5	1	9	8	1	0
1.3	2.4	3.5	18	840	705	127	8
1.4	2.1	3.1	1	20	14	2	4
1.4	2.2	3.1	0	0	0	0	0
1.4	2.3	3.1	0	0	0	0	0
1.4	2.4	3.1	0	0	0	0	0
1.4	2.1	3.2	0	0	0	0	0
1.4	2.2	3.2	0	0	0	0	0
1.4	2.3	3.2	0	0	0	0	0
1.4	2.4	3.2	0	0	0	0	0
1.4	2.1	3.3	0	0	0	0	0
1.4	2.2	3.3	0	0	0	0	0
1.4	2.3	3.3	0	0	0	0	0
1.4	2.4	3.3	0	0	0	0	0
1.4	2.1	3.4	0	0	0	0	0
1.4	2.2	3.4	0	0	0	0	0
1.4	2.3	3.4	0	0	0	0	0
1.4	2.4	3.4	1	153	116	32	5
1.4	2.1	3.5	0	0	0	0	0
1.4	2.2	3.5	0	0	0	0	0
1.4	2.3	3.5	0	0	0	0	0
1.4	2.4	3.5	0	0	0	0	0

Si nos fijamos en las interacciones destacarán en número de “me gusta” y veces compartidas, por ende, en interacciones totales las dos primeras triadas (1.1-2.4-3.5 y 1.3-2.4-3.5), que son las más frecuentes, con 22 y 18 publicaciones respectivamente, en las que no se fomenta la interacción (2.4) y el aprendizaje se queda en un plano positivista (3.5), pese a los esfuerzos de la segunda por dar claves para comprender (1.3). Este paradigma ha de ser superado para no caer en una visión reduccionista de la educación del patrimonio, y esto sí ocurre en la tercera de las combinaciones (1.2-2.1-3.3), donde se promueven acciones participativas (2.1), que demandan una interacción activa demostrativa por parte de los usuarios haciéndoles, en muchos casos, partícipes de la colección, y que posibilita un aprendizaje constructivo (3.3), mucho más significativo a través de la reflexión y la indagación, el intercambio y la socialización a partir de las experiencias y los conocimientos de los participantes, así como las conexiones entre los bienes y el contexto más actual. Esta conjugación es la que arroja un mayor número de comentarios (n=82) junto con la última triada destacada (1.2-2.1-3.1), en la que se combina el mensaje transmisivo que fomenta el factor demostrativo y lleva al usuario hacia un aprendizaje conductista (n=42). Ambos son los resultados más significativos y todos los resultados de los análisis realizados nos han llevado a esta misma conclusión: los usuarios participan más activamente y se comprometen más, cuanto mayor es el grado de apelación, de motivación generada por parte del museo a través de sus publicaciones y de implicación en el proceso de respuesta, de tal modo que a través de planteamientos

activos enriquecedores e inclusivos con los usuarios, se brinda una mayor posibilidad de disfrute y promoción del patrimonio.

4.2.3.1.5. Ejemplificación de la interacción

La interacción es una parte esencial de nuestro estudio pues es prueba y respaldo de las posibilidades de una educomunicación de calidad y del compromiso de los usuarios con el patrimonio y las instituciones; una forma de conectivismo a través de las redes sociales que manifiesta los aprendizajes que en este espacio virtual pueden darse. Por ello, y con un carácter más demostrativo y ejemplificante, se recogen algunas propuestas que muestran el proceder del museo, más allá de la ilustraciones que ha acompañado el análisis de las propuestas educomunicativas en el apartado “4.2.3.1. Facebook”, para ahondar en las posibilidades de la interacción y en la forma y estrategia de comunicación que favorece el cumplimiento del objetivo educativo.

Empezamos por un ejemplo muy significativo del museo y este es el lado más humanizado que muestra diariamente la institución, esto se refleja en los comentarios y en el apoyo que recibe diariamente; esta cercanía y personificación de la institución hace que los usuarios se sientan más vinculados afectiva y emocionalmente con la misma, y que aumente el compromiso y la participación con ella, construyendo un discurso común, coconstruyendo significados, valores y narrativas. Para ello, hemos rescatado una publicación que hace mención a uno de los acontecimientos más significativos para la sociedad, el fin de año o el comienzo del mismo, y lo hemos comparado con tres de las instituciones más sobresalientes de la capital madrileña como centro cultural por excelencia –perpetuando los ejemplos más destacados a nivel nacional–, el *Museo Nacional del Prado*, el *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* y el *Museo Nacional Thyssen-Bornemisza*, con el objetivo de observar a modo comparativo su estrategia y la participación generada por los usuarios (figura 89).

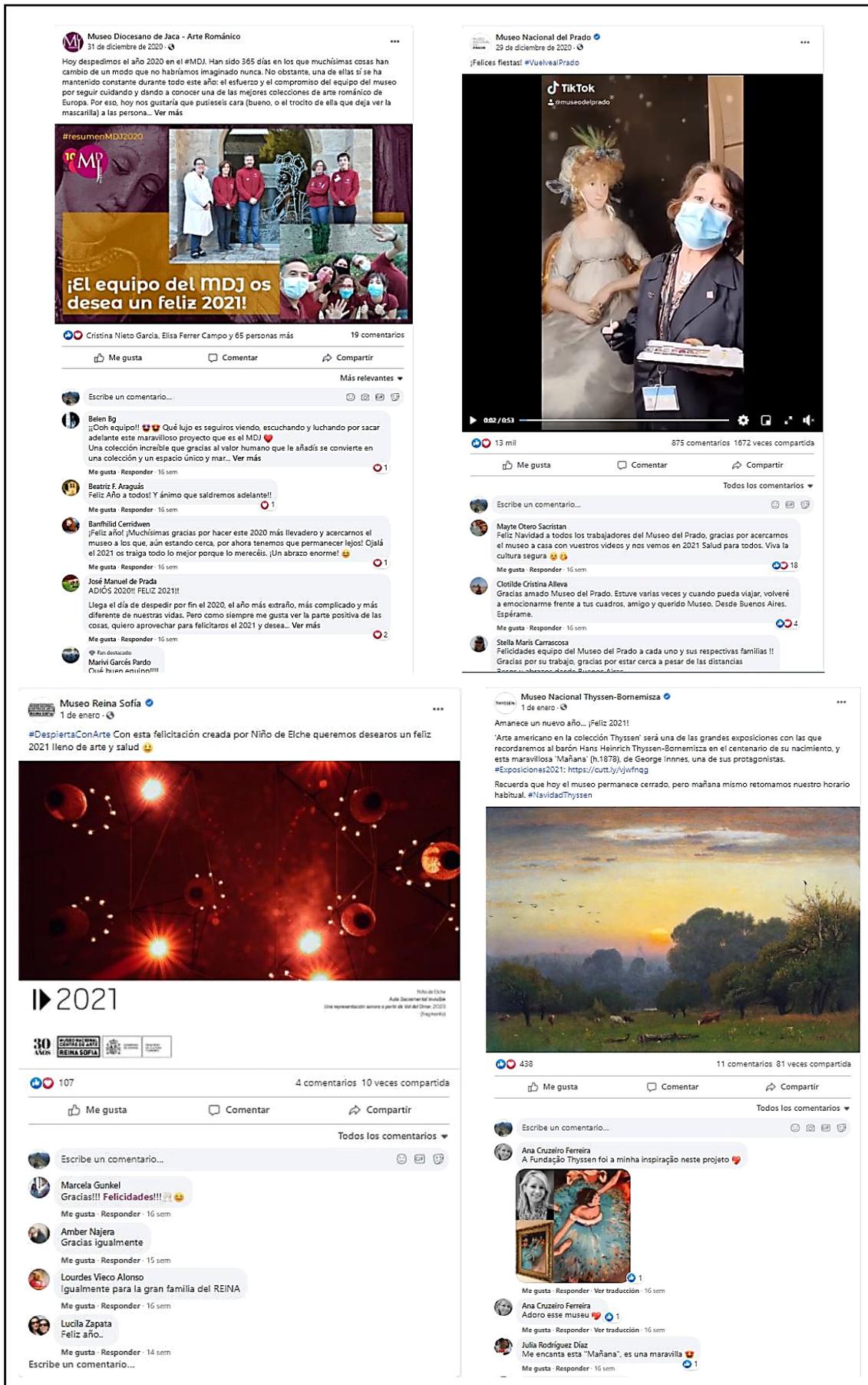


Figura 89. Comparativa de la publicación fin de año/bienvenida del año del MDJ con 3 museos referentes.

En la primera imagen se observa la publicación del MDJ, con 67 “me gusta” y 19 comentarios (nº de seguidores: 4.425), en la segunda se ve la emitida por el *Museo Nacional del Prado* con 13.000 “me gusta”, 875 comentarios y 1672 veces compartido (nº de seguidores: 1.158.931), en la tercera la publicación pertenece al *Museo Reina Sofía* con 107 “me gusta”, 4 comentarios y 10 veces compartida (nº de seguidores: 414.672) y, por último, la correspondiente al *Museo Nacional Thyssen-Bornemisza* con 438 “me gusta”, 11 comentarios y 81 veces compartido (nº de seguidores: 287.034). De esta comparativa simplemente queremos demostrar que la interacción de algunos de los grandes museos es muy similar a la interacción en el MDJ, sobre todo si tenemos en cuenta el número de usuarios que siguen a las instituciones, pues estos son mucho más elevados exponencialmente que los del MDJ. Pero, además, queremos poner de manifiesto la importancia de la estrategia que sigue una institución para conectar con su comunidad, pues aunque el *Museo Nacional del Prado* sea por excelencia uno de los museos con más seguidores a nivel nacional, ha elaborado un vídeo en *TikTok* donde aparecen algunos de los trabajadores que dan vida a esta institución, del mismo modo que trata de hacerlo el MDJ a través de una imagen con su pequeña plantilla. Esta dimensión humana no solo dialoga con el usuario, sino que transmite, emociona, agradece, brinda, despide, saluda, se preocupa, da los buenos días o cumple años; sin embargo, el *Thyssen-Bornemisza* y el *Reina Sofía* deciden hacerlo con imágenes impersonales de obras de la colección o de sus exposiciones temporales, y esa falta de interacción se hace palpable en las reducidas respuestas de los usuarios, pues su conexión humanizada con el usuario no es una señal de identidad para estas instituciones. Además, existen otros factores como el elevado número de publicaciones de algunas instituciones, pese a no contabilizarlo, el *Museo Reina Sofía* posee un perfil de publicaciones más masivo y esto puede incidir en que los usuarios no reparan en la discriminación entre contenidos más próximos a sus intereses y que seguir a la institución haya sido el único gesto de compromiso con ella.

En esta línea presentamos los siguientes ejemplos, muestra de la aceptación, del gusto por los contenidos y de la simpatía que los usuarios manifiestan al museo por la calidad de sus publicaciones.

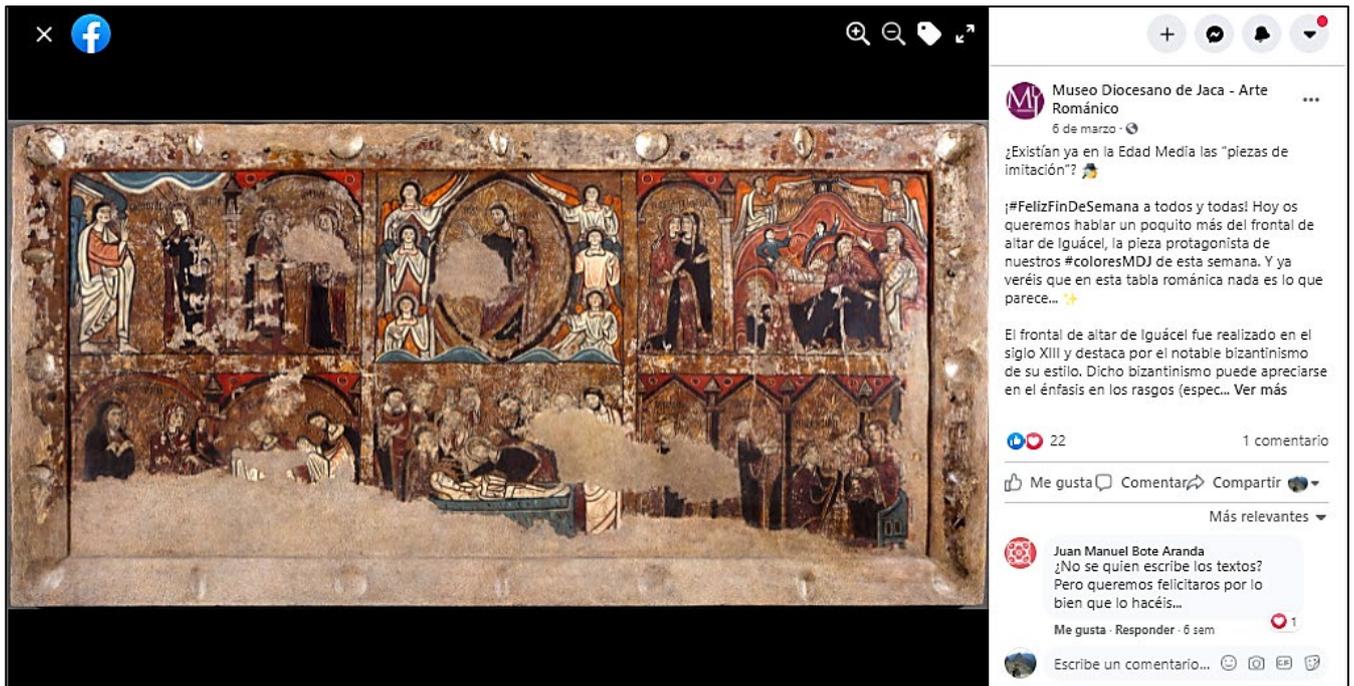


Figura 90. Felicitación de un usuario por la calidad en la elaboración de los textos.

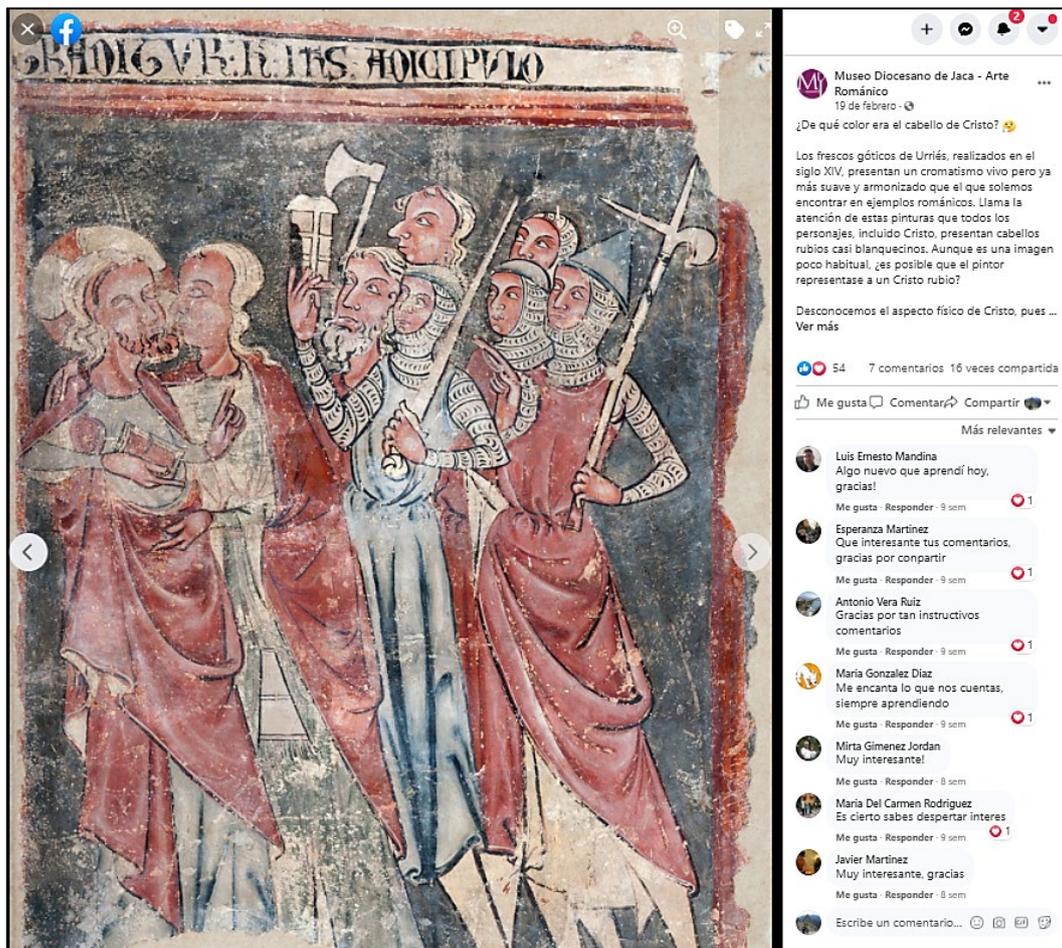


Figura 91. Agradecimiento y muestra de interés por varios usuarios ante los contenidos publicados.

En la primera imagen (figura 90) encontramos una publicación que da claves para comprender, apela a la reflexión interpretativa a través de un interrogante que conecta una obra del museo con un tema de actualidad –el plagio o la imitación–, a través de una estrategia anecdótica con curiosidades sobre esta pieza del museo. Se trata de una publicación muy significativa que brinda una posibilidad de aprendizaje cognitivista, dado que es el propio museo quien, a través de su texto, resuelve la propia incógnita. En ella, un usuario deja un comentario de valoración por la calidad de los textos que publican desde la institución, una muestra muy importante para la labor del museo, pues estos comentarios ponen en valor, gratifican, empoderan y refuerzan la continuidad sobre una línea que conecta, agrada, enseña y resulta de interés para los usuarios –sobre todo ante la ausencia de una evaluación planificada de su acción en redes–.

La segunda de las imágenes (figura 91) –con 7 comentarios– se corresponde con una propuesta educativa que busca la participación e implicación de los internautas a partir de la reflexión interpretativa y que da lugar a un aprendizaje constructivo desde la indagación. De los comentarios recibidos tres usuarios manifiestan aprendizaje, uno de ellos enuncia que le despierta interés, otro expone gusto y calidad “me encanta lo que cuentas, instructivos comentarios”; y los siete dan las gracias a la institución por dicha publicación. El MDJ es un claro ejemplo de conexión en red entre su público y la institución, pues las muestras de afecto, de puesta en valor y de interés por los contenidos, no se dan de manera aislada, sino que son un común denominador en muchas de las publicaciones con factor educativo.

Entre las formas de interacción que se producen a través del diálogo con los usuarios –un aspecto que ha ido tomando relevancia conforme avanzaba la investigación, dada la importancia que esta relación tiene con la acción educomunicativa–, queremos destacar algunos de los ejemplos más relevantes. Estas muestras han sido extraídas a través de capturas del *Facebook* de la institución, a lo largo del análisis pormenorizado de las publicaciones por la significación que suponen para el estudio. Los ejemplos corresponden, en su mayoría, a la interacción más comprometida con la institución, esto es, la originada a través de los comentarios en respuesta a las publicaciones.

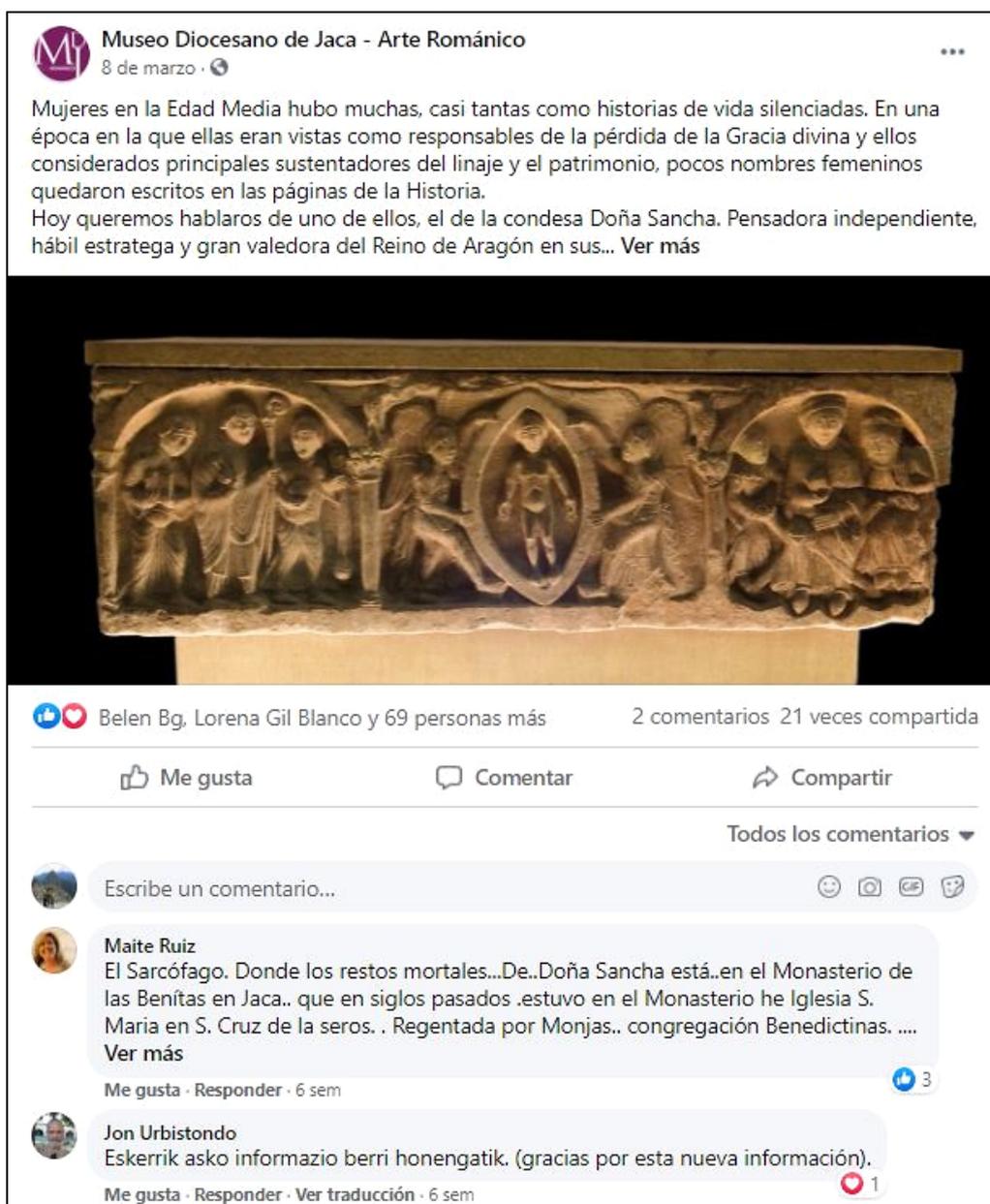


Figura 92. Ejemplo de coconstrucción de conocimiento.

En esta publicación (figura 92) el museo conecta de nuevo con la realidad más presente, ya que se trata de la conmemoración del Día de la Mujer. Dicha publicación brinda a los usuarios claves para comprender, no busca una interacción directa, pero trabaja ese vínculo entre una obra del románico y un tema de rigurosa actualidad, una publicación transmisiva que ofrece la posibilidad de adquirir un aprendizaje de tipo positivista.

Otro de los ejemplos más ricos e ilustrativos lo encontramos en una propuesta que emitió el museo con algunas interpretaciones dadas por los usuarios sobre una de las obras más cumbres y controvertidas de su colección: el Capitel del sátiro. Este es relevante

porque, pese a la intención del museo por abrir sus miras educomunicativas, hacer partícipes a los usuarios y que se produzca una verdadera democratización de la cultura, en muchas ocasiones estos intentos se ven limitados o frenados por el perfil de los usuarios que, tal vez, no tienen una visión tan abierta y actualizada, y no se posicionan a favor de dichas acciones. Este cortapisa es importante, pues cada institución también se debe al público que la visita y debe estudiar sus intereses y perfiles para que las transformaciones se trabajen de forma muy paulatina, a la par que la institución debe estar preparada para la recepción de según qué tipo de críticas (figuras 95 y 96).

Inicialmente, esta propuesta recoge la voz de los usuarios y visitantes para compartir las visiones e interpretaciones que giran alrededor de esta conocida obra que despierta esa curiosidad y misterio ante historiadores, pero también ante curiosos del arte y de la cultura. La publicación invita a los usuarios a enviar sus teorías de forma colaborativa y agradece el apoyo de todos los que han participado en la propuesta.

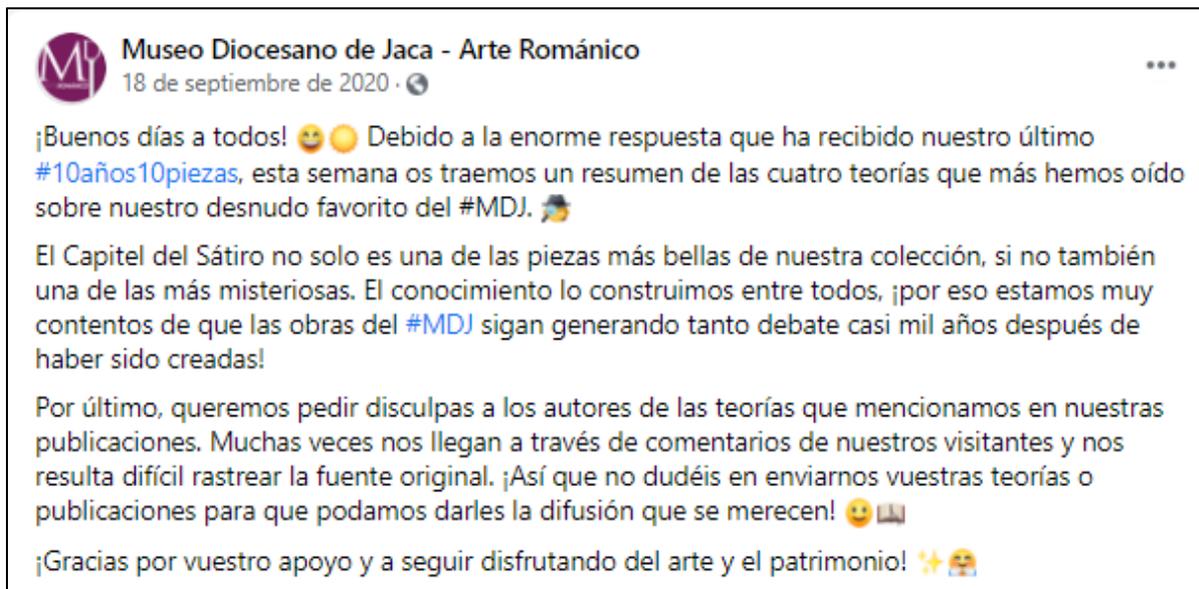


Figura 93. Texto de la publicación sobre las interpretaciones del capitel del sátiro MDJ.

A continuación, se muestran las teorías ilustradas recopiladas para hacer esa devolución por parte del museo a los usuarios (figura 94).



Figura 94. Ilustración de la publicación sobre las interpretaciones del capitel del sátiro MDJ.

Esta publicación obtuvo un total de 45 “me gusta”, fue 12 veces compartida y obtuvo 16 comentarios. De estos se recoge una muestra, pues alrededor de la publicación se genera todo un debate y “lucha de saberes” que manifiesta un ataque directo entre los

usuarios y hacia la propia institución, por lo que una propuesta que *a priori* resultaría de interés y riqueza fomentando la reflexión, la interpretación y la coconstrucción del conocimiento se vuelve un revés para el museo.

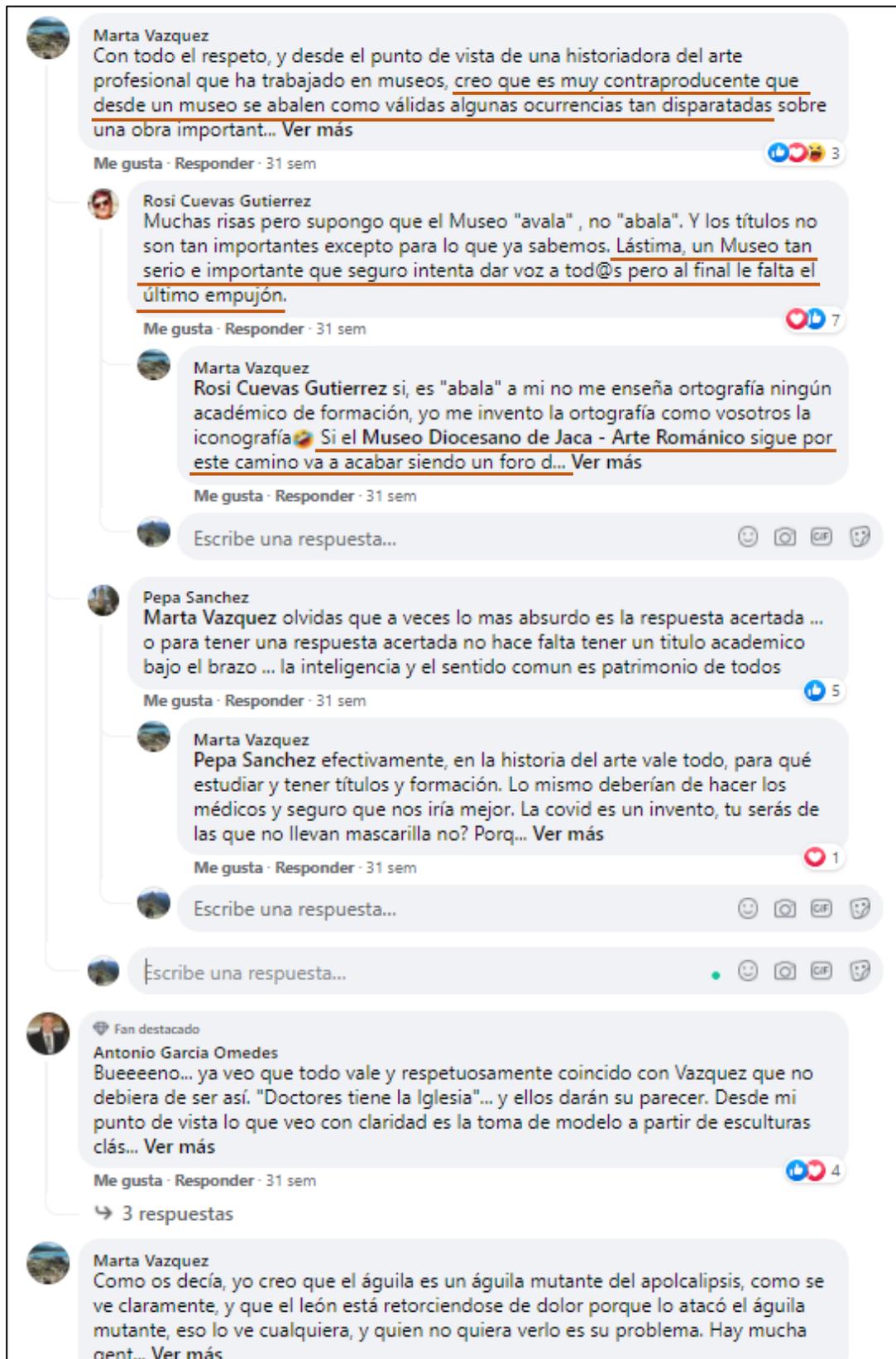


Figura 95. Comentarios sobre la publicación del capitel del sátiro MDJ.

Como se puede observar, la democratización de la cultura se torna un arma de doble filo, que siempre tendrá seguidores y detractores respecto a las nuevas propuestas educativas, culturales y museológicas. En la imagen se subrayan aquellos comentarios especialmente relevantes, entre los que recogemos la continuación del último de ellos:

“Si el Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico sigue por este camino va a acabar siendo un foro de frikis. Nadie concebiría que el Museo del Prado se pusiese a difundir en redes sociales todas las ocurrencias que se publican sobre las Meninas, u otras obras importantes de la colección. Es una forma de devaluar a las obras y a la institución. Pero, enhorabuena a los de Salud y Románico por la promoción que consiguieron que les hiciese el Museo de Jaca, que es lo único que les importa, y así acaban de usar el cartel del Museo para promocionar su perfil de facebook como si fuesen serias las chorradas que divulgan”.

Dicho esto, y sin entrar en discusión, deberíamos preguntarnos si acaso este no ha de ser un espacio de libertad, interpretación, diálogo y, como señala esta usuaria, un foro de debate donde aprender, respetar y enriquecerse. La democratización tiene siempre sus pros y sus contras, y aquí se abre una vía de expresión mucho menos encorsetada y contenida que si estuviéramos en un espacio físico, los comentarios son gratuitos y, por tanto, los usuarios pueden desinhibirse, mostrar sus valoraciones, su acuerdo y desacuerdo, y así lo demuestran tanto este como el siguiente ejemplo (figura 96). En esta segunda muestra, el museo publica un homenaje al alma máter del MDJ y una usuaria responde libremente que ella no le tiene gran estima y, acto seguido, hacer constar acciones de dudosa adecuación sobre su persona contraponiéndose al homenaje.



Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico ha publicado un vídeo en la lista de reproducción MUSEUMWEEK 2020.
11 de mayo de 2020 · 🌐

Se está celebrando esta semana la #MUSEUMWEEK 2020. Un encuentro virtual entre los museos de todo el mundo donde bajo diferentes temáticas se exponen ideas y valores en común. Este año bajo el lema "Tod@s Unid@s" se quiere reforzar la importancia de la unidad de la comunidad cultural internacional frente a esta crisis sanitaria sin precedentes que nos ha tocado vivir.

Son tantos a los que nos gustaría homenajear en esta #MuseumWeek #HéroesMW que nos quedaríamos sin palabras. Aún así, nos gustaría poner en valor la labor de d. Jesús de Auricensea, alma mater del MDJ, a los sanitarios (por descontado), y a todos vosotros que leéis ésto, y que os tocará pelear por el patrimonio y el arte, que tan importante han sido estos días: ¡Gracias!

Ya en los años 60, ya como párroco de Navardún y viendo los peligros del éxodo rural con respecto al patrimonio de nuestra diócesis inició, junto a la familia Gudiol, la labor de salvaguarda del mismo.

Tú y 13 personas más · 1 comentario · 2 veces compartida

Me encanta · Comentar · Compartir

Más relevantes ▾

Escribe un comentario...

Elena Berdascas
Bueno, yo personalmente no tengo en gran estima a Don Jesus, pero claro tiene que haber colores para todos los gustos, aunque reconozco su labor en el Serrablo creo que en la valdonsella hizo muchos destrozos, principalmente la iglesia de Navardun que aun siendo una joya en este momento, desde mi humilde opinion lo era mucho mas antes de su ""arreglo"" y lo peor es que todo lo que quito de esa iglesia se destruyo, un coro de madera que jamas volveremos a ver.... una torre campanario que fue sustituida por una triste espadaña..... unos retablos que nunca mas se volvieron a ver 😞😞😞 lo siento pero como descendiente de Navardunera..... no puedo elogiar a este sacerdote

Me gusta · Responder · 49 sem · Editado

Figura 96. Ejemplo de democratización y diálogo horizontal en las redes sociales.

Las redes sociales son un escenario abierto y como tal todas las publicaciones tienen cabida a lo que en este caso el museo da la llamada por respuesta en señal de respeto.

El silencio es otro de los aspectos a destacar, aunque en este caso no es positivo, pues en ocasiones hemos registrado algunas publicaciones que no reciben respuesta o continuidad por parte del museo incluso habiendo efectuado una propuesta interrogativa que, en ocasiones, ha quedado sin resolver. Del mismo modo que se recogen los aspectos más destacados, también han sido identificados los susceptibles de mejora y este es uno de ellos, en los que la institución debe cuidar más la continuidad de respuesta a su comunidad, aspecto esencial de la educomunicación; pese a ello, es un caso aislado pues la institución suele interactuar de manera fluida con sus seguidores.



Figura 97. Ejemplo de ausencia de respuesta por parte del museo a sus usuarios.

Si continuamos con el tipo de interacciones que se pueden promover, a través del diálogo de los usuarios y de las aportaciones que estos ofrecen, debemos destacar que entre algunas de sus respuestas se producen las citaciones –nombrar a alguien para que vea esa publicación, la conozca, disfrute o sea partícipe–, la ampliación de información documental con nuevos datos que amplíen el tema o la pieza recogida en la publicación, la incorporación de imágenes que ilustren, comparen, expliquen o demuestren algún aspecto relacionado con la publicación e, incluso, la mención a citas bibliográficas u otras fuentes y *links* de ampliación que respalden respuestas y teorías emitidas; toda interacción se vuelve un juego en el que todo aporte es bienvenido.

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico está en Catedral de San Pedro de Jaca. 29 de agosto de 2020 · Jaca ·

BESTIARIO ROMÁNICO
 La iconografía de la serpiente va ligada por antonomasia al pecado, el mal y el demonio, pero no siempre fue así.
 En sus orígenes, este animal era símbolo de la diosa Madre o representación de la diosa misma, cuya sacralidad no residía en el cuerpo físico, sino en la energía que encarnaba en sus anillos. Estos, de formas espirales, nos recuerdan no sólo a grafismos acuáticos, sino a la forma de la sierpe. Representaba entonces el devenir, la naturaleza y... Ver más

51 3 comentarios 8 veces compartida

Me gusta Comentar Compartir

Todos los comentarios ▾

Escribe un comentario...

Montse García Alonso
 Una pequeña aportación relacionada con ese primitivo culto a la serpiente. La serpiente era el símbolo del mítico Asclepio, el médico divino que tenía incluso poder de resucitar...arte aprendido del sabio centauro Quirón. Era hijo del dios Apolo y su a... Ver más
 Me gusta · Responder · 33 sem · 2

Fan destacado
 Antonio García Omedes
 Ya sabéis que discrepo o mejor dicho, matizo esa identificación genérica con el pecador/penitente al que identifico con Moisés (también próximo en un capitel del lado izdo publicado por D. Simon) en el momento de recoger su bastón transformado en serpi... Ver más
 Me gusta · Responder · 34 sem · 5

Damián Ibáñez
 Françoise Serre-Collet
 Me gusta · Responder · 33 sem

Figura 98. Ejemplo de coconstrucción del conocimiento a través del aporte documental y la citación a un tercer usuario para hacerlo partícipe.

Museo Diocesano de Jaca - Arte Románico
29 de mayo de 2020 · 🌐

Buenos días. Como os comentábamos ayer, resulta que tenemos un tímido pavo real "escondido" en el MDJ. Éste se ubica exactamente en la enjuta derecha del arco de las pinturas murales de Ruesta.

Obviamente la aparición de un pavo real próximo a la zona "celestial" del ábside de Ruesta no es casual. Se trata de un animal que muda su plumaje todos los años y, en la antigüedad, se pensaba que cuando moría su piel quedaba incorrupta. Por estos motivos el cristianismo ha asociado... Ver más



Tú y 33 personas más · 4 comentarios · 3 veces compartida

Me encanta · Comentar · Compartir

Más relevantes ▾

Escribe un comentario...

Fan destacado
Antonio García Omedes
Este pavo esculpido está en un capitel de la galería porticada de la iglesia de San Miguel, en San Esteban de Gormaz (So) de finales del XI. La filigrana de las plumas de la cola se aprecia desde el lateral. Muerte-resurrección... una idea potente y re...
Ver más



Me gusta · Responder · 47 sem · Editado

Fan destacado
Borgia Asm
Enrique Aguilera Barrios te interesa 🤔
Me gusta · Responder · 47 sem

Enrique Aguilera Barrios
Muy interesante 😊
Me gusta · Responder · 47 sem

Figura 99. Ejemplo de coconstrucción del conocimiento a través del aporte fotográfico y la citación a un usuario de la localidad citada, San Esteban de Gormaz.

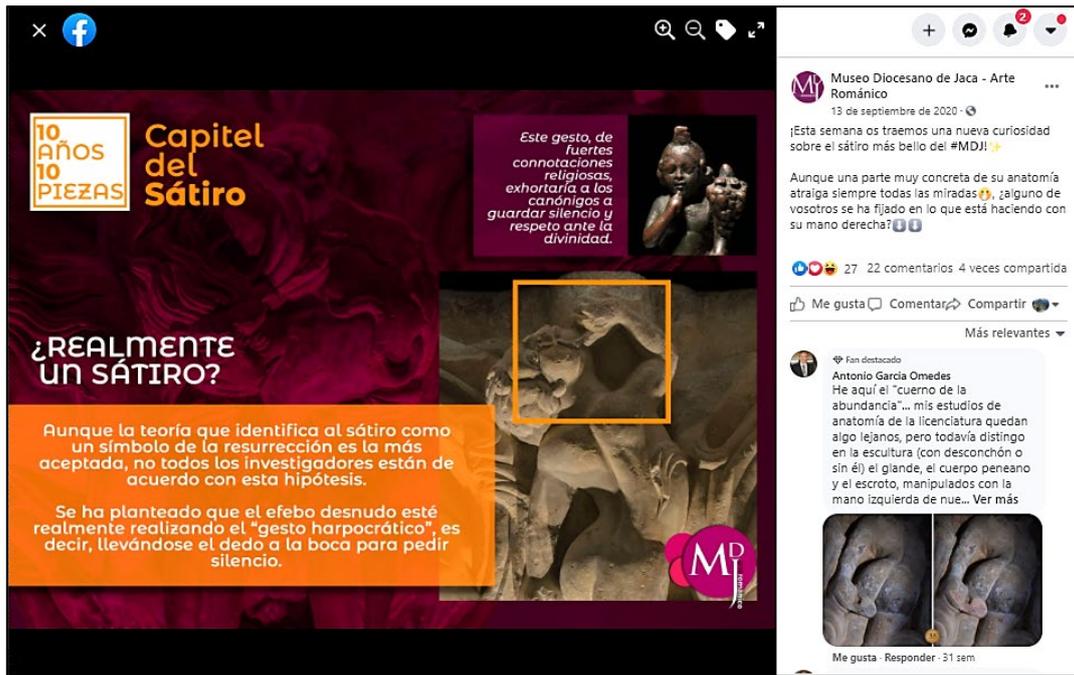


Figura 100. Ejemplo de coconstrucción del conocimiento a través de imágenes y *links* de ampliación.

Para continuar con las interacciones que se propician en la red, destacamos la publicación que ha sido más veces compartida en este último año y, a continuación, la que ha recibido el número más elevado de “me gusta” a la par que ha resultado más veces comentada. La primera de ellas, ha destacado por el significativo número de veces que ha sido compartida en el tablón de los usuarios (n=101), no se trata de una noticia sobre los bienes que se encuentran dentro del museo, sino del contenedor que los alberga que, a su vez, es seña de identidad de la ciudad, la Catedral de Jaca. En el *post* el museo recoge una noticia de actualidad, vinculada a la pandemia y, además, explica de un modo educativo el significado que encierra un símbolo que siempre ondea en la localidad desde el s. XVI: una bandera blanca en señal de que la ciudad está libre de epidemias. La publicación no solo recoge esta información, sino que cita al diario *Jacetania Express* y permite su ampliación –intertextualidad–.



Figura 101. Publicación más veces compartida en el último año.

En segundo lugar, recogemos la publicación que más veces ha sido comentada y que, a su vez, ha recibido un mayor número de *likes*, siendo, sin duda, la propuesta que más interés ha despertado en los usuarios en la última anualidad, tanto por la estrategia apelativa y de atractivo diseño, como por la calidad de su propuesta participativa e indagadora; así lo manifiestan sus seguidores, con un total de 22 comentarios, entre los que se recogen numerosas muestras de apoyo, participación y felicitaciones.

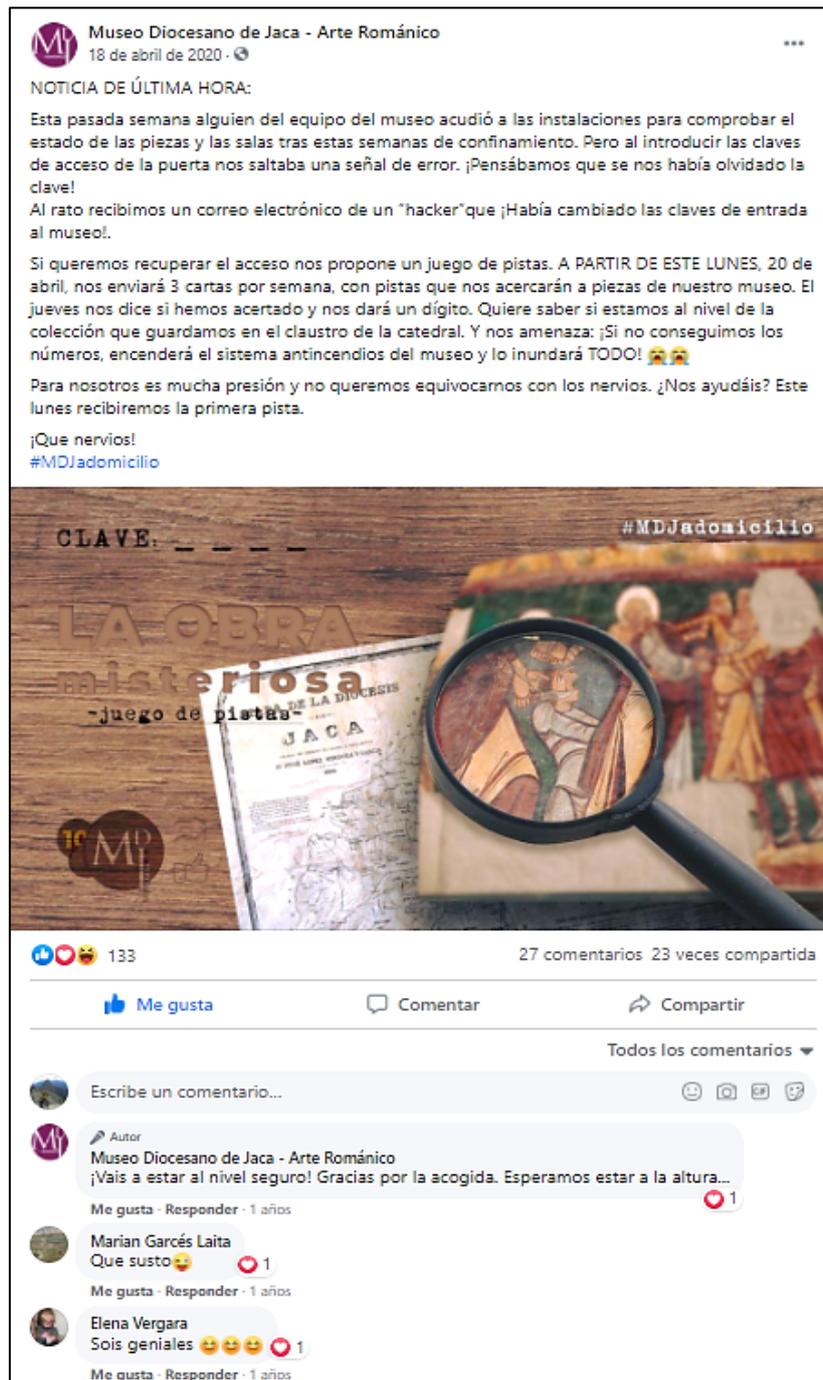


Figura 102. Publicación más veces comentada y con mayor número de “me gusta” en el último año.

Dentro de la actividad más destacada se produce alguna de las más interesantes interacciones, el juego de pistas lleva consigo el planteamiento de nuevos interrogantes, el respaldo o la duda entre usuarios, la ayuda, la nueva búsqueda, la creación de nuevas pistas que orientan la respuesta, etc. Pero, además, en alguna de las pistas emitidas por la institución, se motiva el fomento de la competencia digital en los internautas, dando a conocer la página de *CER.es* como fuente de búsqueda de información para hallar la respuesta correcta (figura 103).

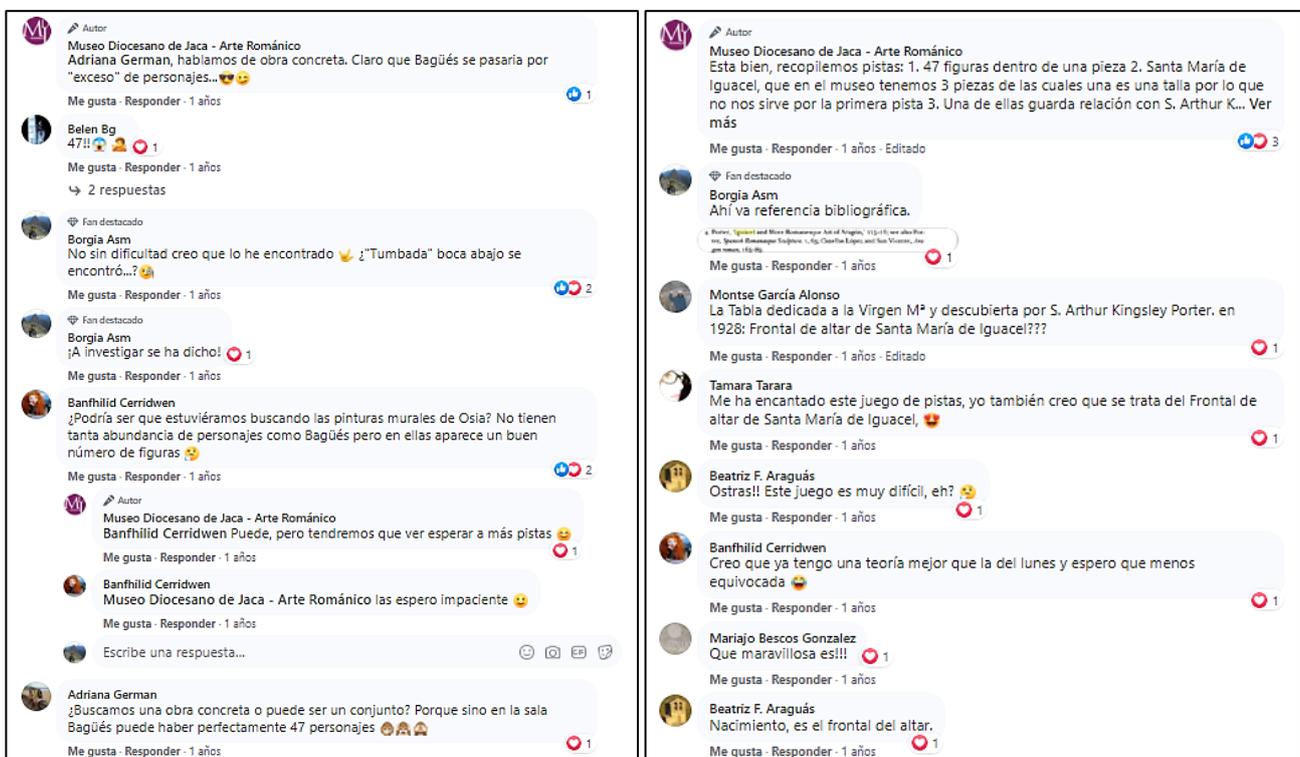


Figura 103. Ejemplo de participación activa y coconstrucción del conocimiento.

Más allá de las interacciones destacamos otras estrategias sugerentes que el museo ha llevado a cabo, como la de conectar con su público más cercano —el de su localidad—, donde a través de algunas propuestas se buscan respuestas vinculadas al entorno más próximo, a los propios cambios del museo o de la Seo. Esta estrategia acerca la institución a sus gentes para vincularse con sus experiencias y conectar con su patrimonio más personal.

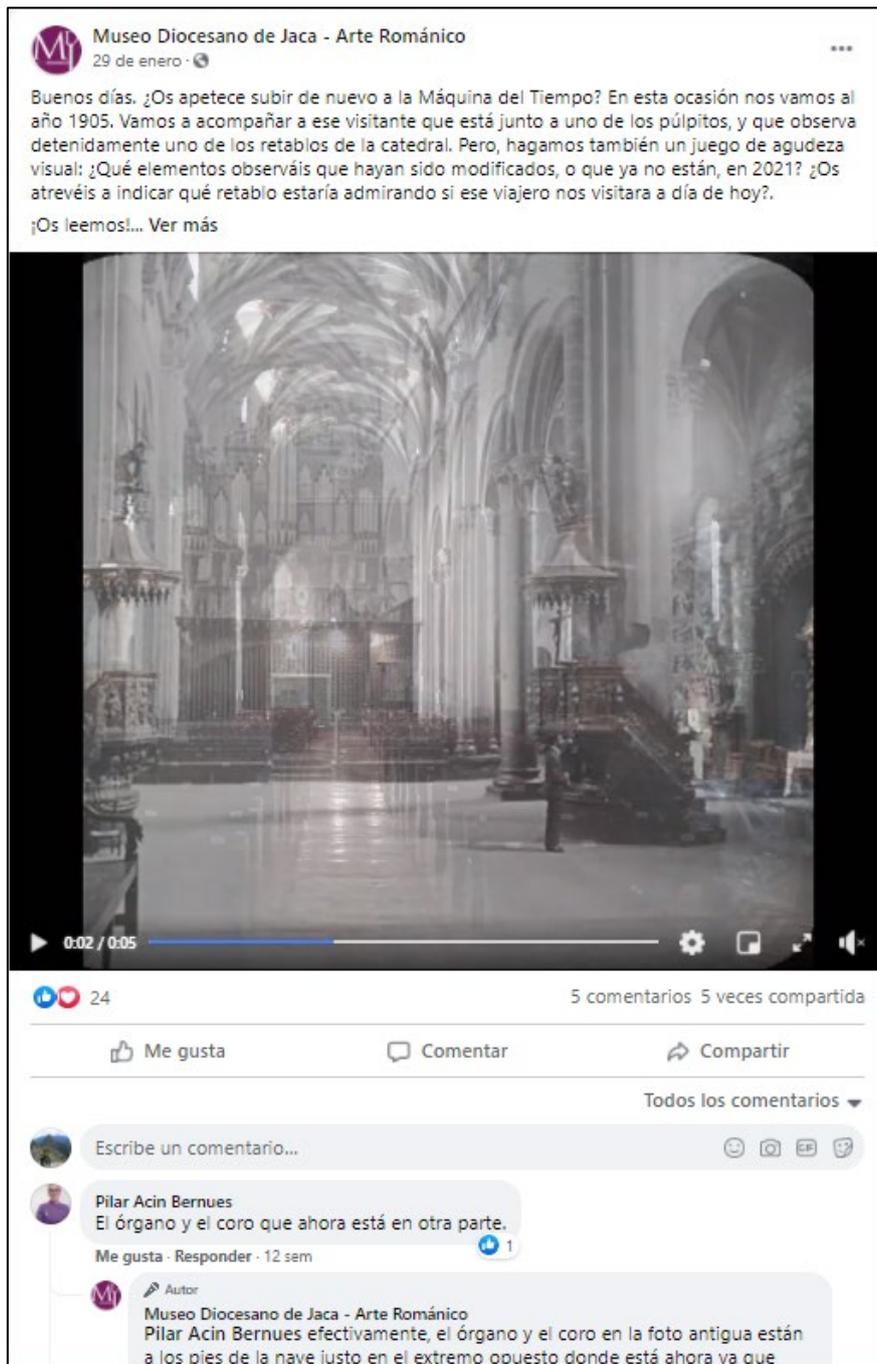


Figura 104. Ejemplo de publicación para los usuarios más próximos.

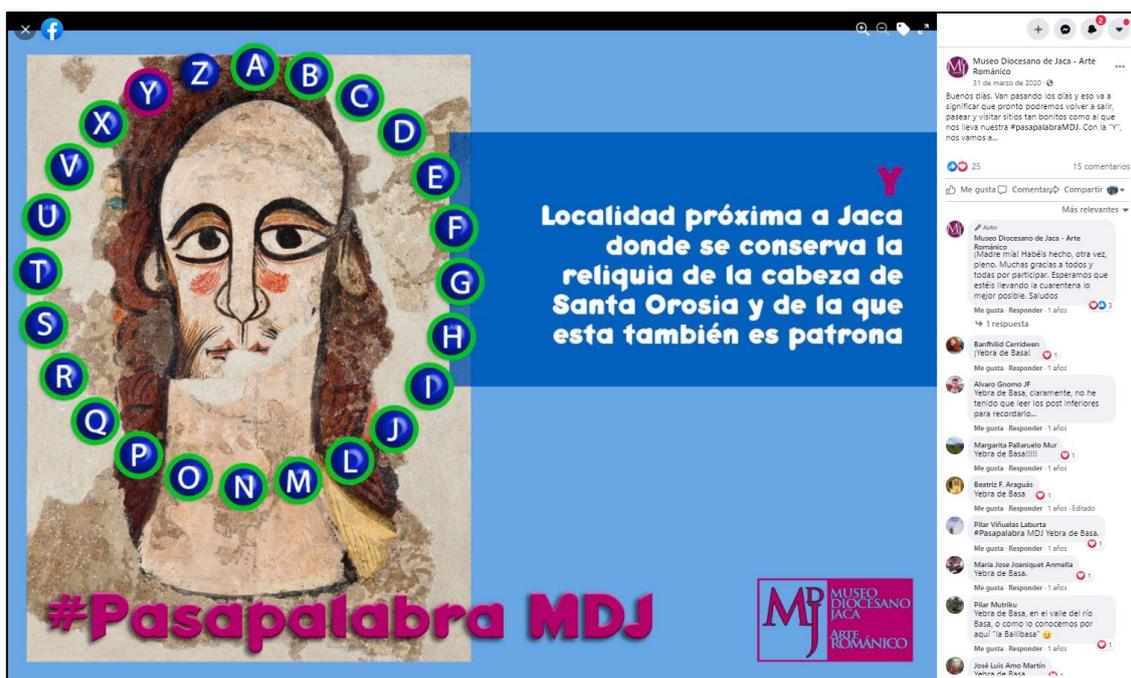
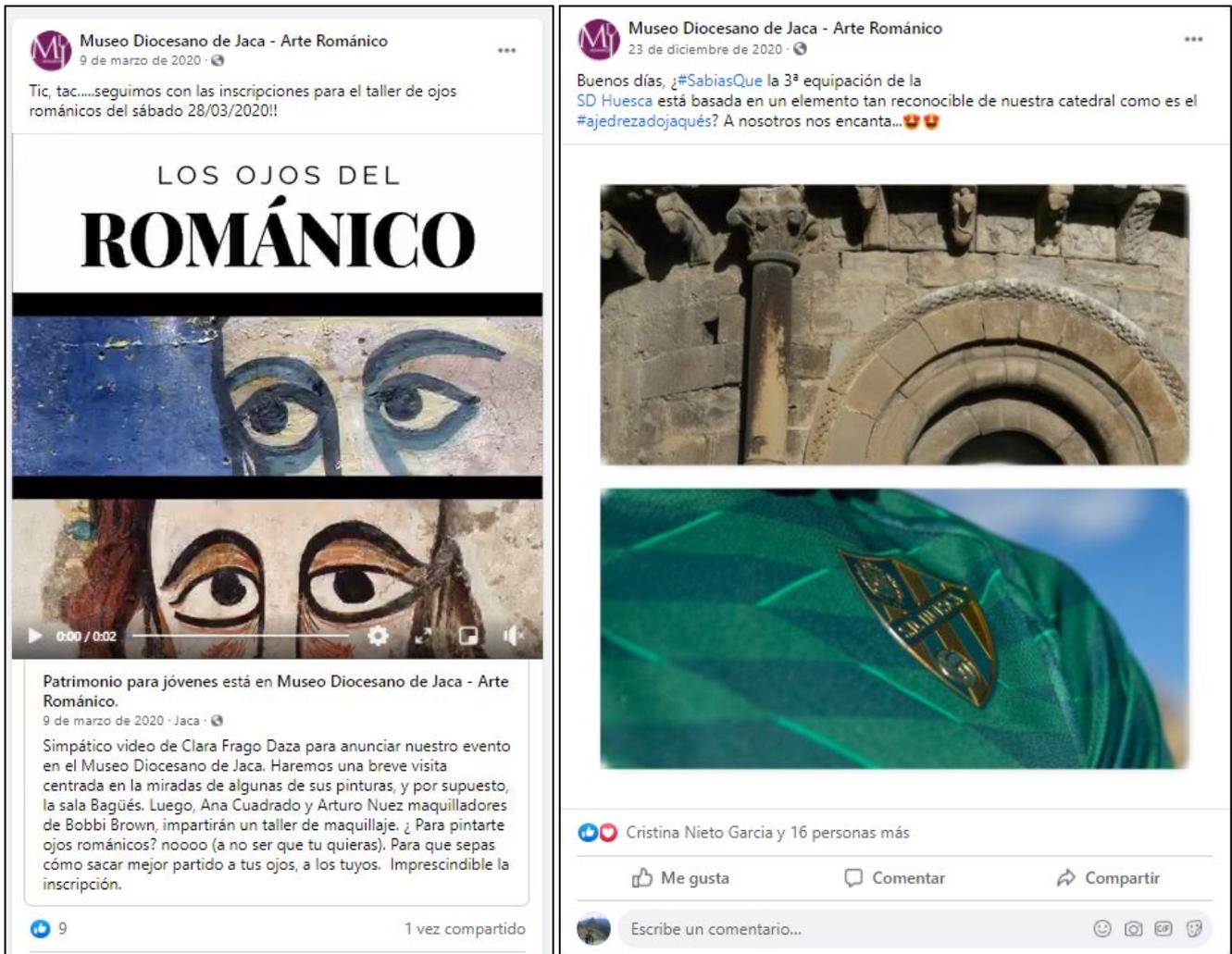


Figura 105. Ejemplo de publicación para los usuarios más próximos.

La primera de las publicaciones, a través de un vídeo transformativo del estado anterior y actual de la Catedral, cuestiona a los usuarios qué elementos han sido modificados (figura 104), tratándose de una publicación con un carácter reflexivo claramente dirigida a la ciudadanía de proximidad. La segunda de ellas (ver figura 105) nos pregunta, a través del juego Pasapalabra, cuál es la localidad próxima Jaca, que empieza por Y, donde se custodian las reliquias de su patrona Santa Orosia. Se trata de una publicación con un alto número de comentarios, que fomenta sobremanera la participación demostrativa y la motivación de los internautas.

Finalizamos el apartado con dos ejemplos que conectan el patrimonio del museo con las motivaciones de los más jóvenes y aficionados al fútbol o al maquillaje, y aunque suene a estereotipo, no deja de ser una buena estrategia de captación de públicos que trata de atender o conectar con los intereses actuales y más variopintos de la sociedad, con el objetivo de que una mayor cantidad de público pueda encontrar en el museo un lugar donde aprender, relacionarse, disfrutar y hallar interesantes contenidos que sumar a sus conocimientos. La primera publicación propone un evento centrado en las miradas del románico que concluye con un taller de maquillaje con especialistas de Bobbi Brown (figura 106); mientras que la segunda enseña anecdóticamente que tienen en común el ajedrezado jaqués –tan identificativo de la Seo de Jaca– y la tercera equipación de la Sociedad Deportiva Huesca (figura 107).



Figuras 106 y 107. Ejemplos de publicaciones que tratan de conectar la colección con los intereses de los diversos públicos.

En ambos ejemplos vemos que la interacción que se consigue es muy reducida, probablemente por el perfil de los usuarios que siguen al museo, sin embargo, no dejan de ser buenas muestras de acercamiento de la cultura y el patrimonio por parte del museo a los diferentes públicos, buscando nuevos canales de interés que impliquen a todos los colectivos en el conocimiento de este legado, que les hagan sentir que este espacio también es para ellos y que están invitados a formar parte de esta comunidad.

4.2.3.2. *Twitter*

Tabla 51. Información básica del perfil oficial de *Twitter* del MDJ (actualizada a fecha 31/12/2020).

Información básica sobre la red social	
Nombre de la cuenta	@museojaca
Nombre completo	MDJ – Arte Románico
URL	https://twitter.com/museojaca
Fecha de creación	6 de septiembre, 2012
Nº de seguidores	3.773
Nº Siguiendo	636
Nº de tweets	8.308
Breve descripción	¡Bienvenidos! Estamos en la catedral de Jaca. Damos a conocer una de las mejores colecciones de arte románico del mundo. http://facebook.com/museojaca

Para el análisis en profundidad del componente educomunicativo en la red social *Twitter* del MDJ, se procedió primeramente a “rescatar” los *tweets* con hashtag generados por el museo mediante una herramienta de análisis elaborada por Gabás (2019) en un estudio de la Universidad de Zaragoza. Esta herramienta, basada en métricas de la actividad en *Twitter*, permite obtener determinados datos y analíticas que las redes no ofrecen al usuario mediante los cauces públicos y en abierto, habiendo sido necesario recurrir a este instrumento cuya arquitectura software ha sido desarrollada con algoritmos específicos creados *ad hoc* (Gabás, 2019).

La herramienta permite recuperar tuits independientemente de su fecha de publicación, sin embargo, extrae, como máximo, los últimos 3.200 tweets emitidos.

Por ejemplo, de una cuenta que fue creada hace 10 años y que ha tenido poca actividad en las redes sociales (1.500 tuits) se van a poder recuperar todos los tuits, pero en el caso de una cuenta que tenga una alta actividad en las redes sociales (digamos 70.000 tuits), solo se podrán recuperar como máximo las 3.200 publicaciones más recientes. (Gabás, 2019, p. 14)

La horquilla temporal de esos 3.200 tuits extraídos para el caso del MDJ –del tuit más antiguo recuperado al más reciente– va desde el 15 de febrero de 2016 al 4 de abril de 2021, periodo de análisis de la comunicación del museo en *Twitter*. De los 3.200 tuits con hashtag extraídos de la cuenta del Museo Diocesano de Jaca a través de la herramienta, n=2.976 se corresponden con publicaciones propias, esto es, contenidos creados por la institución y no publicaciones compartidas. Esta muestra de publicaciones (n=2.976) fue analizada sistemáticamente para rastrear tuit a tuit su componente educomunicativo, resultando un total de 702 *tweets* con componente educativo agrupados

en un total de 14 hashtags, tratándose de las catorce etiquetas con componente educomunicativo de mayor uso por el MDJ, de un total de 1.478 hashtags utilizados por la institución en su difusión –en el filtrado de la muestra obviamos los tuits incluidos con los hashtags #MDJ y #Jaca, los más utilizados, por tratarse de etiquetas destinadas a la geolocalización/publicidad y no poseer un claro componente educomunicativo–.

Finalmente, los catorce hashtags analizados fueron: 1) #PiezadelMes, 2) #pinceladasdearte, 3) #SabíasqueMDJ, 4) #fototecaMDJ, 5) #LafotodelviernesMDJ, 6) #aldetalleMDJ, 7) #1día1pieza, 8) #PasapalabraMDJ, 9) #10años10piezas, 10) #actoressecundariosMDJ, 11) #MDJadomicilio, 12) #RegalArte, 13) #ExcursionesMDJ y 14) #FotodelDía (figura 108).

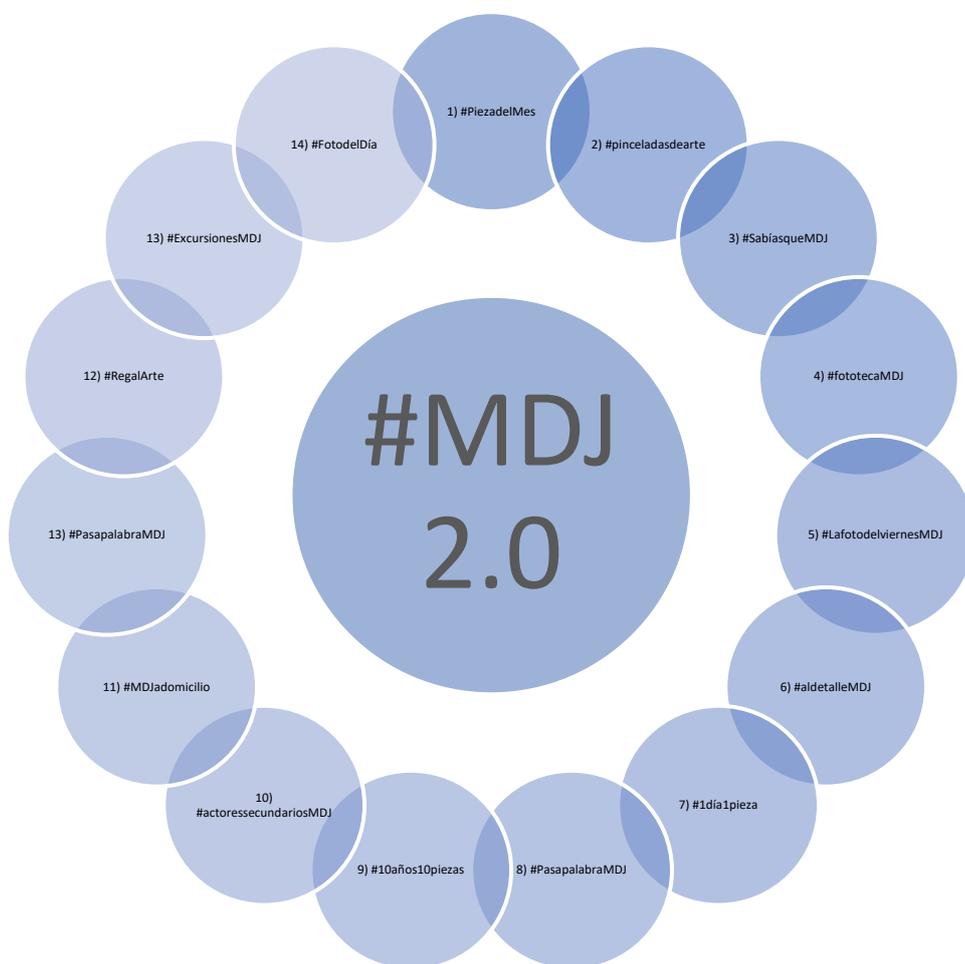


Figura 108. Propuestas educomunicativas agrupadas en 14 hashtags lanzadas por el MDJ en la red social *Twitter*.

Los catorce hashtags anteriores atañen a propuestas comunicativas y educomunicativas promovidas por el MDJ en *Twitter*. De hecho, estas campañas se corresponden con catorce de las dieciocho analizadas en la red social *Facebook* y comentadas más arriba (véase 4.2.3.1. *Facebook*, p. 286), por lo que no nos detendremos en su explicación y descripción pormenorizada. En este punto tenemos que señalar que lo comunicado en *Facebook* por el MDJ es, en parte, lo mismo que en *Twitter*. Salvo un mayor número de conexiones en *Twitter* con otras instituciones –a través de respuestas a sus comentarios, “me gusta, menciones, etc.–, el MDJ convierte sus contenidos de *Facebook* en hilos de *Twitter* –con una media de 5 a 10 tuits por hilo–, existiendo un trasvase de una red a otra.

Por otra parte, la distribución de n=702 tuits por hashtags es notablemente desigual, destacando la propuesta #aldetalleMDJ con un total de 222 tweets, 78 más que la segunda etiqueta con un mayor número de ellos, #PiezadelMes con 144 tuits. Este hecho nos sugiere la dedicación y mimo del MDJ con ambas propuestas. El resto de hashtags presenta una aparición bastante similar, oscilando de los 13 tuits –#10años#10piezas– hasta los 51 –#RegalArte–. La aparición de #ExcursionesMDJ –5– y #FotodelDia –4– es testimonial, por lo que sus resultados no serán vinculantes desde el enfoque educomunicativo.

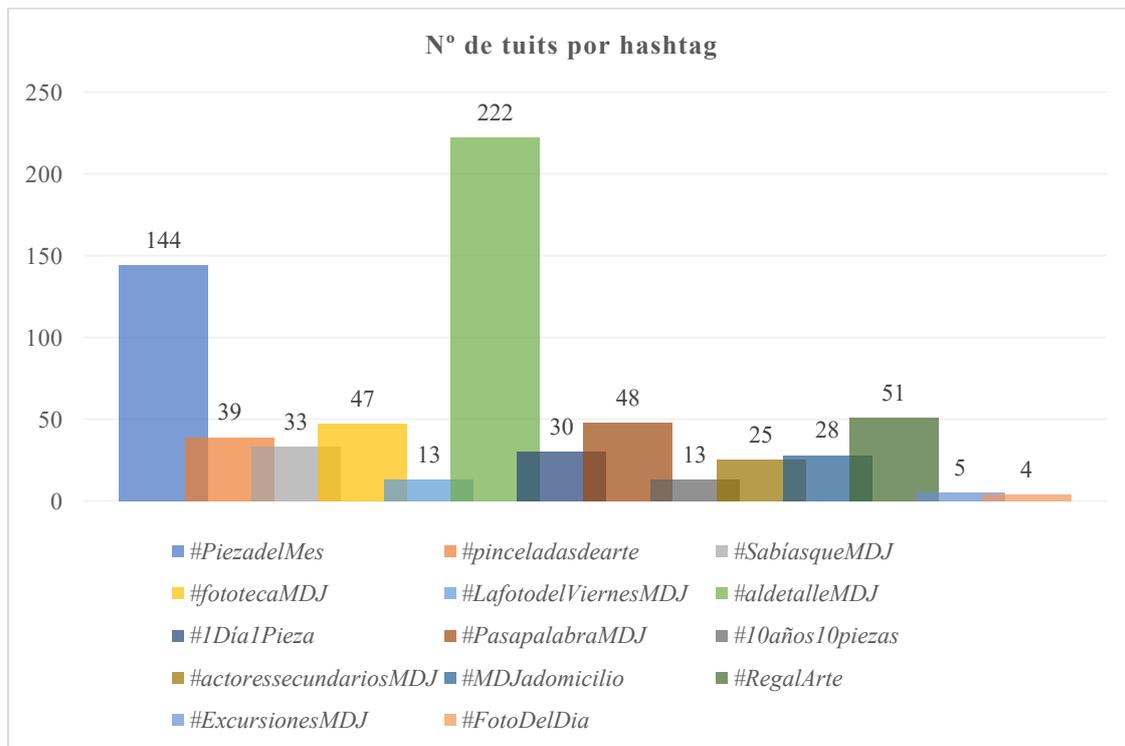


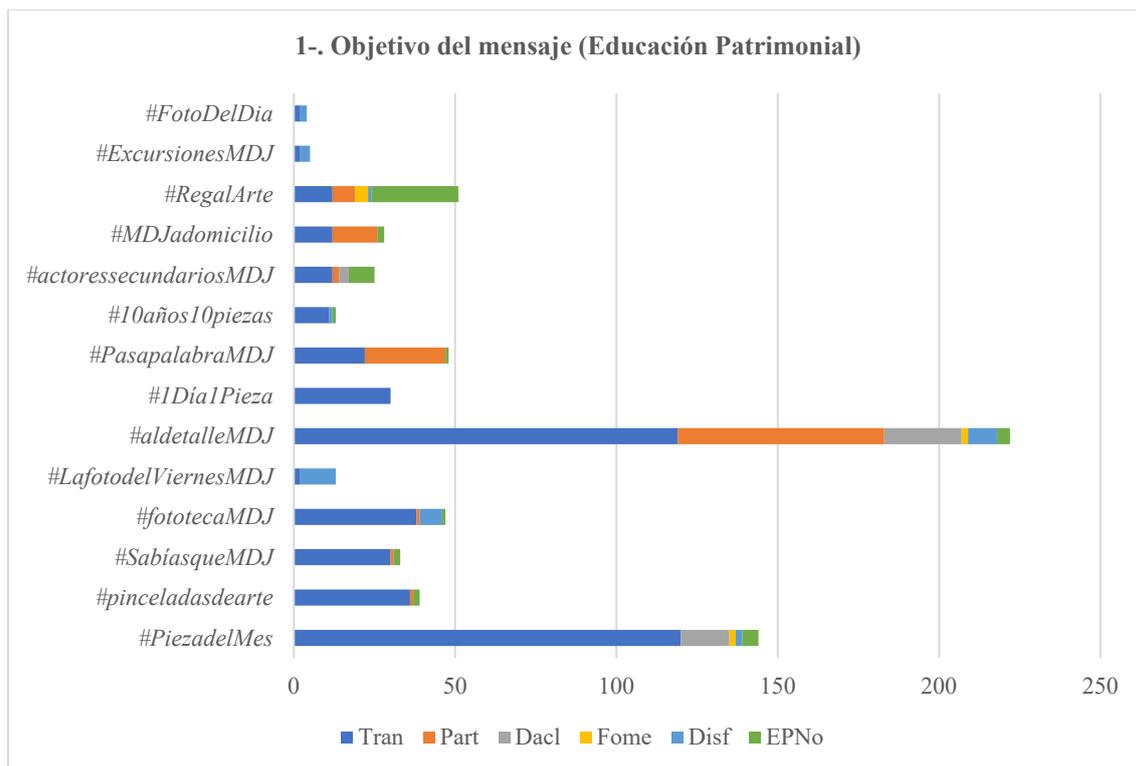
Figura 109. Número de tuits por hashtag de los n=702 con componente educativo resultantes de los 2.976 analizados desde el año 2016.

Los n=702 tuits totales, agrupados en las 14 etiquetas anteriores, fueron analizados mediante el instrumento referente de análisis de documentos digitales 2.0 (véase 3.4.2.2.1. *Instrumento de análisis de la educomunicación en redes sociales (IA-EduComR)*, p. 212), adaptado a la red social *Twitter*, lo que supuso la creación de un nuevo indicador –1.6. *EPNo*– en la variable 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)*, recogiendo aquellos tuits que buscaban únicamente la promoción y publicidad de la institución. De igual manera, en la variable relativa a la comunicación visual, 4-. *Funciones de la imagen (Educación Patrimonial)*, se crearon otros dos indicadores: 4.1. *Imno* –cuando el tuit no poseía vídeo/imagen– y 4.5. *No se aprecia* –cuando no se puede determinar la función de la imagen–. Los resultados del análisis de n=702 pueden ser consultados en la tabla 52.

Tabla 52. Resultados del análisis de la red social *Twitter* siguiendo el instrumento referente de análisis IA-EduComR (*Educación Patrimonial, Factor R-elacional y Tipo de aprendizaje*) y el instrumento auxiliar para el análisis de la comunicación visual (*función de la imagen*).

Hashtag	Tweets (analizados)	Fecha inicio análisis	Fecha fin análisis	1-. Educación Patrimonial						2-. Factor R-elacional				3-. Tipo de Aprendizaje						4-. Función de la imagen				
				1.1 Tran	1.2 Part	1.3 Dacl	1.4 Fome	1.5 Disf	1.6 EPNo	2.1 Inte	2.2 Refl	2.3 Crea	2.4 RNo	3.1 Cond	3.2 Cogn	3.3 Cons	3.4 Cone	3.5 Pos	3.6 ApNo	4.1 ImNo	4.2 Apel	4.3 Docu	4.4 Recre	4.5 No se aprecia
1) #PiezadelMes	144	02/05/2016	01/04/2021	120	0	15	2	2	5	0	0	0	144	0	6	0	1	128	9	22	7	112	2	1
2) #pinceladasdearte	39	20/04/2016	11/05/2020	36	1	0	0	0	2	1	0	0	38	0	2	0	1	33	3	15	2	21	0	1
3) #SabiasqueMDJ	33	29/04/2016	01/04/2021	30	1	0	0	0	2	0	0	1	32	0	4	1	2	24	2	22	4	7	0	0
4) #fototecaMDJ	47	13/09/2016	13/05/2017	38	1	0	0	7	1	1	0	0	46	1	3	0	12	30	1	21	2	22	2	0
5) #LafotodelViernesMDJ	13	16/09/2016	14/07/2017	2	0	0	0	11	0	0	0	0	13	0	0	0	0	13	0	0	2	3	8	0
6) #aldetalleMDJ	222	30/09/2017	25/03/2020	119	64	24	2	9	4	55	10	2	155	54	15	10	12	122	9	33	7	180	2	0
7) #1Día1Pieza	30	01/11/2018	30/11/2018	30	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0	0	0	0	30	0	0	0	30	0	0
8) #PasapalabraMDJ	48	09/10/2019	08/04/2020	22	25	0	0	0	1	24	0	0	24	24	0	0	0	23	1	5	25	18	0	0
9) #10años10piezas	13	17/01/2020	18/12/2020	11	0	0	0	1	1	0	0	0	13	0	7	0	0	5	1	1	0	12	0	0
10) #actoressecundariosMDJ	25	06/02/2020	11/02/2020	12	2	3	0	0	8	1	0	1	23	0	0	0	16	0	9	1	9	15	0	0
11) #MDJadomicilio	28	13/03/2020	14/05/2020	12	14	0	0	0	2	14	0	0	14	12	0	0	2	12	2	19	3	5	0	1
12) #RegalArte	51	04/12/2019	12/11/2020	12	7	0	4	1	27	3	2	5	43	3	1	4	1	17	25	8	14	17	2	10
13) #ExcursionesMDJ	5	21/10/2017	15/12/2017	2	0	0	0	3	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	0	5	0	0	0	0
14) #FotoDelDia	4	05/05/2016	09/07/2016	2	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	3	1	1	0	3	0	0
TOTAL:	702			448	115	42	8	36	53	99	12	9	584	94	38	15	47	445	63	153	75	445	16	13
			%	63,82	16,38	5,98	1,14	5,13	7,55	14,1	1,71	1,28	83,19	13,39	5,41	2,14	6,69	63,39	8,97	21,79	10,68	63,9	2,28	1,85

***Leyenda:** 1-. *Tran* [Puramente transmisivo, dar a conocer], *Part* [Propuestas participativas e interactivas], *Dacl* [Da claves para comprender], *Fome* [Fomenta valores de apropiación y respeto], *Disf* [Disfrute y transferencia]; 2-. *Inte* [Interacción (demostrativa)], *Refl* [Reflexión (interpretativa)], *Crea* [(Co) Creación (Constructiva)], *RNo* [No hay]; 3-. *Cond* [Conductismo], *Cogn* [Cognitvismo], *Cons* [Constructivismo], *Cone* [Conectivismo], *Pos* [Positvismo], *ApNo* [No hay]; 4-. *No hay*, *Apel* [Apelativa-persuasiva], *Docu* [Documental-informacional], *Recre* [Recreativa], *No se aprecia*.



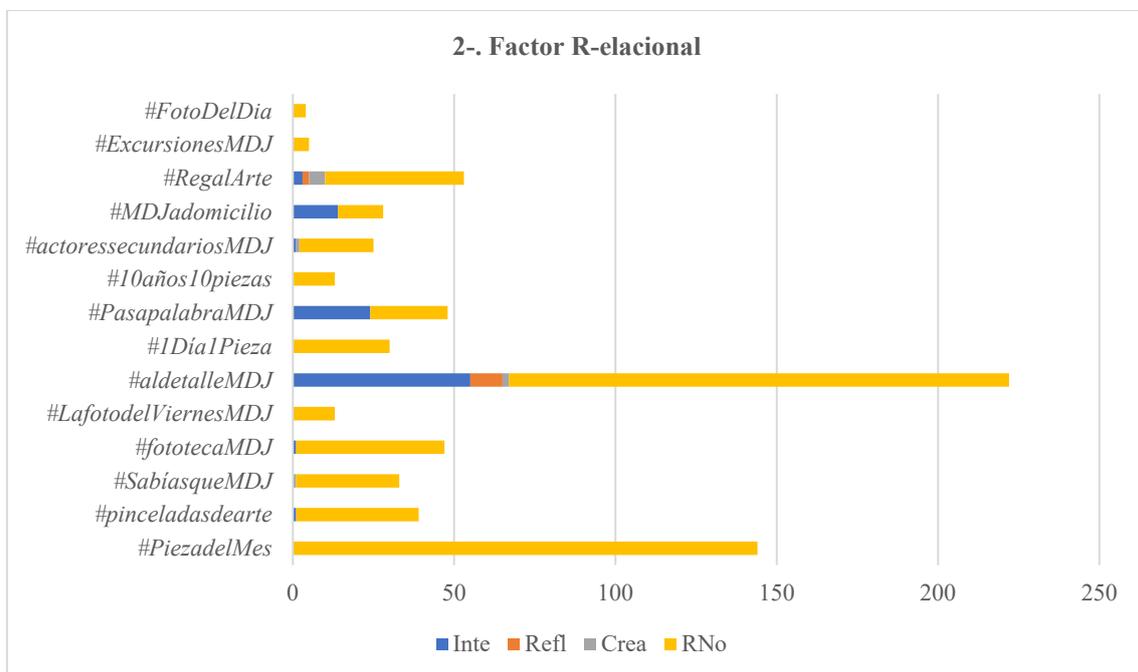
***Leyenda:** *Tran* [Puramente transmisivo, dar a conocer], *Part* [Propuestas participativas e interactivas], *Dacl* [Da claves para comprender], *Fome* [Fomenta valores de apropiación y respeto], *Disf* [Disfrute y transferencia] y *EPNo* [No hay aprendizaje].

Figura 110. Resultados del objetivo del mensaje (Educación Patrimonial) en cada uno de los catorce hashtags con componente educativo del MDJ en la red social *Twitter*.

Si analizamos los resultados en cuanto al objetivo del mensaje (Educación Patrimonial) por propuestas del MDJ en *Twitter* (figura 110), podemos observar como en la gran mayoría (8/14) se impone el “1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer” –así ocurre con *#actoressecundariosMDJ*, *#10años10piezas*, *#1día1pieza*, *#aldetalleMDJ*, *#fototecaMDJ*, *#SabíasqueMDJ*, *#pinceladasdearteMDJ* y *#PiezadelMes*–. En estos casos el objetivo se centra en comunicar información objetiva relacionada con el museo, la Catedral o el patrimonio que albergan.

De las 14 propuestas, sobresalen 2 por su predominio participativo (“1.2. Propuestas participativas e interactivas”), siendo *#MDJadomicilio* y *#PasapalabraMDJ*. En ambos casos se da la coincidencia de que se tratan de propuestas con un claro componente de gamificación, implementando en la primera un juego de pistas y en la segunda un juego de pregunta-respuesta a través de un rosco con las 27 letras del abecedario; la participación de los usuarios fue elevada, siendo este el objetivo del museo. Por otra parte, y a pesar de que en la propuesta *#aldetalleMDJ* dominaba un mensaje de tipo transmisivo, también aparece un alto grado de participación e interacción.

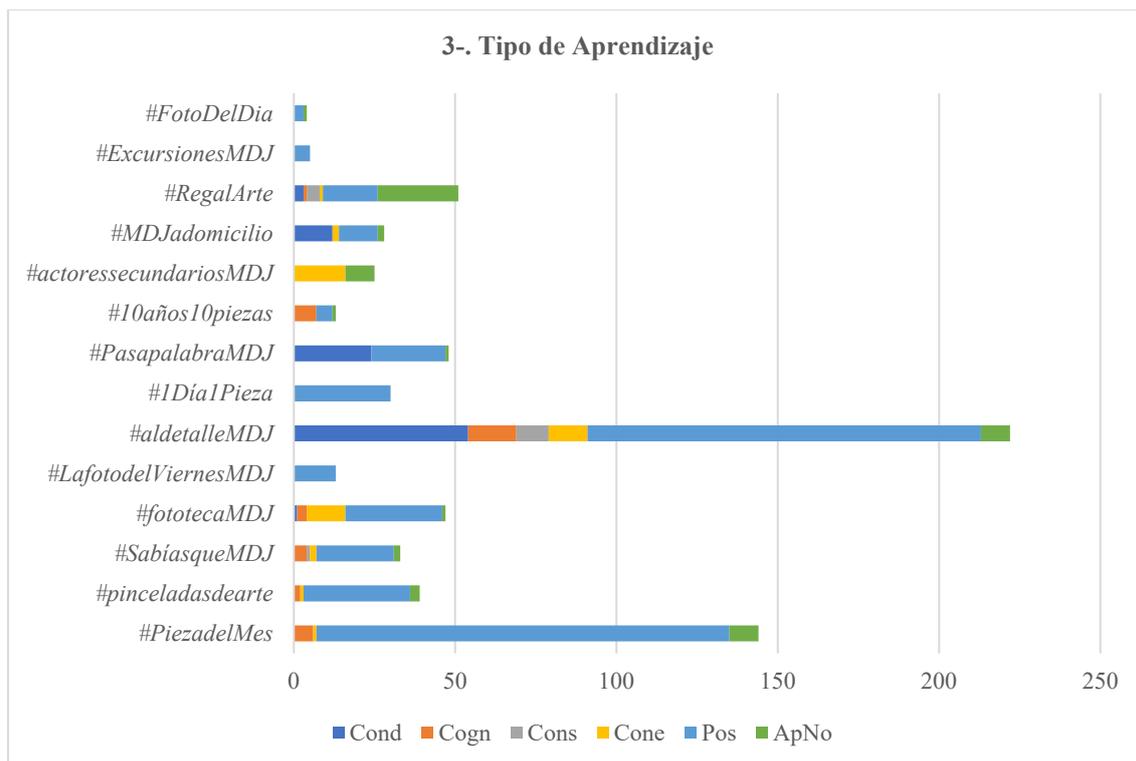
Los otros indicadores analizados (“1.3. Da claves para comprender”, “1.4. Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto” y “1.5. Disfrute y transferencia”) aparecen de manera muy residual y solo en #aldetalleMDJ y #PiezadelMes se observa la aparición de un mensaje que promueva “1.3. Da claves para comprender”, aportando contenido reflexivo en torno al patrimonio. En las propuestas #ExcursionesMDJ y #FotodelDía, a pesar de que su presencia en *Twitter* no sea muy notable, se da un componente de “1.5. Disfrute y transferencia”, como ya percibíamos en la red social *Facebook*. Finalmente, en 1 de las 14 propuestas no tiene cabida el componente educativo –#RegalArte–, debido a su clara orientación hacia la promoción publicitaria del museo.



***Leyenda:** *Inte* [Interacción (demostrativa)], *Refl* [Reflexión (interpretativa)], *Crea* [(Co) Creación (Constructiva)], *RNo* [No hay].

Figura 111. Resultados del Factor R-elacional en cada uno de los catorce hashtags con componente educativo del MDJ en la red social *Twitter*.

De la figura 111 –2-. *Factor R-elacional*– podemos extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, predomina ampliamente la no existencia del Factor R-elacional en la mayoría de las 14 propuestas. Ahora bien, dos de ellas sobresalen por la presencia de “2.1. Interacción (demostrativa)” como Factor R-elacional, siendo #MDJadomicilio y #aldetalleMDJ, dándose la coincidencia que ambas sobresalían positivamente en cuanto a la primera variable 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)*. Estos resultados reflejan como el MDJ no logra promover el Factor R-elacional en *Twitter* como sí lo hace en *Facebook*.



*Leyenda: *Cond* [Conductismo], *Cogn* [Cognitivism], *Cons* [Constructivismo], *Cone* [Conectivismo], *Pos* [Positivism], *ApNo* [No hay].

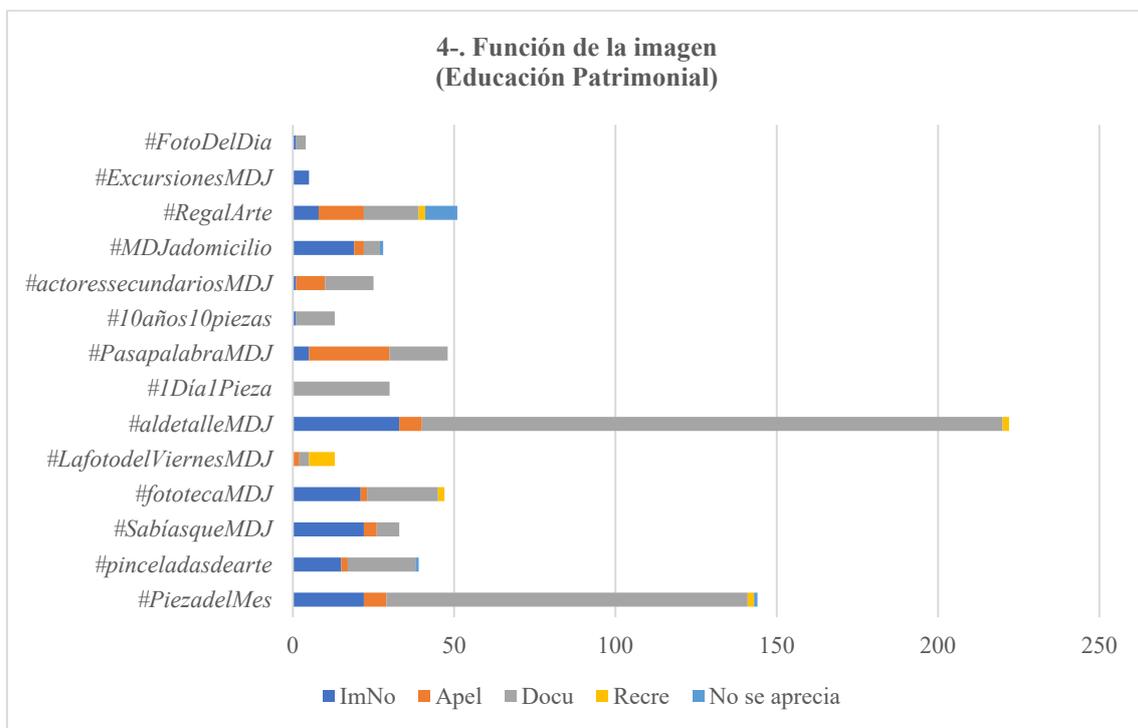
Figura 112. Resultados del tipo de aprendizaje en cada uno de los catorce hashtags con componente educativo del MDJ en la red social *Twitter*.

Si atendemos al tipo de aprendizaje en función de las propuestas lanzadas en *Twitter* (figura 112), observamos como los resultados son más variados que en las dos variables anteriores. De los modelos de enseñanza-aprendizaje propuestos sobresale el positivista (“3.5. Positivism”), orientado hacia la comunicación objetiva de información, lo que supone explicar una obra de manera tradicional, recurriendo a saberes cerrados –no promueve la participación activa, aprendizaje pasivo–. Este predominio positivista es un reflejo de la larga tradición arrastrada por las instituciones culturales desde tiempos pretéritos, donde sigue predominando el monopolio del conocimiento por parte del emisor –museo–, a pesar de los esfuerzos realizados desde la pedagogía y las didácticas por llevar a término el cambio de paradigma educativo –centrado en la persona que aprende–. Este modelo de aprendizaje domina las propuestas *#PiezadelMes*, *#pinceladasdearte*, *#SabíasqueMDJ*, *#fototecaMDJ*, *#LafotodelViernesMDJ*, *#aldetalleMDJ*, *#Idía1pieza*, *#RegalArte*, *#ExcursionesMDJ* y *#FotodelDía*.

Es interesante señalar también que el “3.1. Conductismo” –basado en la dinámica pregunta-respuesta– aparece en varias etiquetas, como ocurre en *#MDJadomicilio*, *#PasapalabraMDJ* y *#aldetalleMDJ*. Por otra parte, y aunque en menor medida, podemos

rastrear la presencia de “3.4. Conectivismo” en *#actoressecundariosMDJ*, *#aldetalleMDJ* y *#fototecaMDJ*, tipo de aprendizaje basado en las conexiones que la institución raíz – MDJ– establece con otras instituciones siempre y cuando exista un componente educativo respecto al tratamiento de un tema de actualidad, el uso de un hashtag puntual, etc. Aunque su presencia es secundaria, el “3.2. Cognitivism” aparece en *#10años10piezas*, *#aldetalleMDJ*, *#fototecaMDJ*, *#SabíasqueMDJ*, *#pinceladasdearte* y *#PiezadelMes*.

De los catorce hashtags educomunicativos con mayor peso empleados por el MDJ en *Twitter*, es *#aldetalleMDJ* el que emerge con un mayor valor desde los procesos de aprendizaje, poseyendo la propuesta aprendizajes de tipo conductista, cognitivo, conectivista y positivista, lo que le permite llegar a un mayor número de usuarios.



***Leyenda:** *ImNo* [No hay], *Apel* [Apelativa-persuasiva], *Docu* [Documental-informacional (Representativa)], *Recre* [Recreativa (estética-expresiva)], *No se aprecia*.

Figura 113. Resultados de la función de la imagen (Educación Patrimonial) en cada uno de los catorce hashtags con componente educativo del MDJ en la red social *Twitter*.

A diferencia de *Facebook*, la limitación de caracteres en *Twitter* –140 caracteres hasta 2017, a partir de entonces 280⁴⁷– generó que la imagen (o vídeo) cobrase relevancia si se quería potenciar la acción comunicativo de la narrativa textual. Es por ello que nos

⁴⁷ Este cambio en la política de caracteres por parte de *Twitter* en 2017 fue debido, según señalaba la *product manager* de la compañía, Aliza Rose, a la injusticia existente con determinados idiomas, debido a las diferencias sustanciales entre lenguas para expresar ideas en un número mayor o menor número de caracteres (Carretero, 11 de noviembre de 2017).

propusimos también analizar la función que la imagen tenía en cada uno de los *tweets* publicados con componente educomunicativo. Los resultados gráficos (figura 113) hablan de una presencia dominante de la función “4.2. Documental-informacional (representativa)”, caracterizada por aportar información objetiva relacionada con el museo. Esta aparición es sugerente en los hashtags *#PiezadelMes* –aparición muy notable–, *#pinceladasdearte*, *#fototecaMDJ*, *#aldetalleMDJ* –aparición muy acusada–, *#Idíalpieza* –aparece en exclusividad–, *#RegalArte*, *#10años10piezas*, *#actoressecundariosMDJ* y *#FotodelDía*.

La segunda función de la imagen en presencia es la “4.2. Apelativa-persuasiva”, con presencia en 9 de las 14 etiquetas, dominando la propuesta *#PasapalabraMDJ*. La finalidad de esta función es llamar la atención del internauta, generando en él una necesidad y la modificación de su comportamiento/participación –el rosco del Pasapalabra despierta el interés del usuario 2.0 por resolver la pregunta propuesta, lo que puede incitarle a buscar o pensar la respuesta y participar en el concurso de tipo conductista–. Por otra parte, la propuesta *#LafotodelViernes* tiene como función principal la “4.3. Recreativa (estética-expresiva)”, basada en crear un estímulo visual en el visitante digital, removiendo sus sentimientos y emociones, con claros fines estéticos.

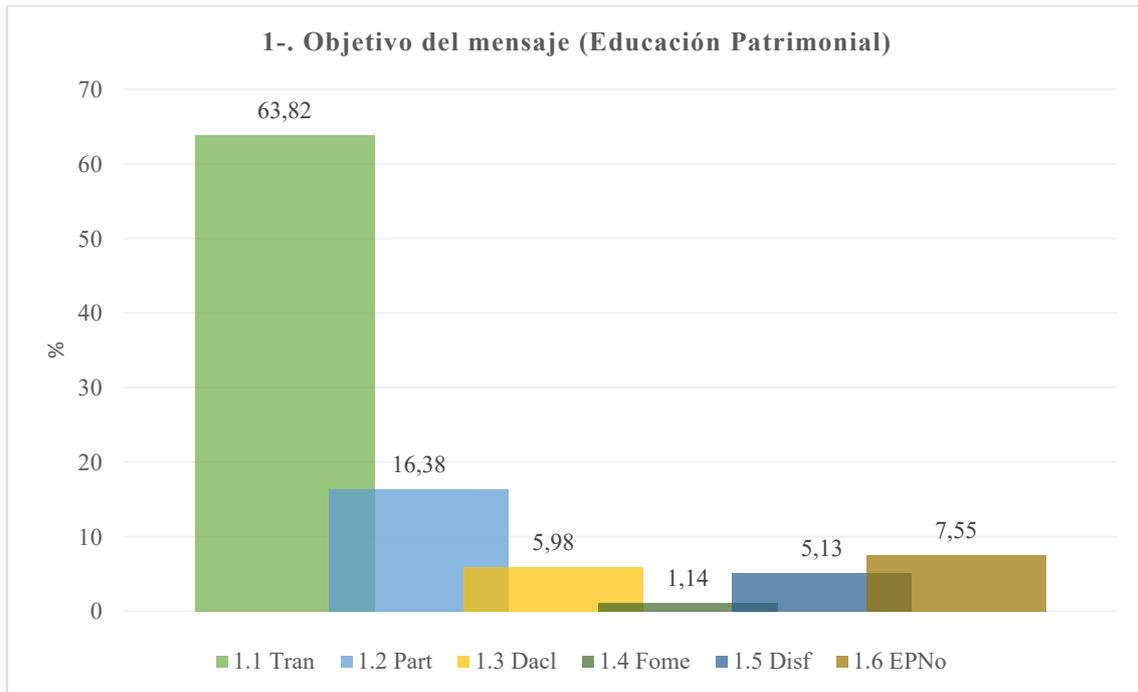
Una vez analizados los resultados de las cuatro variables de manera independiente para los catorce hashtags, se procedió con el análisis de estas variables en función del indicador dominante en la red social *Twitter*. Para el caso de la variable 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)* (figura 114), el objetivo dominante con un 63,82% se corresponde con “1.1. Puramente transmisor, dar a conocer”, lo que indica el destacado peso que sigue existiendo en el MDJ la comunicación de información y el acercamiento de las colecciones a partir de datos y conocimientos académicos. Muy lejos de este, y en segundo lugar, aparece la función basada en “1.2. Propuestas participativas e interactivas” –16,38%–, sobre todo vinculada a juegos de pistas (*#MDJadomicilio*), propuestas de pregunta-respuesta (*#PasapalabraMDJ*), etc. El resto de indicadores aparecen de manera muy tímida, lo que aventura una de las líneas de mejora del MDJ en la red social *Twitter*.

La desigualdad existente en la variable anterior se vuelve a producir con la variable 2-. *Factor R-relacional* (figura 115), donde la no existencia de Factor R-relacional “2.4. RNo” ocurre en el 83,19% de los tuits con componente educativo analizados (n=702), sinónimo de que en la mayoría de tuits producidos por el MDJ no se busca la participación directa de los internautas. Este dato viene a confirmar el de la variable anterior, donde la

presencia predominante de “1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer” implica la no existencia del Factor R-elacional, de la misma manera que la “2.1. Interacción (demostrativa)” –14,1%– se vincula estrechamente con “1.2. Propuestas participativas e interactivas” –16,38%–.

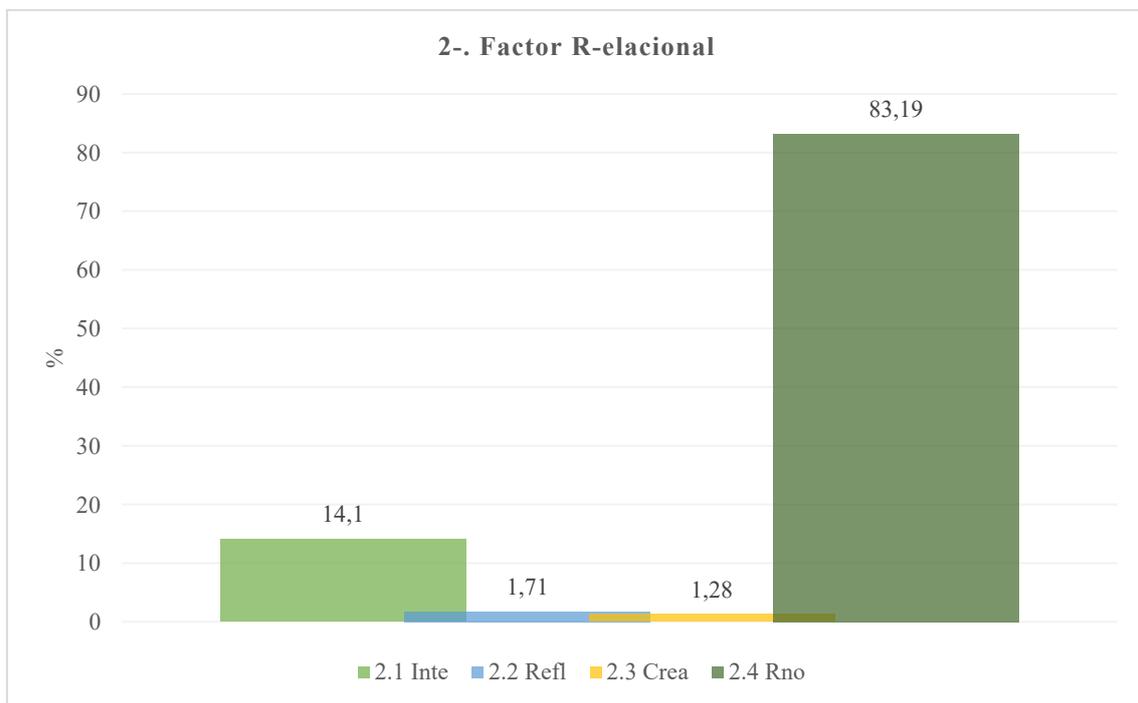
Atendiendo a la variable 3-. *Tipo de aprendizaje dominante* (figura 116), vuelve a aparecer la misma tendencia. De los tuits con componente educativo analizados, un 63,39% de ellos se corresponde con un aprendizaje de tipo positivista (“3.5. Positivismo”), orientado hacia el aprendizaje pasivo y la comunicación de contenidos teóricos sin motivar la interacción museo-usuarios. En este sentido, el positivismo ha sido el modelo de enseñanza-aprendizaje dominante durante los dos últimos siglos, solo amenazado en las últimas décadas con la aparición de nuevas corrientes y paradigmas educativos. Por otra parte, el aprendizaje conductista (“3.1. Conductista”) –13,39%– es perceptible en las propuestas del museo relacionadas con incógnitas lanzadas que esperan la respuesta del usuario –dicho aprendizaje se vincula a “1.2. Propuestas participativas e interactivas” y “2.1. Interacción (demostrativa)”–. La aparición de “3.2. Cognitivismo”, “3.3. Constructivismo” y “3.3. Conectivismo” es muy residual, con valores de 5,41%, 2,14% y 6,69% respectivamente. Finalmente, apuntar que el 8,97% de los tuits analizados no proponen ningún tipo de aprendizaje por tratarse de anuncios o respuestas a otras cuentas.

Respecto a la comunicación visual de los tuits, la variable 4-. *Función de la imagen (Educación Patrimonial)* (figura 117) tiene un claro predominio de la función “4.2. Documental-informacional (representativa)” con un 63,9% de los *tweets* analizados, asociada a la transmisión de información objetiva a través de la imagen. La función “4.1. Apelativa-persuasiva” aparece mínimamente, encontrándose en un 10,68% de los *tweets* analizados con imagen. Esta función está centrada en el receptor, pretende llamar su atención y modificar su conducta, intentado despertar su interés por visitar el museo físico. Por otra parte, un 21,79% de los tuits no poseían imagen adjunta, aspecto común en esta red social, donde prima el texto por encima del componente visual –a diferencia de *Instagram*–.



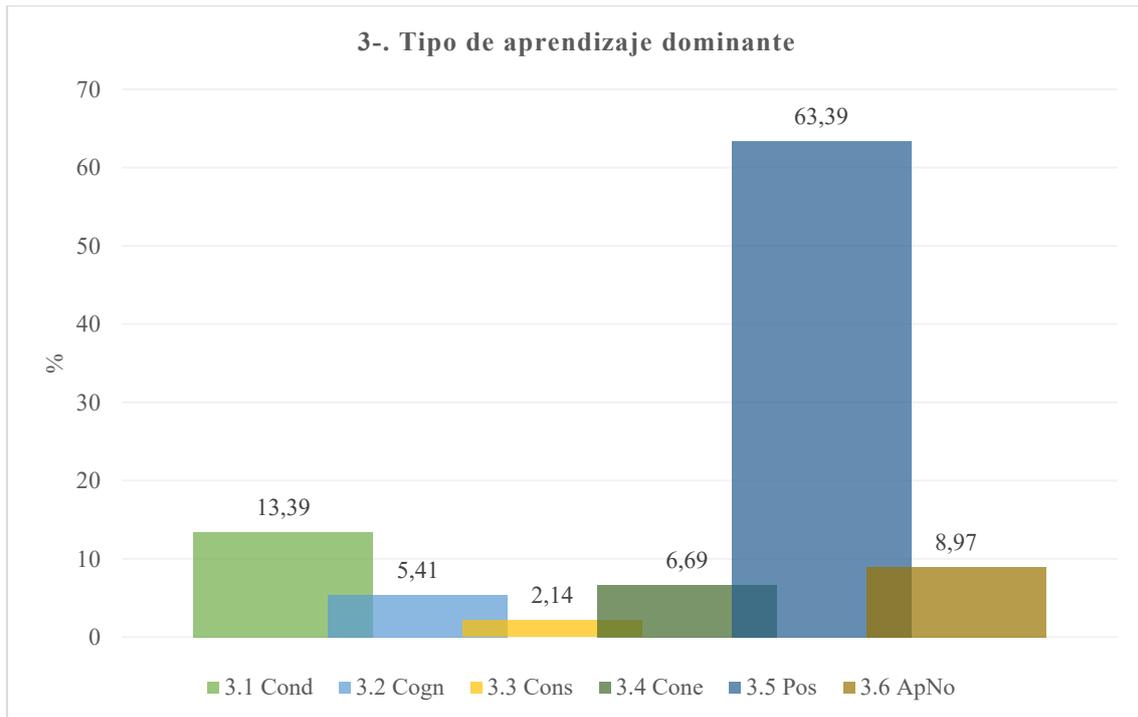
***Leyenda:** *Tran* [Puramente transmisivo, dar a conocer], *Part* [Propuestas participativas e interactivas], *Dacl* [Da claves para comprender], *Fome* [Fomenta valores de apropiación y respeto], *Disf* [Disfrute y transferencia] y *EPNo* [No hay aprendizaje].

Figura 114. Resultados en tanto por ciento % de la variable *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)* en la muestra de tuits analizada en la red social *Twitter*.



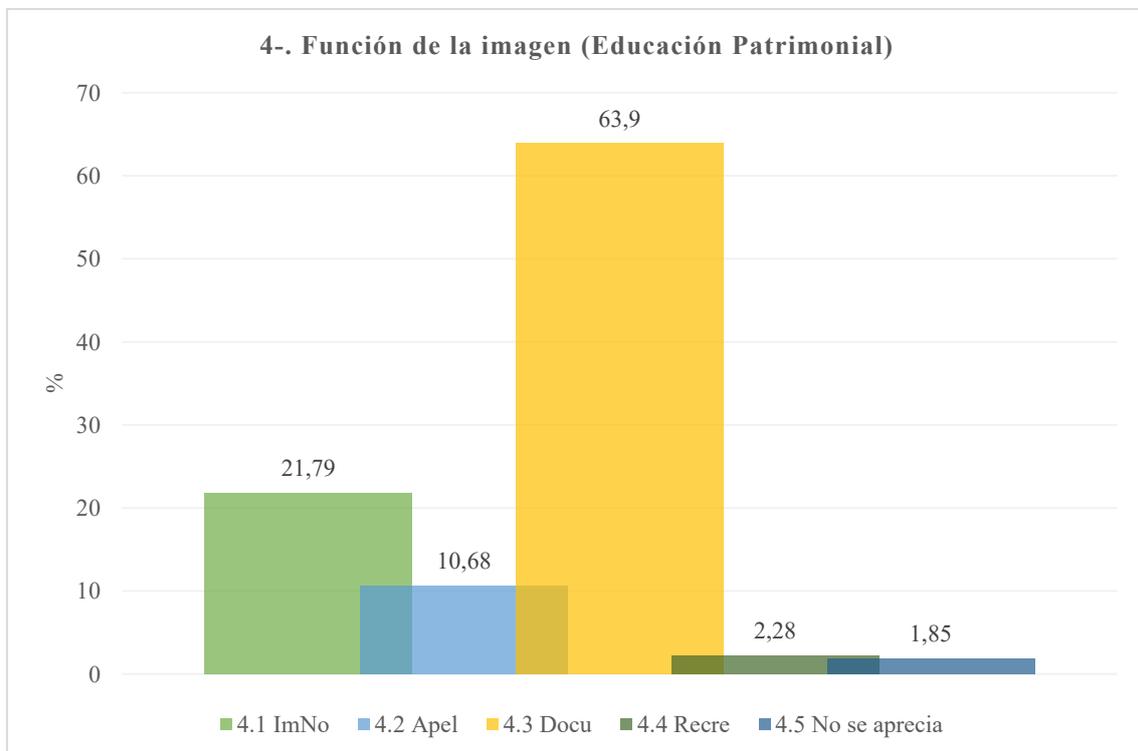
***Leyenda:** *Inte* [Interacción (demostrativa)], *Refl* [Reflexión (interpretativa)], *Crea* [(Co) Creación (Constructiva)], *RNo* [No hay].

Figura 115. Resultados en tanto por ciento % de la variable *Factor R-elacional* de la muestra de tuits analizada en la red social *Twitter*.



***Leyenda:** *Cond* [Conductismo], *Cogn* [Cognitivismo], *Cons* [Constructivismo], *Cone* [Conectivismo], *Pos* [Positivismo], *ApNo* [No hay].

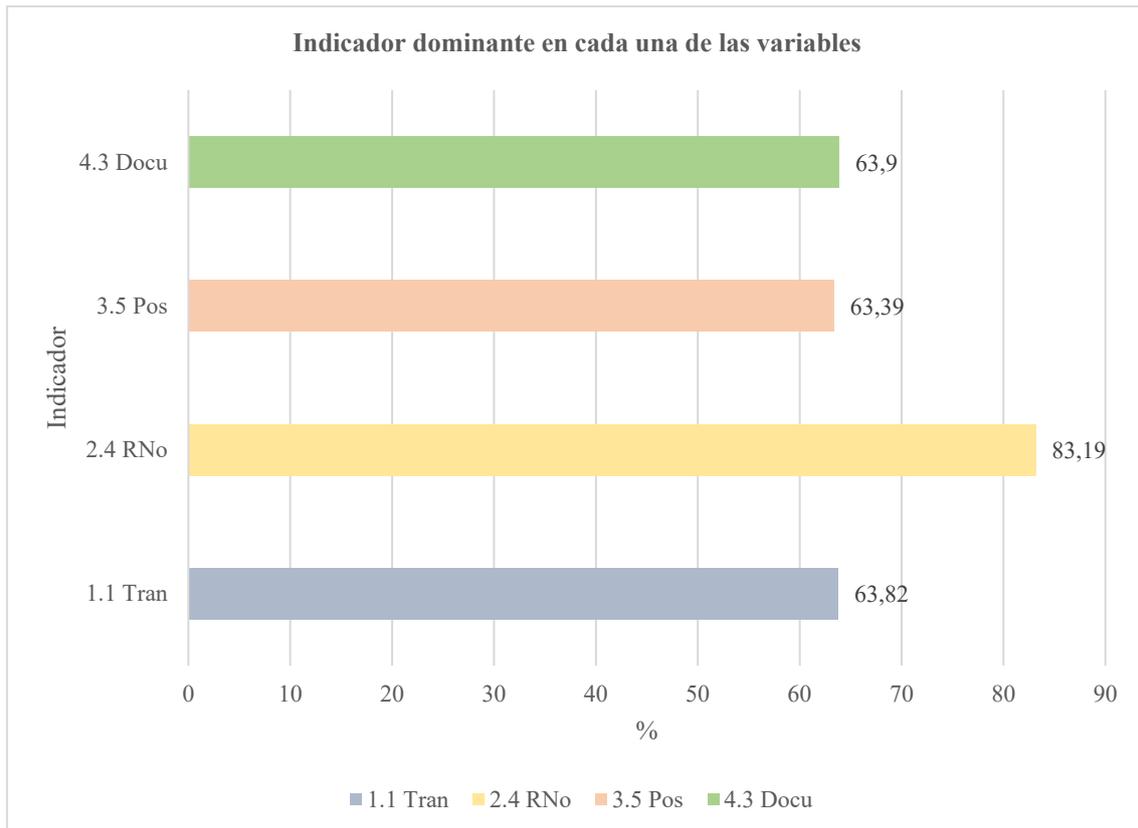
Figura 116. Resultados en tanto por ciento % de la variable *Tipo de aprendizaje dominante* en la muestra de tuits analizada en la red social *Twitter*.



***Leyenda:** *ImNo* [No hay], *Apel* [Apelativa-persuasiva], *Docu* [Documental-informacional (Representativa)], *Recre* [Recreativa (estética-expresiva)], *No se aprecia*.

Figura 117. Resultados en tanto por ciento % de la variable *Función de la imagen (Educación Patrimonial)* en la muestra de tuits analizada en la red social *Twitter*.

A continuación (figura 118), se recogen los indicadores predominantes en cada una de las cuatro variables junto a su tanto por ciento %. Los análisis de $n=702$ tuits con componente educativo arrojan unos resultados contundentes: la variable 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)* está dominada por “1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer”, la variable 2-. *Factor R-elacional* por “2.4. No hay”, la variable 3-. *Tipo de aprendizaje dominante* por “3.5. Positivismo” y la variable 4-. *Función de la imagen (Educación Patrimonial)* por “4.3. Documental-informacional (representativa)”.



***Leyenda:** 1.1 Tran [Puramente transmisivo, dar a conocer], 2.4 RNo [No hay], 3.5 Pos [Positivismo] y 4.3 Docu [Documental-informacional (representativa)].

Figura 118. Resultados en tanto por ciento % del indicador dominante en cada una de las cuatro variables objeto de análisis en la red social *Twitter*.

Finalmente, para conocer el grado de relación entre dos variables se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson, el valor del índice se calcula entre $[-1, 1]$, cuanto más próximo al 1 mayor dependencia o correlación entre las variables, existiendo por tanto una correlación positiva, el valor absoluto de 1, significaría una relación directa y las que aparecen en negativo supone una correlación negativa, pueden existir relaciones no lineales pero su independencia es mayor.

Tabla 53. Coeficiente de correlación de Pearson sobre las variables del instrumento de análisis en Twitter.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
2.1	0,534	0,997	0,704	0,266	0,337	-0,008										
2.2	0,609	0,904	0,806	0,496	0,474	0,197										
2.3	0,074	0,289	0,183	0,852	-0,002	0,930										
2.4	0,981	0,586	0,936	0,577	0,317	0,166										
3.1	0,539	0,997	0,706	0,274	0,348	-0,007	0,999	0,876	0,227	0,570						
3.2	0,777	0,680	0,835	0,358	0,382	-0,012	0,658	0,802	0,189	0,788						
3.3	0,557	0,856	0,742	0,619	0,414	0,364	0,814	0,978	0,622	0,655						
3.4	0,294	0,367	0,403	0,036	0,279	0,103	0,349	0,424	0,168	0,332						
3.5	0,989	0,545	0,910	0,482	0,308	0,026	0,534	0,611	0,090	0,980						
3.6	0,233	0,199	0,294	0,922	-0,085	0,968	0,138	0,361	0,919	0,388						
4.1	0,752	0,549	0,651	0,317	0,231	0,026	0,541	0,568	0,156	0,736	0,535	0,678	0,560	0,356	0,718	0,177
4.1	0,115	0,389	0,114	0,370	-0,196	0,427	0,393	0,138	0,385	0,171	0,401	-0,04	0,196	0,074	0,125	0,430
4.3	0,941	0,737	0,981	0,492	0,377	0,063	0,719	0,817	0,196	0,959	0,724	0,850	0,758	0,367	0,939	0,294
4.4	0,074	0,025	0,146	0,198	0,811	0,067	0,011	0,135	0,094	0,158	0,020	0,054	0,138	-0,011	0,163	0,083
4.5	-0,095	-0,036	-0,096	0,823	-0,169	0,946	-0,088	0,096	0,870	0,051	-0,086	-0,118	0,272	-0,156	-0,050	0,876

En este caso nos remitimos a destacar aquellas correlaciones que se producen entre ítems de diferentes variables, señalando aquellos casos $<.9$, evitando la repetición de los datos contenidos en la tabla 53. Empezando por la V1, el primero de sus ítems, 1.1 –objetivo transmisivo que da a conocer–, manifiesta una fuerte correlación con el ítem 2.4, en el que no existe Factor R-elacional ($r=.981$), con el ítem 3.5, que no fomenta un claro aprendizaje ($r=.989$), y con el 4.3 cuya función de la imagen es documental-representativa ($r=.941$). El segundo de los ítems de esta primera variable 1.2 –relacionado con las propuestas participativas–, muestra una fuerte correlación con los ítems 2.1, de interacción demostrativa ($r=.997$), y con el 2.2, que fomenta la reflexión interpretativa ($r=.904$); de la V3 destaca el ítem 3.1 –aprendizaje conductista–, con una fuerza de correlación muy elevada ($r=.997$); en cambio, en la última de las variables no se encuentran valores tan significativos, resultando la más destacada el 4.3, de nuevo la función recreativa de la imagen, con una fuerza de ($r=.737$). El tercero de los ítems, 1.3 –que da claves para comprender–, manifiesta una mayor correlación con el 2.4, no se fomenta el Factor R-elacional ($r=.936$), aunque sí se produce un aprendizaje positivista encontrando una correlación significativa con el 3.5 ($r=.91$), ilustrado por una función documental de la imagen, ítem 4.3 ($r=.981$). El siguiente ítem, 1.4 –que fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto–, no se promueve en muchas ocasiones y, en este caso, solo arroja una combinación con un valor $<.9$ con el ítem 3.6, cuando no se fomenta de forma clara un procedimiento de aprendizaje ($r=.922$). El ítem 1.5, relativo al fomento del disfrute y la transferencia del patrimonio, también muy aislado, no arroja resultados significativos, mientras que en el último ítem de esta primera variable, 1.6, sí que detecta una fuerza destacada con el 2.3, que da claves para comprender ($r=.93$), y con el 3.6, que no fomenta aprendizaje ($r=.968$).

La segunda de las variables (V2), compuesta por cuatro ítems, ya ha sido abordada en su comparación con la V1 en el párrafo precedente, por lo que en este caso nos centramos en su fuerza de relación con las variables V3 y V4. El primer ítem de la variable R-relacional, 2.1 –que fomenta la interacción demostrativa–, infiere una correlación casi absoluta con el 3.1, aprendizaje conductista ($r=.999$). El segundo de los ítems, 2.2, encuentra su relación más dominante en el 3.3, aprendizaje constructivista ($r=.978$); el tercero de ellos 2.3, que fomenta una interacción de cocreación, tiene una correlación muy baja en todos los casos, pues esta forma de interacción muy pocas veces se promueve por parte de la institución, lo que hace que exista una elevada fuerza de correlación con el 3.6, no existe aprendizaje ($r=.919$). Por último, el ítem 2.4, el cual no fomenta ninguna interacción con el usuario, hace que se pueda producir predominantemente un aprendizaje positivista (3.5) que, como vemos, es la relación más elevada por su alto índice de correlación ($r=.98$). En combinación con la V4, las correlaciones están muy dispersas y solo se produce un dato $<.9$ en este ítem con la imagen documental ($r=.959$).

Por último, la V3 solo arroja un resultado por encima de $<.9$ en combinación con la V4, en este caso, se produce con el ítem 3.5 –aprendizaje positivista–, con el 4.3 de la función documental de la imagen ($r=.939$).

En definitiva, del análisis de los datos en relación con la educomunicación de calidad, se infiere que las relaciones más interesantes se producen entre los casos de propuestas con un claro objetivo participativo que fomenta la interacción demostrativa o la reflexión interpretativa y aquellos que dan claves para comprender fomentando un aprendizaje positivista. Solo en estos tres casos la ecuación es óptima para alcanzar un aprendizaje, sin embargo, el positivismo se queda en un plano muy superficial que no alcanza el deseado aprendizaje significativo. *Twitter* es, sin duda, una red social puramente transmisiva que puede fomentar la participación predominantemente demostrativa a través de la exposición de contenidos y dar lugar a debates reflexivos o interpretativos, con una acusada limitación de desarrollo por las limitaciones de su diseño, pero que no encierra, hasta el momento, propuestas con un claro planteamiento educativo tan afianzado como en *Facebook* y con un nivel de respuesta deseado. Prueba de ello son las diferencias existentes entre las tres redes, extraídas de la continua comparativa que se ha ido desarrollando cuantificando la interacción entre las acciones simultáneas. Esta triangulación se verá recogida en el apartado “5.1.1. Triangulación de los resultados” (p. 395).

4.2.3.3. Instagram

Tabla 54. Información básica del perfil oficial de *Instagram* del MDJ (a fecha 31/12/2020).

Información básica sobre la red social	
Nombre de la cuenta	@museojaca
Nombre completo	MDJ Arte Románico Jaca
URL	https://www.instagram.com/museojaca/
1ª publicación	14 de julio, 2017
Nº de publicaciones totales	225
Nº de seguidores	1.544
Nº seguidos	190
Breve descripción	¡Bienvenidos! Estamos en la catedral de Jaca. Damos a conocer una de las mayores colecciones de arte románico del mundo. www.diocesisdejaca.org/index.php/museo-diocesano-de-jaca

El primer paso en el análisis de la red social *Instagram* fue rescatar la información esencial (básica) de la cuenta: nombre de la cuenta, nombre completo, URL donde se aloja, fecha de la primera publicación (apertura), nº de publicaciones totales, nº de seguidores totales, nº de personas seguidas y la descripción aportada por el museo.

Posteriormente, nos propusimos analizar cuantitativamente la tipología de los *posts* distinguiendo si se trataba de una única imagen, de un carrusel de ellas o de un vídeo (Gomes-Franco e Silva et al., 2018) (tabla 55). De igual manera, quisimos conocer la media del número de publicaciones al día, a la semana y al mes, para poder comparar dichos resultados con otros museos de los ámbitos nacional e internacional (tabla 56). También realizamos un conteo de las publicaciones por año (tabla 57), teniendo en cuenta que el MDJ comenzó a publicar en *Instagram* el 14 de julio de 2017 y la última fecha de actualización de datos –cierre del periodo de investigación en esta red– se extendió hasta el 31 de diciembre de 2020.

Tabla 55. Tipología de las publicaciones en *Instagram* del MDJ (a fecha 31/12/2020).

Tipo de publicación	Nº total / %
Imagen única	179 (80%)
Carrusel	23 (10%)
Vídeo	22 (10%)
Vídeo IGTV	1 (<1%)
TOTAL	225

Tabla 56. Medias de las publicaciones al día, a la semana y al mes en *Instagram* del MDJ (periodo comprendido entre el 14 de julio de 2017 y el 31 de diciembre de 2020).

Media de publicaciones al día (= 1.266 días)	0,18 publicaciones / día
Media de publicaciones a la semana (= 180,86 semanas)	1,24 publicaciones / semana
Media de publicaciones al mes (41,59 meses)	5,41 publicaciones / mes

Tabla 57. Número de publicaciones por año en el perfil oficial de *Instagram* del MDJ (periodo comprendido entre el 14 de julio de 2017 y el 31 de diciembre de 2020)

Año	Nº de publicaciones
Año 2017 (14 de julio a 31 de diciembre)	48 (21,34%)
Año 2018	115 (51,11%)
Año 2019	25 (11,11%)
Año 2020	37 (16,44%)
TOTAL	225

La siguiente fase en el análisis documental mediante observación científica fue determinar cuantitativamente cómo había sido la participación (interacción activa) de los usuarios mediante comentarios escritos⁴⁸ en cada una de las publicaciones (tabla 58). Para lo cual, considerábamos “publicación con comentarios” a la que tenía, al menos, un comentario por parte de un usuario.

Tabla 58. Participación activa – interacción entre el museo y los usuarios en *Instagram* (a fecha 31/12/2020).

Publicaciones con comentarios (participación activa)	Publicaciones sin comentarios (sin participación)
110 (48,89%)	115 (51,11%)

De todas las publicaciones con comentarios, la que más tenía era once, seguida de dos *posts* con 6 cada uno de ellos. Para el resto de publicaciones con comentarios, el número medio de estos oscilaba entre 1 y 2.

La publicación con más comentarios –11– se correspondía con un vídeo tipo “IGTV”⁴⁹, es decir, vídeos en vertical con una duración mayor a la permitida para el vídeo estándar de esta red social. El beneficio de esta tipología de vídeos es la posibilidad de

⁴⁸ No nos interesaba conocer la participación superficial a través de la opción “me gusta”, sino profundizar en la participación activa mediante comentarios escritos, aspecto que refleja una mayor dedicación y compromiso por parte del internauta.

⁴⁹ El único, de hecho, que tenía el museo en *Instagram*.

crear un canal para almacenarlos, y que su consulta sea más sencilla e intuitiva para el usuario.

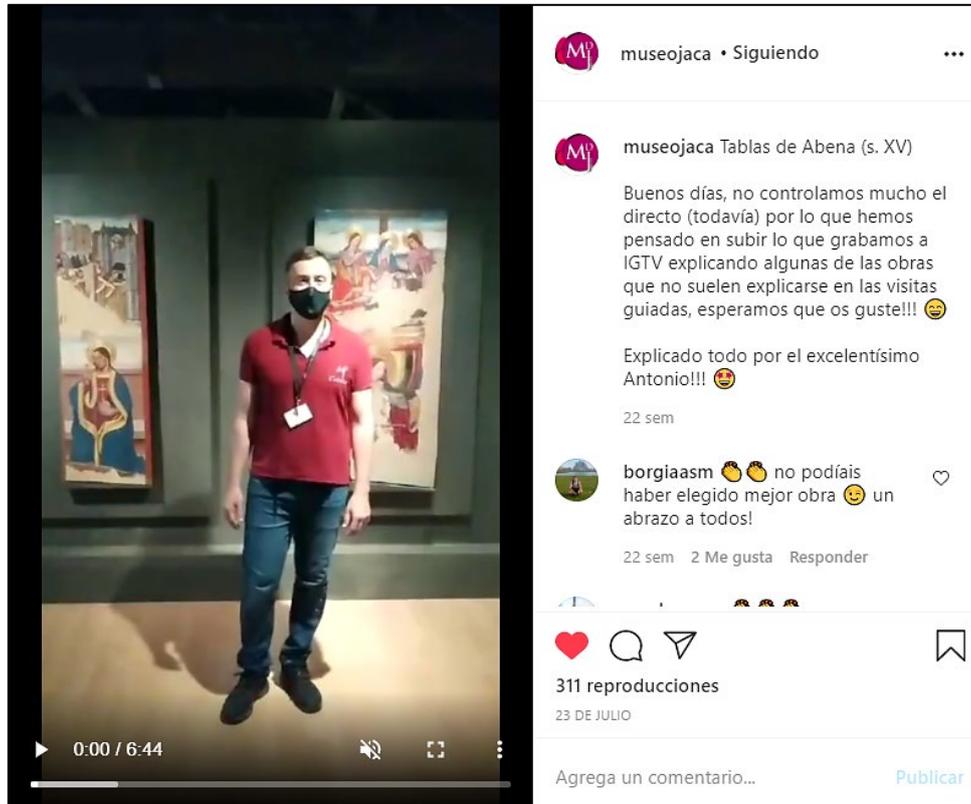


Figura 119. Captura de la publicación con más comentarios en *Instagram* del MDJ (enlace de acceso: https://www.instagram.com/tv/CC-sXR4ocye/?utm_source=ig_web_copy_link).

Los resultados anteriores nos permitieron explorar cuantitativamente la producción comunicativa del MDJ en la red social *Instagram*. A continuación, se procedió con el análisis sistemático de todas sus publicaciones emitidas entre la creación de la cuenta (14 de julio de 2017) y el cierre del proceso investigativo (31 de diciembre de 2020). El total de la muestra de publicaciones analizadas es de $n=225$. Para el análisis individualizado de cada una de los *posts*, se utilizó el instrumento referente de análisis de los procesos educomunicativos 2.0 en redes sociales (véase 3.4.2.2.1. *Instrumento de análisis de la educomunicación en redes sociales (IA-EduComR)*, p. 212), añadiéndole una nueva variable –5-. *Componente educativo (de la imagen)*– con el objetivo de adaptar el instrumento a esta red social concreta, caracterizada por su predilección del componente visual sobre el textual. Este análisis fue efectuado a través del software *Atlas.ti* mediante la codificación de las publicaciones –los códigos se correspondían con los indicadores de las variables del instrumento de análisis (figura 120)–.

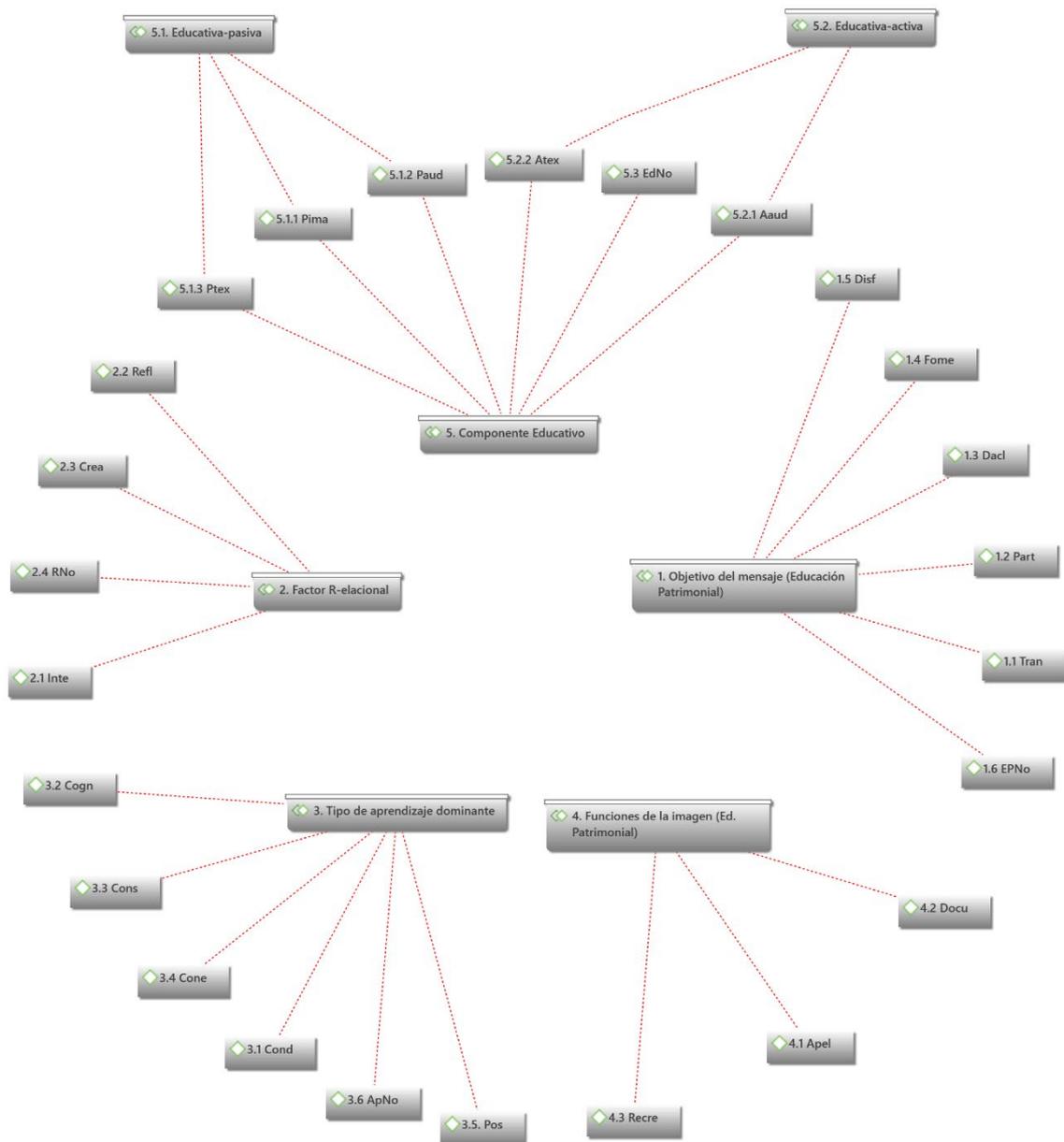
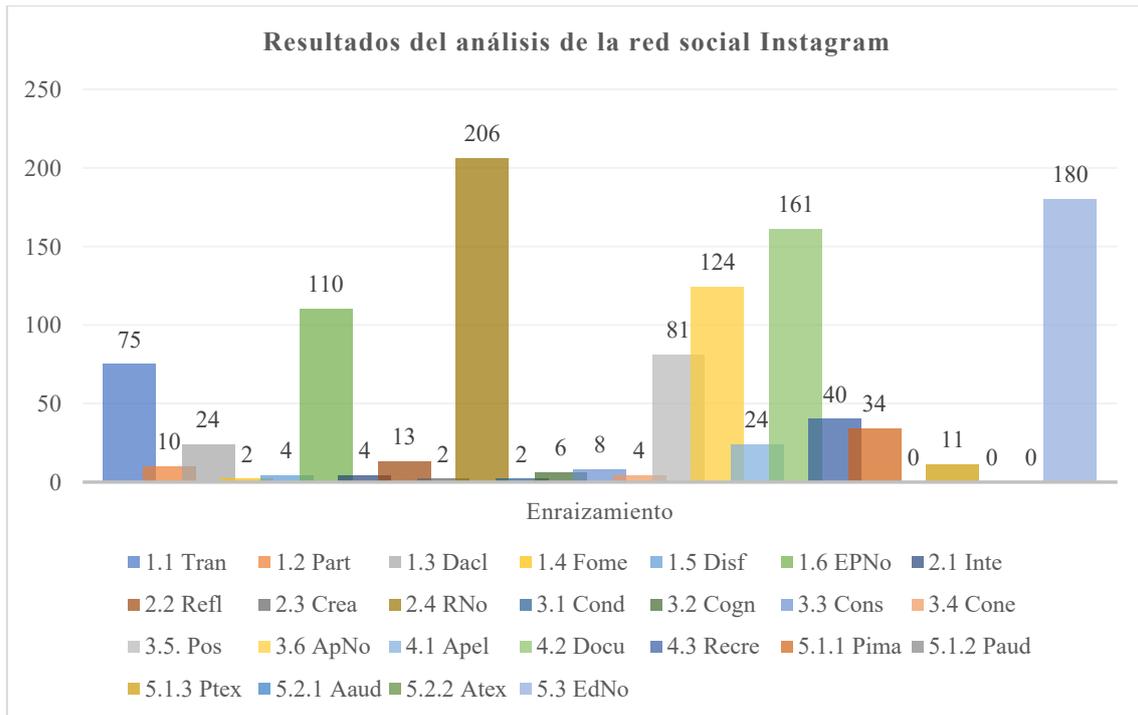


Figura 120. Red radial de los códigos empleados en el análisis educomunicativo de la red social *Instagram* del MDJ. Extraído del software *Atlas.ti*.

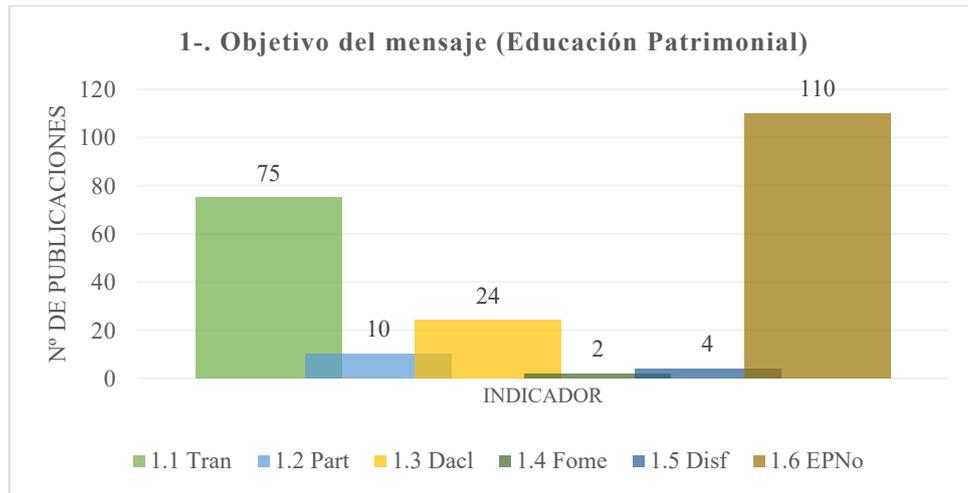
Los resultados del análisis fueron muy significativos (figura 121), porque así como en los espacios sociales *Facebook* y *Twitter* existía una mayor variedad de publicaciones respecto a su componente educomunicativo, *Instagram* resultaba ser muy monótona en términos comunicativos, con valores muy acusados en determinados indicadores que anticipaban su escaso valor didáctico.



***Leyenda:** 1.1. Tran [Puramente transmisivo, dar a conocer], 1.2 Part [Propuestas participativas e interactivas], 1.3 Dacl [Da claves para comprender], 1.4 Fome [Fomenta valores de apropiación y respeto], 1.5 Disf [Disfrute y transferencia] y 1.6 EPNo [No hay aprendizaje]; 2.1 Inte [Interacción (demostrativa)], 2.2 Refl [Reflexión (interpretativa)], 2.3 Crea [(Co) Creación (Constructiva)], 2.4 RNo [No hay]; 3.1 Cond [Conductismo], 3.2 Cogn [Cognitivismo], 3.3 Cons [Constructivismo], 3.4 Cone [Conectivismo], 3.5 Pos [Positivismo], 3.6 ApNo [No hay]; 4.1 Apel [Apelativa-persuasiva], 4.2 Docu [Documental-informacional (Representativa)], 4.3. Recre [Recreativa (estética-expresiva)]; 5.1.1 Pima [Solo imagen], 5.1.2 Paud [Imagen+audio], 5.1.3 Ptex [Imagen+texto], 5.2.1 Aaud [Imagen+audio], 5.2.2 Atex [Imagen+texto], 5.3 EdNo [No hay].

Figura 121. Enraizamiento según los indicadores para cada una de las 5 variables objeto de estudio del análisis de las publicaciones en *Instagram* del MDJ (n=225).

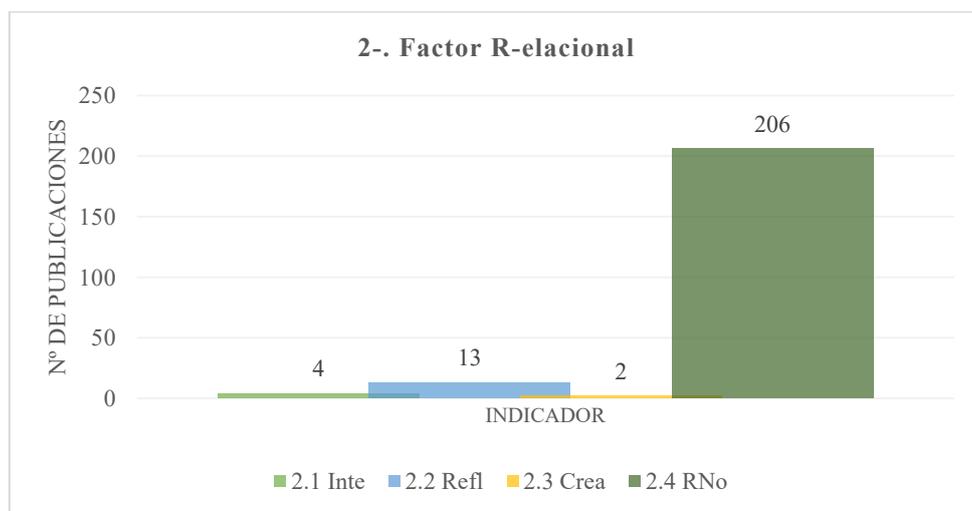
Atendiendo a la primera variable (figura 122), 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)*, el indicador “1.6. No hay” se impone en un 48,9% de las publicaciones analizadas, lo que significa que casi la mitad de los *posts* en *Instagram* no tienen como finalidad el enfoque educativo. Este dato permite anticipar ya una de las conclusiones de la Tesis Doctoral, esto es, el escaso valor que el MDJ muestra en esta red social, a diferencia de *Facebook* y *Twitter*. A pesar de que la variable “1.1. Puramente transmisivo, dar a conocer” aparece en el 33,4% de los casos, sigue tratándose del primer nivel de los procesos de patrimonialización, lo que no supone una destacada consideración en términos educativos. De igual manera, las publicaciones que promueven la participación del usuario, “1.2. Propuestas participativas e interactivas”, son muy escasas –4,4%–, al igual que ocurre con el resto de indicadores educativos: “1.3. Da clases para comprender” –10,7%–, “1.4. Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto” –0,9%– y “1.5. Disfrute y transferencia” –1,8%–.



***Leyenda:** 1.1 Tran [Puramente transmisivo, dar a conocer], 1.2 Part [Propuestas participativas e interactivas], 1.3 Dacl [Da claves para comprender], 1.4 Fome [Fomenta valores de apropiación y respeto], 1.5 Disf [Disfrute y transferencia] y 1.6 EPNo [No hay aprendizaje].

Figura 122. Resultados en nº de publicaciones de la variable 1-. *Objetivo del mensaje (Educación Patrimonial)* en la muestra (n=225) analizada en la red social *Instagram* del MDJ.

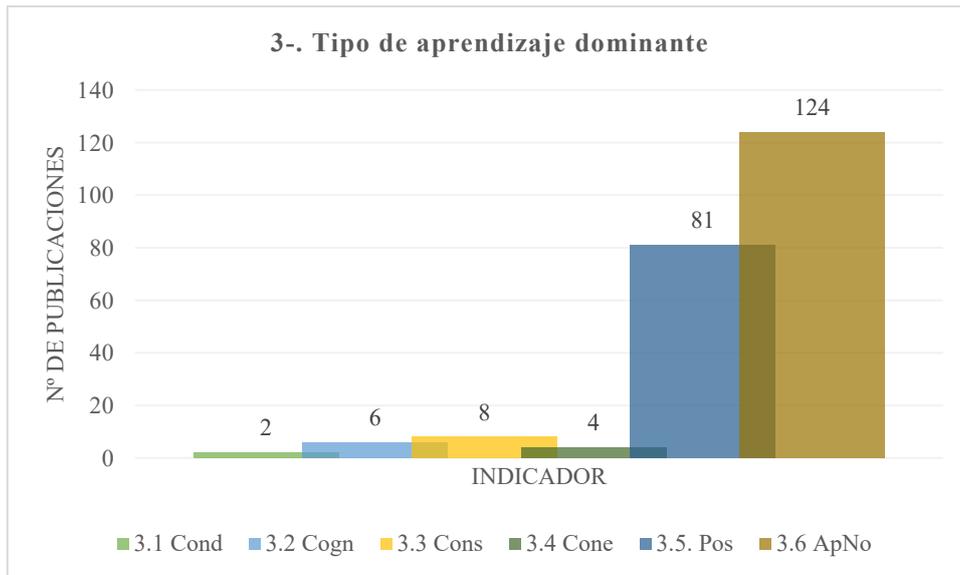
En línea con lo anterior, la dimensión 2-. *Factor R-elacional* (figura 123) tiene un indicador sumamente ilustrativo: la aparición del factor R-elacional es casi inexistente, imponiéndose el indicador “2.4. No hay” en 206 de los 225 *posts* analizados –91,6%–. En 5,8% de los mensajes se promueve la reflexión crítica a través de interrogantes –“2.2. Reflexión (Interpretación)”–, lo que aventura la escasa interacción promovida por el MDJ en su comunicación institucional a través de *Instagram*. Lo anterior nos llevó a la siguiente pregunta de investigación: ¿no es capaz el MDJ de conectar con sus usuarios en *Instagram* o, por el contrario, no muestra especial interés en hacerlo?



***Leyenda:** 2.1 Inte [Interacción (demostrativa)], 2.2 Refl [Reflexión (interpretativa)] y 2.3 Crea [(Co) Creación (Constructiva)], 2.4 RNo [No hay].

Figura 123. Resultados en nº de publicaciones de la variable 2-. *Factor R-elacional* en la muestra (n=225) analizada en la red social *Instagram* del MDJ.

En la variable 3-. *Tipo de aprendizaje dominante* (figura 124) hay que apreciar dos resultados: en primer lugar, podemos observar como en un 55,1% de las publicaciones no se promueve ningún tipo de aprendizaje –“3.6. No hay”–; en segundo lugar, en caso de producirse –36%–, está dirigido hacia el paradigma positivista “3.5. Positivismo”. Lo anterior, y en consonancia con las variables 1 y 2 analizadas, nos sugiere que el usuario en muy raras ocasiones puede activar algún tipo de aprendizaje en la red *Instagram* del MDJ.



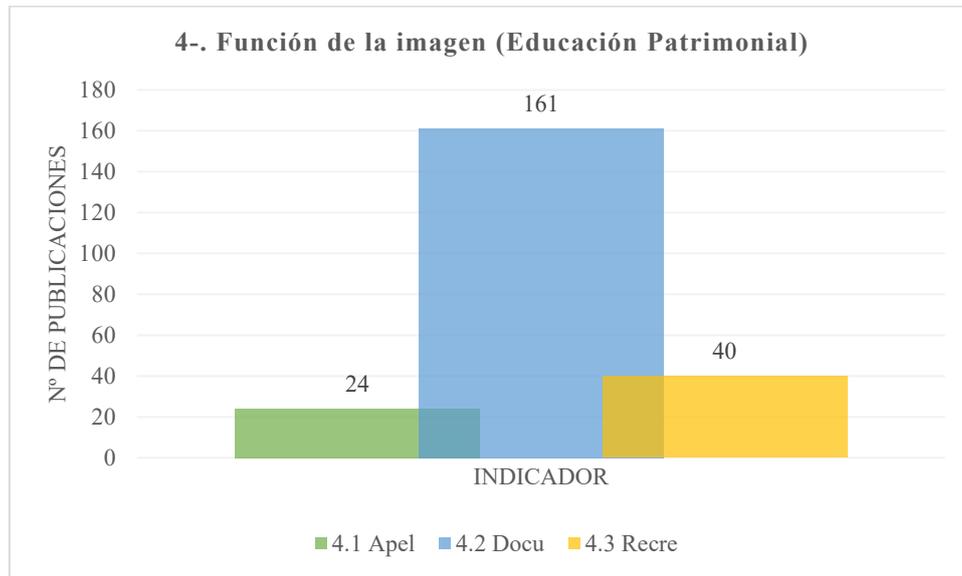
*Leyenda: 3.1 Cond [Conductismo], 3.2 Cogn [Cognitivism], 3.3 Cons [Constructivismo], 3.4 Cone [Conectivismo], 3.5 Pos [Positivism] y 3.6 ApNo [No hay].

Figura 124. Resultados en nº de publicaciones de la variable 3-. *Tipo de aprendizaje dominante* en la muestra (n=225) analizada en la red social *Instagram* del MDJ.

Entrando a valorar la comunicación visual a través de las imágenes publicadas (figura 125), de los tres indicadores establecidos para la variable 4-. *Función de la imagen (Educación Patrimonial)*, el “4.2. Documental-informacional (representativa)” emergía con fuerza en un 71,5% de las publicaciones analizadas. Esto supone que en casi tres cuartas partes de la comunicación institucional en *Instagram*, la imagen tiene un claro componente de transmisión de información: publicación visual de bienes patrimoniales al natural del museo o Catedral, fotografías de visitantes del museo, comunicación de horarios, productos de la tienda, etc.

A pesar de que *Instagram* es un espacio 2.0 basado en el componente visual por encima del textual, lo que podría suponer la publicación de numerosas imágenes y fotografías de tipo artístico sobre piezas y demás bienes patrimoniales, no es así para el caso del perfil del museo, desaprovechando las posibilidades que esta red social les brinda

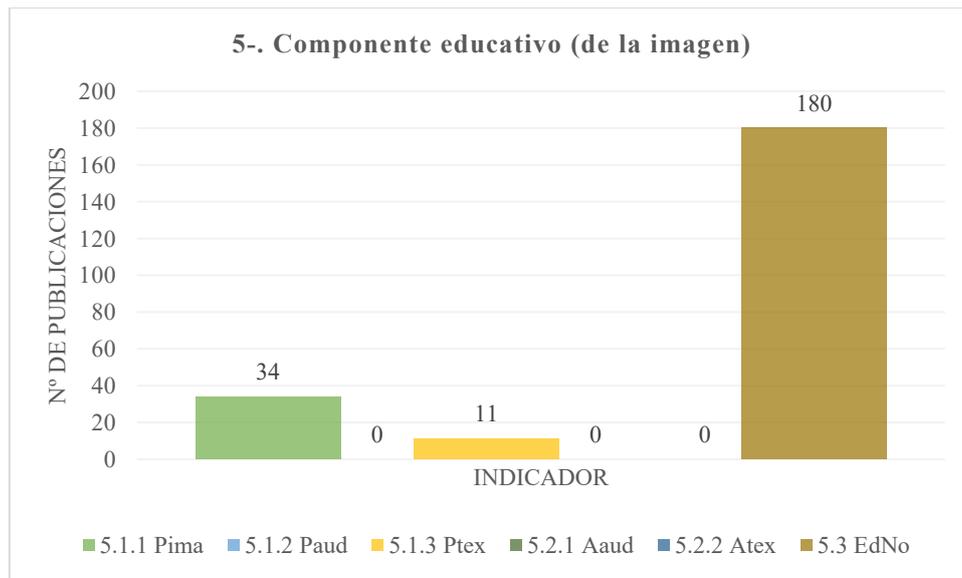
–la variable “4.3. Recreativa (estética-expresiva)” se impone en un 17,8% de los *posts* analizados–. El 10,7% restante se vincula al indicador “4.1. Apelativa-persuasiva”, focalizado en llamar la atención del receptor, despertar su interés y generar una necesidad o modificación de su conducta para que acudan al espacio físico del museo –mensaje de tipo publicitario–.



***Leyenda:** 4.1 *Apel* [Apelativa-persuasiva], 4.2 *Docu* [Documental-informacional (Representativa)] y 4.3 *Recre* [Recreativa (estética-expresiva)].

Figura 125. Resultados en nº de publicaciones de la variable 4-. *Función de la imagen (Educación Patrimonial)* en la muestra (n=225) analizada en la red social *Instagram* del MDJ.

Finalmente, el análisis del 5-. *Componente educativo* de las imágenes publicadas (figura 126) arrojó los siguientes resultados: en 180 de n=225 publicaciones no se apreciaba ningún valor educativo –80%–, mientras que en caso de aparecer ocurría en el indicador “5.1.1. Solo imagen” –15,1%–, donde la imagen es capaz de transmitir un mensaje educativo de manera clara y explícita. Solo en el 4,9% de las publicaciones se apreciaba una imagen con texto donde es el propio contenido textual el que aporta la nota educativa de la imagen, contextualizándola para ser entendible por parte de los internautas –“5.1.3. Imagen + texto”–.



*Leyenda: 5.1.1 Pima [Solo imagen], 5.1.2 Paud [Imagen+audio], 5.1.3 Ptex [Imagen+texto], 5.2.1 Aaud [Imagen+audio], 5.2.2 Atex [Imagen+texto], 5.3 EdNo [No hay].

Figura 126. Resultados en nº de publicaciones de la variable 5-. *Componente educativo (de la imagen)* en la muestra (n=225) analizada en la red social *Instagram* del MDJ.

A modo de conclusión, podríamos señalar que el perfil oficial del MDJ en *Instagram* no logra alcanzar los principios necesarios para que se produzca la educomunicación 2.0 del patrimonio cultural que alberga. De las tres redes sociales analizadas, fue la de más reciente incorporación, lo que no generó una mayor actividad, siendo destacada para el año 2018 –115 publicaciones– pero escasa para los dos años siguientes, con 25 publicaciones en 2019 y 37 en 2020. De igual manera, predomina la comunicación de horarios y exposiciones, algo que no ocurre con tanta frecuencia en sus perfiles de *Facebook* o *Twitter*. Por otra parte, tampoco existe una planificación en cuanto a propuestas comunicativas, destacando únicamente la presencia de dos hashtags que agrupen sus acciones –*#aldetalleMDJ* y *#onomásticaMDJ*–. Respecto al uso de las etiquetas, también se percibe cierta desorientación en cuanto sus fines, apareciendo diversos hashtags que poco tienen que ver con la promoción o educación de la institución –ejemplo de ello sería el uso de *#felizdomingo*, *#iglesia*, *#nieve*, *#snow*, *#visitas*, etc.–. En este sentido, sí que se potencia la geolocalización de la institución a partir de hashtags como *#Jaca*, *#Aragón*, *#Huesca*, siendo destacada su presencia en la mayoría de las publicaciones.

Otro de los problemas que nos hemos encontrado en su análisis es la inexistencia de grupos de “historias destacadas”. Para la publicación en *Instagram* existen dos opciones: 1) como “historia” efímera que dura 24 horas o 2) como “publicación” que

permanece en el tablón de la cuenta. En el caso de la primera opción, como “historia”, está permanecerá en la red 24 horas, y en caso de no ser almacenada en un grupo de “historias destacadas” se perderá para siempre, lo que significa la imposibilidad de rescatarla para su estudio o para el aprovechamiento y aprendizaje de los usuarios. Este ha sido el caso que nos hemos encontrado al estudiar el espacio *Instagram* del MDJ, donde ninguna de las historias que hubieran podido subir en los tres años de presencia había sido almacenada para la posteridad.

Capítulo V

5. Discusión y conclusiones



Virgen de Iguácel

5. Discusión y conclusiones

5.1. Triangulación y discusión de los resultados

Previo a la discusión, se triangularon los resultados obtenidos tratando de abordar la educomunicación digital del MDJ en su conjunto. Posteriormente, se discutieron los resultados alcanzados partiendo de la literatura existente en torno a la temática abordada, con el objetivo de encontrar puntos comunes o discrepancias entre nuestro caso de estudio y otras investigaciones afines.

5.1.1. Triangulación de los resultados

El estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca nos llevó a estudiar en profundidad diferentes áreas imbricadas en su educomunicación 2.0 a través de las redes sociales. En este recorrido investigativo nos propusimos analizar en profundidad su (edu)comunicación institucional a través de tres redes sociales –*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*–, así como entrevistar al personal del museo para contrastar los resultados obtenidos en el análisis de las redes; además de conocer su percepción y otras motivaciones respecto al empleo, en clave educativa, de espacios sociales 2.0 en el ámbito museístico. En este apartado pretendemos recoger de manera conjunta y comparada los resultados obtenidos para generar una panorámica sobre la investigación de la educomunicación 2.0 del Museo Diocesano de Jaca.

En primer lugar, el análisis comparado de tipo exploratorio de las tres redes sociales del museo (véase 4.2.3. *El análisis de sus redes sociales*, p. 276) arrojó unos resultados muy sugerentes que pasamos a valorar a continuación⁵⁰. La primera conclusión sostiene que *Instagram* es la red social cuyas publicaciones acumulan más “me gusta”, a pesar de existir cierta desorientación por parte del museo en esta red –según lo manifestado por los informantes y lo observado en el estudio–. Ahora bien, esta interacción es superficial y de perfil bajo, no válida para nuestros propósitos de investigación educativa, donde el comentario escrito del usuario sí es sinónimo de verdadera participación e interacción con la institución, a diferencia del uso excesivo del “me gusta”, que no asegura la lectura o comprensión de la publicación por parte del visitante 2.0. Para ejemplificar lo anterior, el personal del museo señalaba que una de las publicaciones que más triunfaba en las redes

⁵⁰ Para este análisis exploratorio, se estudiaron de manera comparada las tres redes sociales del museo durante tres meses consecutivos –enero, febrero y marzo, 2021–.

sociales era la fotografía de la Catedral (o Jaca) nevada publicada en *Instagram*, lo que echaba por tierra, por ejemplo, el laborioso esfuerzo de otras publicaciones que no lograban el efectivismo de este tipo de fotografía y que llevaban semanas de elaboración –quizá sea debido a que *Instagram* no es el lugar adecuado para promover el componente educativo de la comunicación 2.0–.

De sus tres redes sociales, es *Facebook* la que posee un mayor número de comentarios, mientras que en *Twitter* la interacción se reduce considerablemente, motivada por la fugacidad de los tuits. La segunda conclusión es que *Facebook* emerge como la red social más adecuada y apta para los procesos educomunicativos 2.0 basados en el diálogo, el debate y la comunicación multidireccional y horizontal entre el museo y los usuarios. En relación con la asunción anterior, la tercera conclusión apunta a que la idiosincrasia técnica de cada red determina, en gran medida, sus posibilidades educomunicativas. En este sentido, la comunicación vertiginosa en *Twitter* y la limitación en caracteres de sus tuits genera la pérdida de contenidos, por lo que puede suponer un hándicap a la hora del establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje desde los espacios museísticos –muy a pesar del esfuerzo del MDJ por la creación solícita de hilos que motiven la mediación de los bienes y la activación de los aprendizajes–. Por su parte, *Instagram* tiene un importante componente visual, y no tanto textual, lo que supone que en muchas ocasiones las publicaciones se limiten a la imagen, dejando de lado el contenido textual –necesario, bajo nuestro criterio, para que el aprendizaje se produzca–. En cambio, *Facebook* posibilita emplear un código sincrético que combine textos amplios con imágenes o vídeos, además de no ser una red social con una frecuencia de publicación tan elevada como *Twitter*, lo que genera sosiego en la lectura y la posibilidad de seguir las publicaciones sin perderlas en el tiempo. Lo anterior lleva a instituciones como el MDJ a dedicar un destacado esfuerzo en sus publicaciones en *Facebook*, sabiendo que en esta red social los usuarios suelen dedicar más tiempo a la lectura de los *posts*, lo que a la postre repercute positivamente en su interacción y participación –la existencia de una comunicación de ida y vuelta es sumamente necesaria para la coconstrucción de significados y conocimiento desde planteamientos educomunicativos - paradigma co-participativo (Rivero et al., 2021)–.

Por otra parte, y en este mismo estudio exploratorio para los meses comprendidos entre enero y marzo de 2021, nos propusimos comparar la acción conjunta del MDJ en sus tres redes sociales con la actividad de tres grandes museos españoles de índole

nacional –*Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de arte Reina Sofía y Museo Nacional Thyssen-Bornemisza*–. Este análisis comparado arrojó unos resultados sumamente ilustrativos: el MDJ, en proporción con el número de seguidores que sus cuentas poseen, se sitúa por delante de las tres instituciones en cuanto a interacción y participación de los usuarios. Este resultado permite respaldar una de las principales conclusiones de la presente Tesis Doctoral, esto es, la buena praxis (edu)comunicativa realizada por el MDJ en sus espacios web 2.0. Una de las causas la podemos encontrar en los vínculos que se establecen entre la ciudadanía y “su museo”, es decir, el Museo Diocesano de Jaca emerge como el “Museo de Jaca”, de los jacetanos y las jacetanas, y esta estrecha conexión entre la ciudadanía y su patrimonio –ubicado en el museo– deriva en la creación de una cibercomunidad comprometida con la institución, lo que motiva la participación de los ciudadanos en la esfera digital –así lo recogieron los informantes durante las entrevistas, con ejemplos como el *crowdfunding* de la talla románica de la virgen de las Tiesas o la participación constante de un grupo estable de usuarios en sus propuestas en red–. Este vínculo afectivo-emocional, de protección con lo que les es familiar y se identifican, es fundamental para activar los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003a, 200b), y parece ser más enérgico en las instituciones locales por su cercanía y simbiosis con la ciudadanía –puesto que los factores de propiedad y pertenencia son más fuertes– que en las grandes instituciones cuyas colecciones, a pesar de su indiscutible valor para la conformación de la historia del arte, no establecen vínculos de identidad y proximidad con los ciudadanos.

Tras el estudio exploratorio, se procedió al análisis pormenorizado de la (edu)comunicación para cada una de las tres redes sociales. Las entrevistas realizadas al personal del museo permitieron respaldar y explicar las conclusiones extraídas de estos análisis. En primer lugar, de las tres redes sociales que el MDJ posee, son *Facebook* y *Twitter* las que ocupan gran parte de su tiempo, quedando *Instagram* fuera del foco de sus principales propuestas educomunicativas, lo que ocasiona que esta red social haya dado los peores resultados tras el análisis –no lográndose, de hecho, la educomunicación web 2.0 del patrimonio–. Los informantes señalaron que el grueso de su trabajo en redes se focalizaba en *Facebook*, posteriormente en *Twitter* y residualmente en *Instagram*.

Por redes sociales, *Facebook* es la más longeva en el museo, la que más seguidores posee y la que cuenta con mayor trayectoria educomunicativa. Es en esta red social donde se lanzan todas las propuestas y secciones –ya sean de tipo divulgativo o educativo–, la

que más retroalimentación posee y en la que se han establecido auténticos debates y diálogos entre usuarios y entre la propia institución y los internautas. *Facebook*, al igual que ocurre con *Twitter*, se trata de una extensión más del museo, por lo que está en juego el prestigio de la institución, lo que les lleva a generar contenido propio de calidad y en muy raras ocasiones a compartir publicaciones de otras instituciones o usuarios. Esto ocasiona que, como más arriba se ha apuntado, cuiden con mimo todas sus publicaciones, encontrándose en esta red social auténticas propuestas educativas de éxito estables y consolidadas en el tiempo. Así lo avalan los datos, pues de las 18 propuestas resultantes –agrupación de publicaciones– analizadas en esta red social desde 2010, 13 poseen componente educativo, imponiéndose aprendizajes de tipo cognitivista y positivista. Además, en 10 de ellas, existe Factor R-elacional, lo que significa que se promueve la interacción museo-usuario –sobre todo a partir de las preguntas directas formuladas por la institución–. En cuanto a los objetivos de las propuestas, según lo observado existe cierto equilibrio entre la transmisión de información –vinculada a la divulgación–, la promoción de la participación e interacción, la publicación de claves para reflexionar acerca del patrimonio y las propuestas que buscan el disfrute y la transferencia, lo que repercute positivamente en la atención a la diversidad presente en la red. Las entrevistas confirman lo anterior, estableciéndose el museo los objetivos de difusión, divulgación, educación y entretenimiento para con las redes sociales. Por otra parte, este equilibrio también está detrás de la comunicación ideal propuesta en la entrevista por el encargado de las redes sociales, basada en la posibilidad de individualizar las publicaciones para llegar al mayor número de usuarios posible.

Si nos fijamos en los grupos de edad, *Facebook* mantiene su popularidad entre la población adulta, lo que posibilita un mayor compromiso de los usuarios con las instituciones a las que siguen, como ocurre con el caso del MDJ, donde los usuarios que participan en sus propuestas suelen ubicarse en ese grupo de edad –lo pudimos comprobar tras la observación de sus redes y lo manifestado por los informantes durante las entrevistas–. Si comparamos los resultados de nuestro estudio de caso con las tendencias en la población mundial para la red social *Facebook*, encontramos como los grupos de edad más activos a través de la opción “me gusta” y la emisión de comentarios son los comprendidos entre los 35 y los 64 años de edad (We Are Social, 2021), lo que coincide con nuestro estudio de caso sobre el MDJ. Todo lo recogido durante la investigación nos permite concluir que *Facebook* emerge como la red social 2.0 más poderosa para activar

procesos de enseñanza-aprendizaje patrimoniales, siempre bajo los postulados propuestos por la educomunicación dialógica.

La segunda red social analizada, *Twitter*, presenta ciertas similitudes con *Facebook* en su tratamiento por parte del MDJ. Se trata del segundo espacio web 2.0 en número de usuarios y ambas forman parte del empleo preferente por parte del museo, a diferencia de lo que ocurre con *Instagram*. Los contenidos y las propuestas diseñadas por la institución son publicadas de manera indistinta en *Facebook* y *Twitter*, sin embargo, las peculiaridades técnicas de la segunda provocan que deban adaptar las narrativas a su formato de *microblogging*. Esto supone crear hilos, es decir, un conjunto de tuits que se relacionan por tratar de un mismo tema y ser publicados en un periodo corto de tiempo, siendo la única forma de publicar contenidos extensos en esta red social. Los hilos del museo cuentan con una media de 5 a 10 *tweets*, y en ellos se pueden combinar elementos textuales con imágenes o *gifs* animados que potencian el mensaje y lo hacen atractivo de cara al usuario. Una de las cosas características de *Twitter* es el empleo de hashtags, tratándose de etiquetas que permiten agrupar los tuits que la contienen, facilitando al usuario la búsqueda de contenidos de su interés. En el análisis de las etiquetas más empleadas por el MDJ, no es de extrañar que el hashtag *#Jaca* sea el más utilizado desde 2016, lo que viene a corroborar la estrecha vinculación entre territorio y museo, lugar donde se custodian y socializan bienes patrimoniales que han conformado la identidad cultural de una región.

En un plano educomunicativo, *Twitter* presenta las mismas propuestas que *Facebook*, pero con un tratamiento diferente como consecuencia de sus características técnicas, como más arriba se ha apuntado –las peculiaridades de cada red y la presencia en cada una de ellas de diferentes públicos ocasiona que las propuestas, a pesar de ser las mismas, tengan diferente repercusión entre los usuarios, lo que hemos podido comprobar en nuestra observación de las redes y en las entrevistas realizadas–. De igual manera, *Twitter* emerge como una red social de corte institucional, donde las relaciones se establecen entre organismos culturales y no tanto entre institución y usuario, por lo que la interacción con el internauta disminuye considerablemente si la comparamos con *Facebook*. Respecto a lo anterior, la cuenta más mencionada por el MDJ a través de su perfil es la del *Museo de la Catedral de la Almudena*, lo que viene a corroborar nuestra conclusión –*Twitter* no solo es utilizado por las instituciones culturales para relacionarse entre ellas, sino que a nivel político también se ha convertido en una herramienta de

comunicación abierta y sin filtros—. En cuanto al análisis comunicativo del MDJ en *Twitter*, se analizaron catorce propuestas educomunicativas agrupadas en catorce hashtags, obteniendo unos resultados menos significativos desde un enfoque educativo que en *Facebook*: 1) el objetivo del mensaje que se impone es el transmisivo, lo que está detrás de una clara intención de difusión/divulgación ya recogida en los informes de las entrevistas al personal del museo; 2) en la mayoría de las propuestas no existe Factor Relacional, lo que implica una escasa participación de los usuarios en la comunicación generada por el museo; 3) el aprendizaje dominante es de tipo positivista y, en menor medida, conductista; 4) las imágenes empleadas en los *tweets* tienen una función de documentación, aportando información objetiva relacionada con el museo —bienes patrimoniales, espacios, etc.—. En cuanto al público objetivo de las propuestas en *Twitter*, no resulta ser el mismo que el de *Facebook*, por la diferente respuesta participativa de los usuarios. *Twitter* es una red social donde realizar una lectura sosegada sobre un tema concreto es ciertamente complicado, lo que genera que la ciudadanía emplee esta red social para obtener información rápida y de actualidad, pero no para profundizar sobre temas extensos. Además de ello, en *Twitter* no hemos apreciado que exista una cibercomunidad de usuarios que orbite en torno al museo, como sucede en *Facebook*. Lo que sí existe en *Twitter* es, a diferencia de *Instagram* o *Facebook*, un conjunto de asociaciones, fundaciones, organismos culturales e investigadores reconocidos que comparten una serie de temáticas e inquietudes comunes, y ello les lleva a interactuar a través de menciones, *retweets* y “me gusta”. En este sentido, cada vez cobra más fuerza la idea de que *Twitter* se está convirtiendo en un espacio informal para el intercambio y diálogo entre instituciones o personajes de reconocido prestigio, quedando relegados a un segundo plano los ciudadanos de a pie. *Twitter* permite a los cargos públicos y a las instituciones de diversa índole comunicar información sin pasar por el tradicional filtro de los grandes medios de masas o la convocatoria de ruedas de prensa, ahondando en la idea de una comunicación más horizontal, cercana e inmediata.

Por último, de las tres redes sociales analizadas *Instagram* es la menos significativa en términos educomunicativos, así como la que menos frecuencia de uso presenta por parte del MDJ —con una media de 5,41 publicaciones por mes— y en la que apenas se han implementado propuestas o campañas de comunicación concretas. De reciente implantación por parte del museo —2017—, se trata de una red social donde la institución, tras tres años de presencia, no ha sido capaz de convertirla en un espacio propicio para la

educomunicación 2.0 –como sí ocurre en *Facebook* o *Twitter*–, ni tan siquiera para la divulgación patrimonial –para los años 2019 y 2020 se han publicado únicamente 25 y 37 *posts*, respectivamente–. El análisis de toda su producción comunicativa entre 2017 y 2020, así como lo manifestado por los informantes durante las entrevistas, convierten esta red social en el gran reto futuro del museo, sobre todo si quiere llegar a las capas sociales más jóvenes. Los resultados de su análisis no dejaban lugar a dudas, señalando que en la mayoría de las publicaciones 1) no existía un enfoque educativo (patrimonial) (48,9%), 2) no se daba el Factor R-elacional (91,6%) y 3) no se promovía ningún tipo de aprendizaje (55,1%). Por otro lado, y a pesar de tratarse de una red social donde el componente visual es fundamental, 4) las imágenes publicadas eran en su mayoría de tipo documental-informacional (71,5%), existiendo una carencia notable de imágenes cuya función fuese recreativa (estética-expresiva), lo que podría despertar el interés de los usuarios –cuando así ha ocurrido, como por ejemplo con la fotografía del claustro nevado de la Catedral, la interacción a través de “likes” o comentarios ha aumentado considerablemente–.

Instagram, caracterizada por su marcado componente visual, es una red social que actualmente ha logrado desbancar a *Twitter* y se sitúa como la segunda red social más utilizada en España, solo por detrás de *Facebook* y *WhatsApp* –esta última no la consideramos una red social *per se*, sino más bien una aplicación de mensajería instantánea– (We Are Social, 2021). A diferencia de *Facebook*, la red social *Instagram* ha calado fuertemente en la población comprendida entre los 18 y los 34 años de edad, produciéndose un notable descenso a partir de esta edad –en efecto, *Facebook* es la red social preferida por la población ubicada en el siguiente tramo de edad, entre los 35 y los 64 años– (We Are Social, 2021). Este hecho puede estar detrás, por ejemplo, de que el gestor de los espacios 2.0 del MDJ no encuentre, todavía, el valor y la funcionalidad de esta red social –los resultados y la triangulación de los mismos nos invitan a pensar que la experiencia personal del *community manager* del museo, sumado a sus creencias y edad, determinan sobremanera la política comunicativa de la institución, sobre todo cuando no existe un plan de comunicación explícito y detallado–. De lo anterior se desprende que existe una mayor dependencia de la voluntad y experiencia personal del gestor de redes en los casos en los que no existe una política comunicativa explícita en las redes sociales, tratándose de uno de los puntos débiles del MDJ en su gestión de las redes sociales.

A pesar de lo anterior, las entrevistas realizadas al personal fijo del museo han arrojado aspectos muy significativos en materia educomunicativa 2.0. En primer lugar, y a pesar de no ser consumidores asiduos de redes sociales, el personal de la institución apuesta por estos espacios como lugares propicios para la educación, espacios de resignificación y de intercambios dialógicos, lo que posibilita que se alcancen aprendizajes democratizados y recíprocos entre los narradores –museo e internautas–, evitando caer en la nomenclatura reduccionista de emisor y receptor, aspecto superado por las nuevas corrientes constructivistas de la educomunicación y apegado a la comunicación tradicional dominada por las grandes oligarquías comunicativas –*mass media*–, ampliamente analizado en el marco teórico. En segundo lugar, los tres informantes son conscientes de que el museo tiene como principal función la socialización del patrimonio que alberga, dejando atrás la noción tradicional del museo como contenedor de arte y lugar para la erudición de unas élites intelectuales⁵¹. Lo anterior les lleva a cuidar cada una de las publicaciones que lanzan en la esfera digital, a mediarlas como si de una acción física en el museo se tratase, invitando a la ciudadanía a reinterpretar las obras, empoderando al usuario, liberándolo de las cadenas del positivismo impuesto por los historiadores del arte más dogmáticos. En tercer lugar, el MDJ es consciente que se debe a los visitantes, tanto físicos como virtuales, por lo que existe un deseo expreso de agradecerles la participación en sus redes sociales, a través de la contestación a sus publicaciones y comentarios, menciones, *likes*, etc. El museo asume como un error no lograr una comunicación de ida y vuelta, destacando, por tanto, su calidad en la “escucha activa”. Los tres informantes valoran la existencia de una cibercomunidad patrimonial que gira en torno al MDJ en sus redes sociales, lo que puede motivar la creación de nuevos y variados contenidos con un alto grado educomunicativo.

Durante la investigación, emergió como foco primordial la necesidad de analizar el funcionamiento de la interacción usuario-museo para cada una de las tres redes sociales –*Facebook, Twitter e Instagram*–, partiendo de los mismo contenidos publicados en cada una de ellas. Para tal fin, se ha hecho una revisión pormenorizada de las publicaciones que estaban presentes en las tres –de forma total o parcial– a lo largo de la última anualidad (31 de marzo de 2020 al 31 de marzo de 2021). En total se han identificado 36

⁵¹ En la *intrahistoria* del MDJ son palpables estos dos paradigmas museológicos, una inicial museología tradicional que se corresponde con la primera fase del museo, entre su inauguración –1970– y el año 2003; y una segunda etapa, asociada a la nueva museología, a partir de su reinauguración en 2010.

publicaciones y hemos sumado dos más por la especial relevancia en el número de interacciones, a falta de estar presentes en *Twitter* (figura 127).

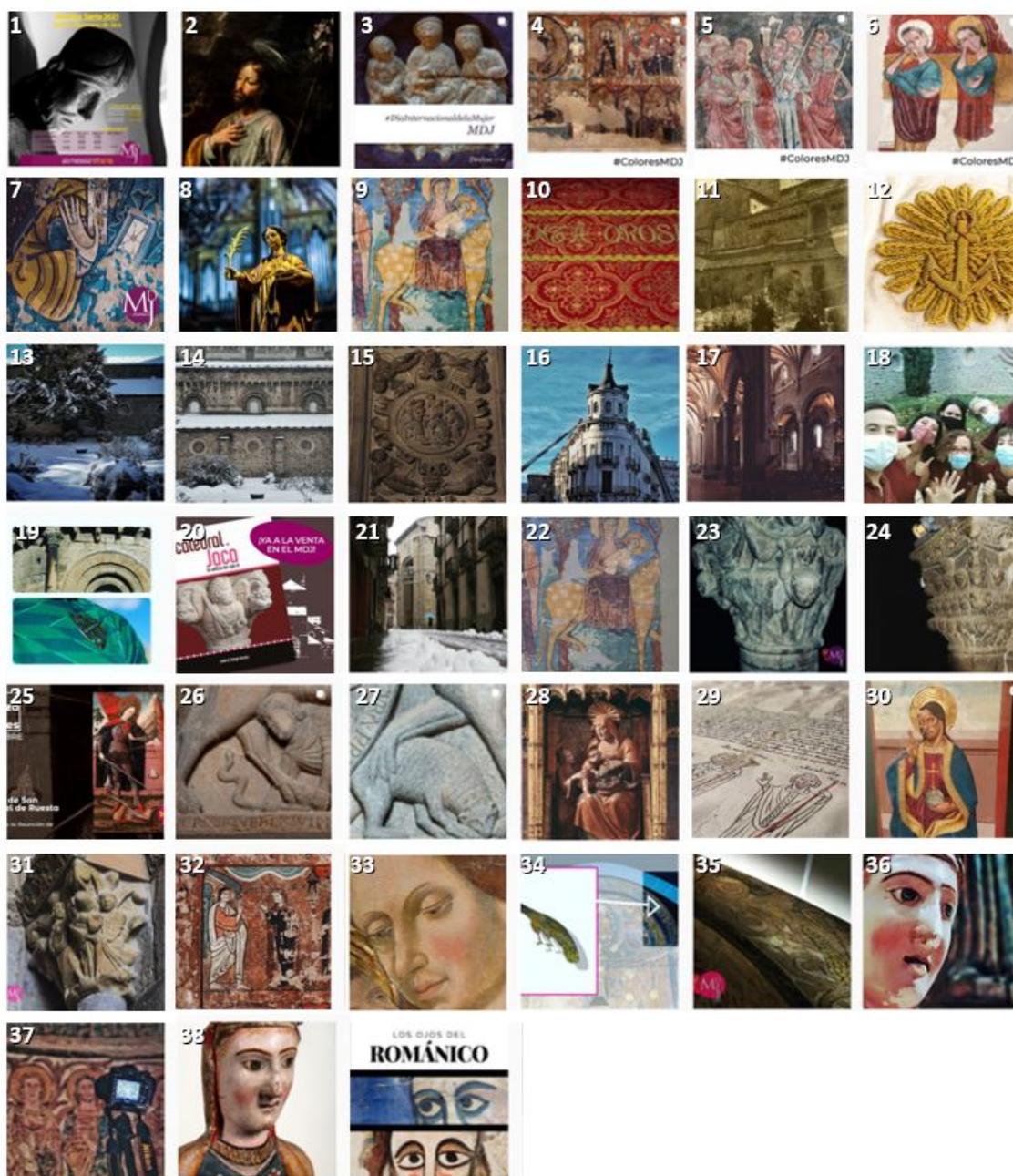


Figura 127. Publicaciones objeto del análisis comparado de la interacción para cada una de las tres redes sociales –imágenes de las publicaciones obtenidas del perfil oficial de *Instagram* del MDJ–.

A continuación, se ha recogido una tabla comparativa de las interacciones de cada uno de los espacios 2.0 sobre las publicaciones catalogadas en *Excel* e ilustradas con la imagen pública de *Instagram*. En este caso, se ha realizado una tabla de datos por escala de colores en cada una de las columnas (tabla 59), para ver en qué lugar se dan las interacciones más notorias y si se produce de forma similar en todas las redes.

Tabla 59. Comparativa de las interacciones en las tres redes sociales durante el periodo comprendido entre el 31 de marzo de 2020 y el 31 de marzo de 2021 para las publicaciones coincidentes, indicando también el tipo de contenido del *post* en función de si era educativo (Edu) o marketing (Mrk). Para *Facebook* se han recogido el nº de likes, veces compartida y nº de comentarios; para *Instagram* nº de likes y nº de comentarios; y para *Twitter* nº de likes, nº retweets y nº de comentarios.

Nº	Tipo	FACEBOOK			INSTAGRAM		TWITTER		
		Like	Compartir	Comentario	Like	Comentario	Like	Retweet	Comentario
1	Mrk	21	4	0	42	0	6	1	0
2	Edu	24	3	0	39	0	10	3	0
3	Edu	71	21	2	98	3	1	0	1
4	Edu	22	0	1	99	0	84	22	1
5	Edu	54	16	7	104	3	14	2	1
6	Edu	6	0	2	95	3	3	0	1
7	Mrk	89	10	22	96	10	69	18	6
8	Edu	30	4	0	70	1	6	0	1
9	Edu	34	6	0	90	4	5	2	1
10	Mrk	16	4	0	52	2	6	2	0
11	Edu	58	4	0	89	0	8	1	0
12	Mrk	11	5	0	28	0	2	0	0
13	Mrk	25	2	1	64	0	11	0	1
14	Mrk	67	5	0	99	0	21	4	0
15	Inc	28	0	0	58	4	2	1	0
16	Edu	116	32	5	116	2	22	8	3
17	Edu	24	1	0	89	0	8	0	0
18	Mrk	67	0	19	86	2	3	0	0
19	Edu	17	0	0	54	0	12	2	1
20	Mrk	33	12	0	56	0	21	4	2
21	Mrk	71	6	0	100		0	0	0
22	Edu	34	11	0	117	1	14	7	1
23	Edu	43	11	0	59	1	8	1	1
24	Edu	69	4	3	88	5	50	10	3
25	Edu	32	4	1	43	0	3	2	1
26	Edu	51	8	3	158	1	-	-	-
27	Edu	45	5	1	84	2	-	-	-
28	Edu	49	2	0	82	2	16	0	1
29	Mrk	64	3	2	98	0	5	0	1
30	Edu	18	0	1	312	11	0	0	0
31	Edu	57	6	0	67	0	12	5	1
32	Mrk	58	9	0	69	3	14	4	1
33	Edu	76	7	3	73	3	11	0	0
34	Edu	34	3	4	42	1	2	1	0
35	Inc	47	2	0	48	0	19	2	1
36	Inc	36	4	3	82	6	4	0	0
37	Mrk	55	3	2	90	3	38	3	0
38	Edu	45	4	1	91	2	26	6	3
n=		1697	221	83	3227	75	536	111	33
Total inter.		2001			3302		680		

Para este análisis comparado sobre la interacción, se ha trabajado con las tres redes de manera equitativa con la finalidad de triangular los datos obtenidos y ver cómo se comportan los usuarios a través de sus reacciones, según el lugar donde la información se hace pública. Si empezamos el análisis por los totales, *Facebook* arroja 1.697 “me gusta” en la suma de las 38 publicaciones, mientras que *Instagram* recibe 3.227 y *Twitter*, la menos destacada, tan solo 536. Sabemos por el devenir de la investigación que tanto *Instagram* como *Twitter* son las redes sociales más rápidas para dar un “me gusta”, sin embargo, esta última es la que menos interacciones tiene de las tres redes en sus tres formas de interacción. Mientras que *Instagram* no registra las veces que una publicación se ha compartido, *Facebook* recoge 221 publicaciones compartidas y *Twitter* 111, prácticamente la mitad de actividad que la anterior, pese a ser una red creada para el dinamismo de intercambio informacional; esto nos lleva a plantear que en el caso del museo no se consigue activar la red en base a este objetivo. Por último, si nos remitimos a los comentarios, *Facebook* es la red que despunta con un total de 83, pero muy seguida de *Instagram* con 75 comentarios, mientras que *Twitter* se queda con tan solo 33. En el número de interacciones totales es *Instagram* la red social que por número de “me gusta” queda a la cabeza y *Twitter* la que, indiscutiblemente, no está resultando la más promovida por los usuarios.

Si desgranamos de manera cualitativa los resultados obtenidos por cada una de las publicaciones fijándonos en las interacciones qué mayor puntuación han tenido, podemos destacar la imagen nº 3, relativa al “Día de la Mujer”, como una de las más destacadas en *Facebook* respecto al número de veces compartida y a los “me gusta” recibidos, pero también en *Instagram* tiene bastante reacción con un total de 98 “me gusta”; sin embargo, la interacción en *Twitter* respecto a esta publicación es prácticamente inexistente –un único *like*–. La imagen nº 4 destaca muy significativamente en la red social *Twitter*, mientras que no lo hace en las otras dos redes: recibe un alto número de “me gusta” en *Instagram*, pero no resulta significativa. Como hipótesis de por qué se ha obtenido esta reacción en *Twitter* frente a otras que no despiertan interés, podría ser el propio enunciado de debate en el que plantea si existían ya en la Edad Media las “piezas de imitación”; es interesante observar que no existe consonancia en las reacciones entre las redes. Si pasamos a la imagen nº 5, relativa a una experiencia educativa que plantea a través de la propuesta *#coloresMDJ* cuál sería el color real del cabello de Cristo, observamos como de nuevo destaca el número de veces que es compartido este contenido en *Facebook* y el

número de “me gusta” generados en el caso de *Instagram*; así mismo, podemos fijarnos en la interacción a través de comentarios, donde estos no suelen ser muy numerosos y, por tanto, siete ya suponen una interacción destacada dentro de *Facebook*.

La siguiente publicación que se distingue es la nº 7. En este caso se trata de una publicación muy especial para el MDJ, pues se celebra el décimo aniversario desde su reapertura en 2010, y esto se palpa en la esfera digital. Si nos fijamos en las tres redes sociales, por unanimidad han recibido un número muy elevado de interacciones, pues muchos de los usuarios escriben para felicitar a esta institución en un día tan conmemorativo. Esta publicación no se enmarca en la tipología educativa, sino que forma parte de la imagen corporativa y de marketing del museo; sin embargo, este carácter notable de mercadotecnia humanizada hace que muchas de las publicaciones que no tienen una connotación educativa pero que son conmemorativas de algo o personalizan y personifican al museo, levanten un alto nivel de interacción por parte de los internautas.

La nº 16 es la más destacada en su conjunto, correspondiéndose con una triste noticia que tiene que ver con la ciudad de Jaca –el incendio de la emblemática Casa La Rubia– (figura 128). Se trata de una publicación que hemos catalogado como educativa, en este caso no habla sobre las piezas del museo pero se vincula a los ciudadanos más próximos a través del entorno y el contexto, debido a que ese día se incendió uno de los edificios más simbólicos de la ciudad y con ello resaltan la pérdida de un bien de interés patrimonial. Si nos fijamos en las reacciones que los usuarios tienen, podemos observar como en *Facebook* hay un total de 116 “me gusta” y 32 veces compartida, lo que sin duda responde a una reacción emocional por parte de la ciudadanía para con su patrimonio. Del mismo modo sucede en *Instagram*, con 116 “me gusta”, pero en *Twitter* estas reacciones se vuelven mucho más superficiales con tan solo 22. No obstante, y entrando a valorar la comparación del contenido del discurso de esta publicación, podemos señalar como es en *Twitter* donde se da un valor más educativo y emocional desde nuestro objetivo patrimonial: esta red social, a través de hilos, nos ilustra el cambio; mientras que en *Facebook* lo que hace es educar su historia y contextualización en sentido transmisivo y didáctico; en *Instagram*, en cambio, se vuelve más reducida esa pincelada de enseñanza.

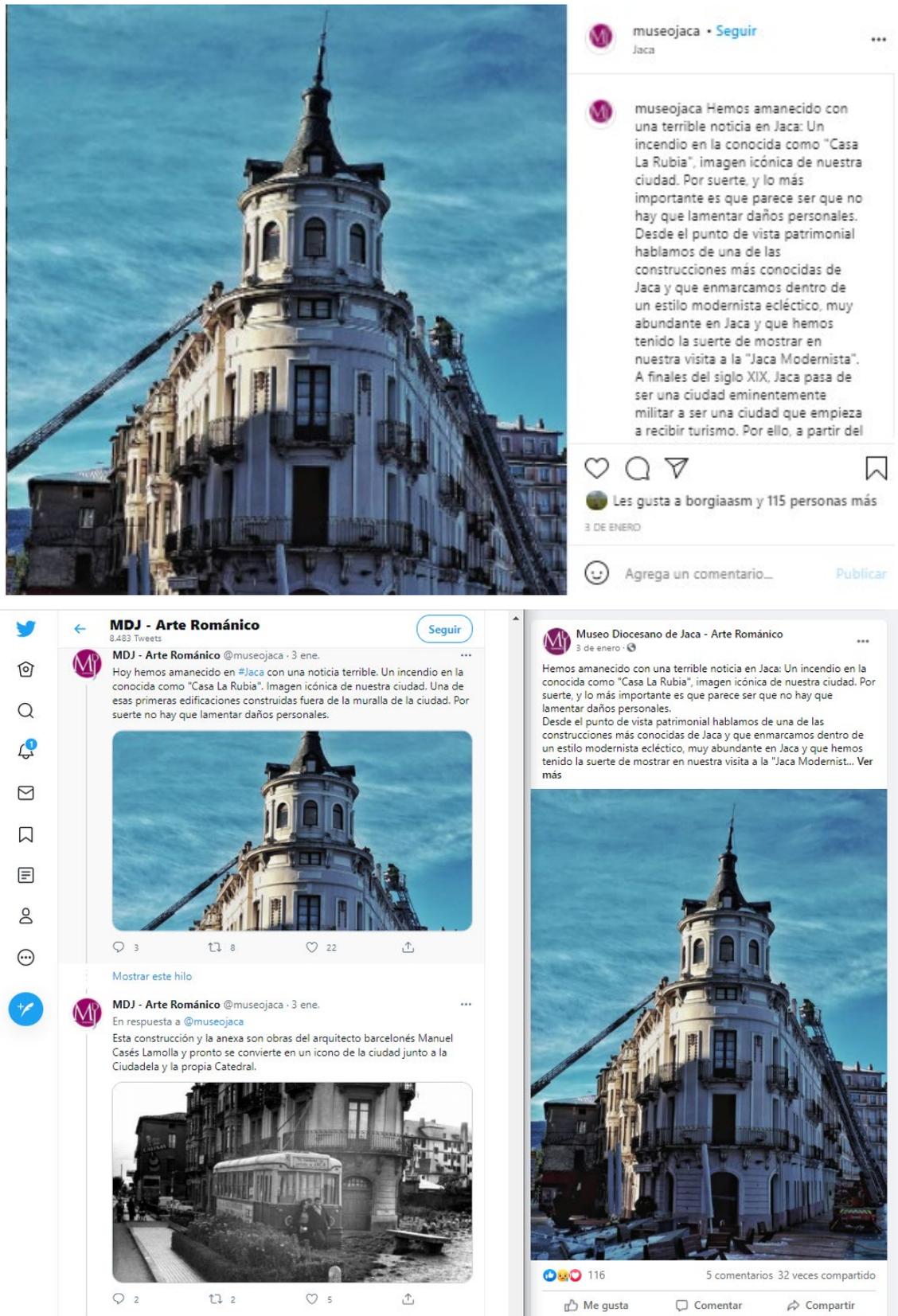


Figura 128. Capturas de la publicación nº 16 de nuestro análisis comparado en las tres redes sociales (arriba, Instagram; abajo izquierda, Twitter; abajo derecha, Facebook).

Continuando con las publicaciones más reseñables, hacemos mención a la nº 18, enmarcada en la tipología de marketing y donde se retrata al personal del museo para despedir el año. Este carácter humanizado y próximo al usuario, que pone cara a las personas que están detrás de este trabajo, hace que destaque por el número elevado de comentarios que recibe, con un total de 19 en la red social *Facebook*. Por su parte, la nº 24 nos acerca una fotografía con plano de detalle de uno de los capiteles que pertenecen a la colección del museo, no destaca significativamente en *Facebook*, pero sí que lo hace en comentarios a través de *Instagram* y también en las reacciones que tienen en *Twitter*, siendo una de las publicaciones que más “me gusta” y *retweets* ha tenido junto con las anteriormente citadas en *Twitter*.

Las imágenes nº 26 y nº 27, pese a no tener presencia en *Twitter*, las hemos mantenido por ser las más destacadas en el número de “me gusta” recibidos en *Instagram*, esto nos hace pensar que la estética de las imágenes puede despertar esa reacción masiva en el número de *likes*. Ciertamente, las reacciones en esta red a través de la opción “me gusta” duplican las recibidas en *Facebook* como tónica general –de los 51 y 45 “me gusta” recibidos en *Facebook*, 158 y 84 lo hicieron en *Instagram* respectivamente–; sin embargo, como ya hemos señalado en otras ocasiones, es la red social *Facebook* la que tiene un perfil más educativo y supera en comentarios a las otras dos redes, siendo la interacción más interesante para nuestra investigación en clave educocomunicativa.

Destacamos igualmente la publicación nº 30, tratándose de un vídeo IGTV que en *Instagram* ha sido visualizado 312 veces y ha recibido 11 comentarios; se trata de una iniciativa pionera en el museo pero que no tuvo recorrido en el tiempo, un vídeo explicativo de tipo transmisivo y didáctico que causó bastante expectación entre los usuarios que siguen a diario esta red social. No ocurrió de igual manera en *Facebook* y, mucho menos, en *Twitter*, en cuyo caso, no hay absolutamente ninguna interacción. Este no es un hecho aislado, pasa del mismo modo en la publicación nº 21 con una fotografía de Jaca nevada y también en la imagen nº 36, referida a la virgen románica de Iguácel, con tan solo 4 “me gusta”. La falta de reacción se da por causa de la ausencia de fotografía, dado que en estos tres casos señalados la publicación en *Twitter* solo se registraba mediante un breve contenido textual, un aspecto muy significativo dado que la ausencia de fotografía implica la baja interacción por parte del usuario.

Por último, destacamos la publicación nº 3 referida a una imagen educativa que en *Facebook* provoca 76 “me gusta”, así como ocurre con las imágenes nº 36 y nº 38 que se refieren a la misma virgen, y la nº 37 en la que el museo está tratando de preparar la vuelta al espacio físico tras la pandemia. Estos últimos casos destacan más por la interacción recibida a través de *Instagram* y también a través de *Twitter*, pero, insistimos en que esta última red social no está generando la respuesta esperada, siendo relegada al último lugar, muy por detrás en interacción si la comparamos con *Facebook* o *Instagram*.

Entre las conclusiones extraídas de este análisis, observando las imágenes en su conjunto y no exclusivamente las de la muestra, vemos como las reacciones en *Instagram* vienen dadas por 4 motivos: (1) por la calidad estética y recreativa de la imagen, con planos de detalle como sucede en las publicaciones nº 6, 7, 9, 22, 24, 26, 27, 29, 37 y 38; (2) por el vínculo preestablecido con el lugar, como imágenes de la ciudad y el entorno del museo, de este modo se hacen eco imágenes de archivo como la nº 11 o, en el caso de *Twitter*, la nº 16, y también las imágenes de la institución o sus inmediaciones nevadas, como la nº 14 o la nº 21; (3) aquellas en las que el museo se humaniza como ocurre con el vídeo de la imagen nº 30 o con la fotografía del personal del museo (nº 18); y (4) una última conclusión la identificamos en la revisión de las imágenes en su totalidad, despiertan un elevado número de interacciones las fotografías de las piezas más identificativas del museo, como el Crismón de la entrada a la Seo –158 y 112 “me gusta”–, la Virgen de la ermita de Santa María de Iguácel –91 “me gusta”–, las pinturas murales románicas de Bagüés –115 “me gusta”–, el Capitel del rey David y los músicos –104 “me gusta”–, y la reja de Santa María de Iguácel –101 “me gusta”–. Con una mirada longitudinal, se observa cómo va aumentando la interacción de los usuarios desde los inicios hasta la actualidad y cómo los gestores van dando con las claves de esta interacción positiva.

Desde el análisis de *Twitter* se debe señalar que, cuando las noticias o publicaciones no están ilustradas, estas no despiertan prácticamente ninguna interacción. Las reacciones se producen sobre todo cuando se trata de mensajes informativos con noticias de actualidad –el museo permanecerá cerrado, el museo abre sus puertas, es el aniversario del museo, etc.– o aquellas en las que existe una comunicación interrogativa y de debate (“¿Existían ya en la Edad Media las “piezas de imitación?”” o “¿De qué color era el cabello de Cristo?”); sin embargo, como vemos en este caso, los patrones de interacción los encontramos más en el contenido. Por último, y con fines investigativos, recoger que

las acciones educativas en *Twitter* reciben muy pocas interacciones. A continuación, se ilustran algunos ejemplos significativos para *Facebook* en contraposición a *Twitter* (figura 129 a 131). En definitiva, esta última deja, con mucho, de ser una red de interacción real para los usuarios donde se produzcan verdaderos aprendizajes –ya apuntábamos que se trata de una red social de corte institucional, orientada más a la comunicación entre organizaciones que a las relaciones entre museo y usuarios, aunque futuros estudios deberán aportar luz a esta hipótesis–.



Figura 129. Publicaciones lanzadas en *Facebook* y *Twitter* para observar comparativamente las interacciones entre ambas redes sociales a partir de un mismo contenido (ejemplo nº 1).



Figura 130. Publicaciones lanzadas en *Facebook* y *Twitter* para observar comparativamente las interacciones entre ambas redes sociales a partir de un mismo contenido (ejemplo nº 2).



Figura 131. Publicaciones lanzadas en *Facebook* y *Twitter* para observar comparativamente las interacciones entre ambas redes sociales a partir de un mismo contenido (ejemplo nº 3).

En cuanto a la red social *Facebook*, observamos que la interacción es positiva, pero en menor medida que en *Instagram* –en relación con el número de *likes*–, por el carácter ilustrativo e inmediato de esta segunda red. No obstante, *Facebook* destaca 1) tanto en el número de veces que las publicaciones son compartidas 2) como en el número de comentarios que se producen.

Por último, hemos querido valorar los datos en su conjunto, no solo a partir de las 38 publicaciones que se han encontrado de forma coincidente en las tres redes para el periodo comprendido entre el 31 de marzo de 2020 y el 31 de marzo de 2021, sino a partir de las tres unidades de análisis abordadas anteriormente. De este modo, se han comparado los datos obtenidos de las publicaciones educativas de *Facebook* (n=83), *Instagram* (n=115) y *Twitter* (n=702) –recordando que el criterio para el análisis pormenorizado de *Facebook* ha sido de una anualidad, mientras que las otras dos redes han sido en su totalidad, dado que el análisis de *Facebook* se agrupó en propuestas (edu)comunicativas desde la creación de la red social en 2010 hasta el 31 de diciembre de 2020–.

Los resultados obtenidos cuantitativamente nos permiten comparar las redes a partir del cálculo de medias y, a la vez, comparar la desviación típica de las mismas para conocer si estas están o no en consonancia.

Tabla 60. Comparativa de resultados obtenidos en las tres redes sociales (*Facebook* n=83; *Instagram* n=115 y *Twitter* n=702).

		Objetivo-Educación Patrimonial						Factor R-elacional				Tipo de Aprendizaje predominante					
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Facebook	n=83	24	28	29	2	0	0	26	8	3	46	12	8	19	1	43	0
	%	28,93	33,73	34,93	2,41	0	0	31,33	9,64	3,61	55,42	14,46	9,64	22,9	1,2	51,8	0
Instagram	n=115	75	10	24	2	4	0	4	13	2	96	2	6	8	4	81	14
	%	65,21	8,69	20,9	1,73	3,47	0	3,47	11,31	1,73	83,49	1,73	5,22	6,96	3,47	70,44	12,18
Twitter	n=702	448	115	42	8	36	53	99	12	9	584	94	38	15	47	445	63
	%	63,82	16,38	5,98	1,14	5,13	7,55	14,1	1,71	1,28	83,19	13,39	5,41	2,14	6,69	63,39	8,97
	SD	16,78	10,47	11,82	0,52	2,137	3,56	11,48	4,188	1,01	13,16	5,77	2,04	8,87	2,25	7,685	5,15

Analizando uno por uno los ítems que componen el instrumento, podemos observar como en el primero de ellos (1.1), basado en un objetivo puramente transmisivo, las redes en donde más se manifiesta son *Instagram* y *Twitter*, con un porcentaje similar entre sus publicaciones de un 65,21 y 63,82% respectivamente, frente al 28,93% de *Facebook*. El objetivo participativo (1.2), que fomenta propuestas interactivas a través de la implicación de los usuarios, es especialmente significativo en *Facebook* con un 33,7% de sus publicaciones, desmarcándose como la red social que más fomenta la interacción de los visitantes digitales. En contraposición a esto, las otras redes solo representan el 16,4%, en *Twitter*, y el 8,69%, en *Instagram*. Como hemos dicho anteriormente, este objetivo es importante porque incide directamente en la relación que buscamos se produzca entre los museos y la sociedad, y si no existe el fomento de la participación los usuarios no se sentirán tan vinculados al patrimonio, a las instituciones y a sus bienes. El tercero de los objetivos (1.3), que responde a otro de los más interesantes, dar claves para comprender, debe aportar información de carácter reflexivo y esta, de nuevo, es más acusada en el *Facebook* con un 34,9%, seguido de *Instagram* –20,9%–, mientras que en *Twitter* no se apuesta por esta finalidad. El cuarto objetivo (1.4), definido como el de fomentar valores de apropiación, cuidado y respeto hacia el patrimonio, no se aborda como elemento primordial en ninguna de las redes, obteniendo resultados muy bajos en todas ellas. Del mismo modo, obtenemos valores mínimos en el objetivo (1.5), basado en el disfrute y la transferencia, encontrándose de forma tímida en las redes sociales *Instagram* y *Twitter*, haciendo partícipes a los usuarios mayoritariamente a través de encuestas. Y, en último lugar, una pequeña proporción de publicaciones en *Twitter* se han catalogado como (1.6), donde no se da un objetivo claro de aprendizaje. En este caso es debido a que se hace una

evaluación individualizada por hashtags y algunos *tweets* no responden a un claro objetivo, pese a enmarcarse en una acción predominantemente educativa.

En relación con la segunda variable –basada en el factor de relación (Factor Relacional)–, esta se divide en cuatro ítems. El primero de ellos (2.1) responde a la interacción demostrativa y, como se puede constatar, esta se produce en mayor medida en las acciones propuestas en *Facebook* –donde se recoge un 31,33% de las acciones–, seguida de *Twitter* –que sí fomenta este carácter conductista de pregunta-respuesta, pero en mucha menor medida (14,1%)–, y es muy poco frecuente en *Instagram* –3,47%–. El segundo factor, aunque mucho menos acusado, se refiere a la reflexión o interpretación de los bienes patrimoniales a través de interrogantes que apelan a una dimensión crítica e interpretativa por parte del usuario. En este caso, es *Instagram* de nuevo la red social que arroja mejores datos –11,3%–, seguida de *Facebook* –9,64% de las publicaciones–. Pese a ser *Instagram* la red que mejor resultados obtiene, tenemos que identificar que el MDJ no guarda los *stories* en “historias destacadas”, y esta es una herramienta que fomenta precisamente el dinamismo de las preguntas y respuestas con tan solo un clic por parte del usuario, dinámica que posee mucho potencial en la relación con el museo, pero que este todavía no ha encontrado su vía adecuada de ejecución. En última instancia, se recogen los porcentajes en los que no se ha instado ningún tipo de interacción y esta arroja cifras muy altas: 55,42% en el caso de *Facebook*, 83,49% *Instagram* y 83,19% *Twitter*; lejos de promover una deseada interacción, las redes no aprueban en esta dimensión, con niveles muy bajos de interacción participativa, por encima del 50% y 80% respectivamente.

Finalmente, se hace una estimación del tipo de aprendizaje promueven las redes sociales, y algunos ejemplos ya han sido tratados e ilustrados a través del análisis del *Facebook* como un microcaso. Esta variable se define a través de los grandes paradigmas y formas de aprendizaje, de este modo recogemos el (3.1), donde el aprendizaje es conductista, de tal modo que la institución lanza una pregunta, espera a que los usuarios respondan y, posteriormente, es resuelta. En este caso, tanto *Facebook* como *Twitter* recogen un porcentaje de publicaciones muy similar, entre el 14,46% y el 13,39%. En el segundo de los aprendizajes (3.2) se sitúa el cognitivismo, de tal modo que la propia publicación señala la respuesta y, en esta ocasión, no se registran porcentajes altos, siendo *Facebook* el más destacado con un 9,64% de las publicaciones. El tercero de ellos (3.3) es el más rico bajo nuestro criterio, pues se refiere al aprendizaje constructivista que

interpela directamente a los usuarios fomentando el intercambio de ideas, experiencias, respuestas, etc., para entre todos encontrar la respuesta o coconstruir conocimiento sumado al ya adquirido –simbiosis entre los conocimientos previos y los nuevos por adquirir a través de la experimentación y reflexión creativa–. En este caso, la red social *Facebook* vuelve a despuntar con una cifra más significativa, un 22,9% de las publicaciones, mientras que las otras redes se quedan atrás con un 6,96% –*Instagram*– y un 2,14% –*Twitter*–. El cuarto tipo de aprendizaje (3.4) responde al conectivismo, sumándose a iniciativas de otras instituciones o conectando con temas de actualidad, este se da sobre todo en *Twitter* –con un 6,69%–, pero no es uno de los más frecuentes, mucho menos se produce en *Instagram* e inexistente en *Facebook*. El (3.5), uno de los procedimientos más frecuentes, se refiere al aprendizaje tradicional de visión positivista, el aprendizaje de los datos. Este representa los máximos porcentajes en las tres redes sociales, en *Twitter* asciende al 63,4%, en *Instagram* supone el 70,4% y en *Facebook*, un 51,8%. No podemos constatar que este tipo de aprendizaje se produzca en todos los casos, pero en la mayoría de las publicaciones la posibilidad existe, es por ello que en muy pocos casos catalogamos a las mismas dentro del último ítem –(3.6)–, correspondiente a que no se produce ningún tipo de aprendizaje, donde tan solo se ha registrado un 12,18% en *Instagram* y un 8,97% en *Twitter*, mientras que no lo hemos identificado en la red social *Facebook*, pues todos los contenidos están cuidadosamente planificados y reflexionados para el cuidado, el aprendizaje y la mediación con los usuarios.

Atendiendo a si todas las redes sociales interaccionan o buscan la misma interacción en los usuarios, la respuesta es muy clara, las diferencias se hacen palpables y la desviación extraída en la tabla comparativa nos arroja unos datos muy elevados. Cada red se distingue por la propia función y estructura interna de la misma, creadas con diferentes objetivos y, como tal, su funcionamiento y relación difiere entre ellas, de este modo señalamos que los ítems más variables se encuentran en el factor transmisivo (1.1) –con una desviación de 16.78–, el objetivo participativo (1.2) –con un 10.47– y el objetivo comprensivo (1.3) –11.82–, estos tres eran más acusados en *Instagram* y *Twitter*, mientras que el tercero se producía más en *Facebook*. Respecto al Factor R-elacional, se producen mayores diferencias en el factor demostrativo (2.1), con una desviación del 11.48, donde se produce más significativamente en *Facebook* y, por el contrario, en el (2.4), con una desviación de 13.16, cuando no existe factor; donde las redes que sobresalen son *Instagram* y *Twitter*. Por último, existe menor variabilidad en el tipo de aprendizajes que

se producen, registrando las mayores diferencias en el (3.3), aprendizaje constructivo, que se produce en la red social *Facebook* mayoritariamente, y el (3.5), aprendizaje positivista, que se produce más en las otras dos redes sociales. Por tanto, encontramos un patrón en el que *Facebook* camina en una línea muy distinta si la comparamos con *Instagram* y *Twitter*, para corroborarlo hemos hecho las desviaciones de cada par de redes para contrastar los resultados, comprobando que los valores más bajos se obtienen entre las redes citadas.

Tabla 61. comparativa de la desviación típica entre las combinaciones de las redes.

		Objetivo						Factor R-elacional				Aprendizaje					
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Facebook	%	28,93	33,73	34,93	2,41	0	0	31,33	9,64	3,61	55,42	14,46	9,64	22,9	1,2	51,8	0
Instagram	%	65,21	8,69	20,9	1,73	3,47	0	3,47	11,31	1,73	83,49	1,73	5,22	6,96	3,47	70,44	12,18
Twitter	%	63,82	16,38	5,98	1,14	5,13	7,55	14,1	1,71	1,28	83,19	13,39	5,41	2,14	6,69	63,39	8,97
	SD	16,78	12,52	7,015	0,34	1,74	0,00	13,93	0,835	0,94	14,04	6,37	2,21	7,97	1,14	9,32	6,09
Facebook	%	28,93	33,73	34,93	2,41	0	0	31,33	9,64	3,61	55,42	14,46	9,64	22,9	1,2	51,8	0
Instagram	%	65,21	8,69	20,9	1,73	3,47	0	3,47	11,31	1,73	83,49	1,73	5,22	6,96	3,47	70,44	12,18
	SD	18,14	12,52	7,02	0,34	1,74	0,00	13,93	0,84	0,94	14,04	6,37	2,21	7,97	1,14	9,32	6,09
Facebook	%	28,93	33,73	34,93	2,41	0	0	31,33	9,64	3,61	55,42	14,46	9,64	22,9	1,2	51,8	0
Twitter	%	63,82	16,38	5,98	1,14	5,13	7,55	14,1	1,71	1,28	83,19	13,39	5,41	2,14	6,69	63,39	8,97
	SD	17,45	8,67	14,48	0,64	2,57	3,78	8,62	3,97	1,17	13,88	0,54	2,12	10,38	2,75	5,80	4,49
Instagram	%	65,21	8,69	20,9	1,73	3,47	0	3,47	11,31	1,73	83,49	1,73	5,22	6,96	3,47	70,44	12,18
Twitter	%	63,82	16,38	5,98	1,14	5,13	7,55	14,1	1,71	1,28	83,19	13,39	5,41	2,14	6,69	63,39	8,97
	SD	0,69	3,85	7,46	0,30	0,83	3,78	5,32	4,80	0,23	0,15	5,83	0,10	2,41	1,61	3,53	1,61

5.1.2. Discusión

En este apartado dedicado a la discusión, se ha procedido a realizar una comparativa entre los resultados obtenidos del estudio de caso del Museo Diocesano de Jaca y otras investigaciones afines a nuestro campo de pesquisa. Lo primero que llama poderosamente la atención en el campo de la investigación en educomunicación es su continuo estado de emergencia, pues como señalan Aguaded et al. (2020) se trata de una parcela en continua transformación como consecuencia lógica de la evolución ininterrumpida de nuestro ecosistema comunicativo, más si cabe con la irrupción de las TIC, las TEP y las TRIC. Según estos autores, lo anterior supone que existan pocos espacios para la comunicación de las investigaciones realizadas en clave educomunicativa, destacando la revista *Comunicar* como lugar de referencia para las publicaciones en castellano.

En este punto, se debe señalar que no existe una abundante literatura relacionada con el empleo educativo de las redes sociales por parte de los museos, tratándose en

muchas ocasiones de estudios de corte cuantitativo que no profundizan en el valor de la comunicación, sino en la cuantificación de las publicaciones y las interacciones (Fernández-Hernández et al., 2020), es decir, rasgan la superficie pero no ahondan en el contenido textual de las narrativas generadas por el museo y los usuarios. En cuanto a las redes sociales estudiadas, la mayoría de publicaciones analizan la presencia y comunicación de los museos en *Facebook* –la decana de las redes sociales–, en menor medida *Twitter* y, en raras ocasiones, *Instagram*.

Losada-Díaz y Capriotti (2015) evaluaron hace un lustro la presencia y actividad en *Facebook* de los museos de arte más visitados tanto a nivel nacional como a nivel mundial, concluyendo que las instituciones museísticas no estaban aprovechando el potencial dialógico de estas herramientas tecnológicas. Capriotti y Losada-Díaz (2018) volvían a corroborar tres años después esta conclusión para una muestra compuesta por los cien museos más visitados del mundo –según la revista *The art newspaper*–, señalando que los museos seguían manteniendo un discurso tradicional y unidireccional en *Facebook*, focalizado en la disseminación de información sobre la institución y sobre sus actividades, comunicación centrada en la promoción del museo y no en la estimulación de la interacción y de la comunicación bidireccional con sus seguidores.

In short, despite having a massive presence on Facebook, most museums analyzed are mainly using Facebook as a tool for disseminating information, so they are not taking advantage of their ability to generate a genuine place for dialogue, exchange and conversation, making it possible to design a new museum (the museum 2.0) that allows interactive expansion of the user experience beyond the physical space, and the creation of a true platform for the creation, discussion and negotiation between the institution, artists and visitors beyond the walls of the institution. (Capriotti y Losada-Díaz, 2018, p. 648)

A la misma conclusión llegó Mas (2018), destacando que los museos centraban sus esfuerzos en *Facebook* en la promoción de sus actividades, y en raras ocasiones en tareas de alfabetización. Badell (2015) hizo lo propio con los museos catalanes (n=107), señalando que la mayoría de ellos emplean las herramientas 2.0 para “anunciar las actividades, las exposiciones y las noticias sobre las colecciones de la institución” (p. 162), dejando de lado la interacción entre usuarios y museos. Más reciente es el estudio de Zeler (2021), centrado en el análisis de la comunicación interactiva emitida por empresas latinoamericanas, donde se apunta que el enfoque principal es de tipo

informativo y unidireccional –menos de un tercio de las publicaciones buscan algún tipo de interacción con el usuario–.

A diferencia de lo planteado por los autores citados más arriba, el MDJ sí concibe la red social *Facebook* como un lugar propicio para el intercambio (edu)comunicativo de ida y vuelta con sus visitantes 2.0, lo que repercute positivamente en la capacidad dialógica de la institución, ofreciendo a los internautas propuestas educomunicativas patrimoniales de calidad y centradas en ellos, en detrimento de la mera promoción de la institución y la difusión unidireccional de información. Nuestros resultados señalan como el MDJ promueve el Factor R-elacional, lo que implica potenciar la participación e interacción de los usuarios. Fernández-Hernández et al. (2020) en su estudio concluyen que los museos, pese a estar presentes en los principales medios sociales, no aportan ventajas competitivas ni atractivas para los usuarios, proponiendo a los gestores de estos espacios que construyan una sólida reputación en la esfera digital y promuevan el disfrute de sus visitantes 2.0, aspecto que sí parece cumplirse en el MDJ como confirman nuestros resultados.

En relación con la escucha activa por parte de las instituciones museísticas, Losada-Díaz y Capriotti (2015) recogían que un 64,3% de los museos españoles analizados contaban con espacios destinados a la comunicación directa entre el usuario y el museo, espacio también ofrecido por el MDJ en su perfil de *Facebook*, lo que indica una clara predisposición de la institución por facilitar la expresión de ideas y comentarios de los visitantes virtuales, escuchando activamente a sus públicos.

Valorando la actividad del MDJ en *Facebook*, Capriotti y Losada-Díaz (2018) concluyeron que el 70% de la muestra analizada –los cien museos más visitados del mundo– publicaban menos de 2 *posts* semanales, mientras que el MDJ cuenta con una media de 3 *posts* semanales (periodo de estudio comprendido entre el 31 de marzo de 2020 y el 31 de marzo de 2021), cifra ligeramente superior a la media. En la misma línea, Capriotti y Losada-Díaz (2018) y Zeler (2021) hablan del uso excesivo por parte de las instituciones de recursos unidireccionales y monológicos a través de publicaciones que se componen, mayoritariamente, por texto e imágenes, lo que también se puede constatar para el caso del MDJ –en las entrevistas se recoge un deseo expreso por parte del museo de ahondar en la tipología audiovisual, por ejemplo–.

Atendiendo a la red social *Twitter*, Baker recogía en 2016 que los museos parecían estar teniendo dificultades para adaptarse a esta red social, sobre todo en relación con la bidireccionalidad de la comunicación entre museos y usuarios, no potenciando el perfil “prosumidor” de los segundos, perpetuando su rol de consumidores pasivos de información. Señalaba que las instituciones museísticas debían transitar hacia la nueva museología en materia comunicativa, orbitando no hacia la colección sino hacia el usuario. En *Twitter* proponía la publicación de propuestas educomunicativas, un uso adecuado de los hashtags, inclusión de enlaces educativos y motivar la relación con otros usuarios ajenos a la realidad del museo a través de la creación de temas de debate, retuits de experiencias vividas en la institución, etc. Asimismo, recogía que la mayoría de los *tweets* estaban encaminados hacia el marketing, cuando “people on Twitter do not want to read advertisements, they want to engage in a discussion or share content they find interesting with others” (Baker, 2016, p. 13). Si relacionamos la proposición de comunicación ideal en *Twitter* recogida por Baker (2016) con lo realizado por el MDJ en dicha red social, podemos concluir que este museo cumple con sus recomendaciones, sobre todo en lo que se refiere al lanzamiento de propuestas de tipo educativo, al uso adecuado de los hashtags y a la promoción de las relaciones con otras cuentas, sobre todo de corte institucional –a pesar de ello, y como se ha podido comprobar en la triangulación de los resultados, la participación de los usuarios en la cuenta de *Twitter* del MDJ es escasa, lo que nos lleva a plantearnos si esta red es la adecuada para los procesos educomunicativos en torno al patrimonio–.

Por otra parte, Caerols-Mateo et al. (2017) analizaron la campaña lanzada por cinco museos⁵² durante el Día Internacional de los Museos y Noche de los Museos, centrándose en la gestión del contenido y la participación de las instituciones estudiadas durante el periodo de tiempo que duró la intervención. Los autores concluyeron que 1) no parecía existir un plan de comunicación en redes sociales explícito, desaprovechando el uso de hashtags; 2) publicaban, en su mayoría, información propia del museo, sin generar contenidos sociales a través de menciones y alusiones a otros usuarios, imposibilitando el establecimiento de vínculos, redes o cibercomunidades; 3) pesaba la comunicación unidireccional frente a la participativa; 4) existía un dominio del texto por encima de la imagen; 5) por el contrario, sí se crearon contenidos interesantes y originales para estos

⁵² Los museos analizados fueron el *Museo Sorolla*, el *Museo Artes Decorativas*, el *Museo Cerralbo*, el *Museo del Romanticismo* y el *Museo Lázaro Galdiano*.

dos acontecimientos comunicativos –Día Internacional de los Museos y Noche de los Museos–. Por su parte, Cordón y González (2016) se centraron en el estudio del uso que museos como el *Prado*, *Thyssen-Bornemisza* o *Reina Sofía* hacían de *Twitter* en relación con el diálogo y la sociabilización, señalando que 1) las tres instituciones no poseían un protocolo prefijado de comunicación, 2) a pesar de existir una actitud de escucha, esta no es permanente ni activa, 3) no se incentiva la participación, 4) no se sigue una estrategia planificada respecto al uso de los hashtags, 5) el formato más común de los *tweets* se corresponde con texto y enlace al sitio web de la institución, 6) existe una escasa integración de las redes sociales, y 8) reivindican la figura del *community manager* como curador de contenidos y conocedor de tendencias en la esfera digital para una óptima comunicación institucional.

Algunas de estas conclusiones parecen no coincidir con lo proyectado por el MDJ en *Twitter*, sobre todo si atendemos al empleo de hashtags, a la información publicada, al objetivo de la comunicación o a las menciones y alusiones a otros usuarios o instituciones –el MDJ emplea correctamente los hashtags, publica contenidos centrados en los usuarios y recurre a la mención para establecer vínculos con otros organismos–. En lo que atañe al plan de comunicación en redes sociales, tanto el MDJ como la muestra de museos analizada por Caerols-Mateo et al. (2017) y Cordón y González (2016) comparten la inexistencia del mismo, aspecto por otra parte fundamental para la mejora (edu)comunicativa de las instituciones culturales.

En consideración a la red social *Instagram*, su llegada al panorama museístico y cultural ha sido más tardía que *Facebook* o *Twitter*, y continúa en un estado de emergencia en la actualidad. El estudio de caso de las redes sociales del MDJ sugería que la institución no lograba aprovechar su potencial educomunicativo, en parte debido al propio enfoque dado por la institución. Estudios como el realizado por Clifton-Ross et al. (2019) sostienen esta tendencia, apuntando que “another interesting area for further research is the integration of Instagram into the academic dissemination toolkit” (p. 11). Estos investigadores consideran que *Instagram* es un espacio ideal para difundir resultados de investigación, como consecuencia de sus grandes audiencias y del poder persuasivo de la imagen. En consonancia con otros estudios ya señalados, vuelven a recalcar la necesidad de usar correctamente los hashtags para llegar a un mayor número de usuarios. Concluyen su *paper* puntualizando la escasa investigación existente sobre cómo las obras de arte y las imágenes pueden servir mejor como representaciones visuales de los resultados de la

investigación, algo que también hemos apreciado en la búsqueda sistemática de literatura relacionada con la implementación de *Instagram* en el panorama museístico. Aunque no se corresponde estrictamente con el ámbito académico, se podría hacer referencia al artículo periodístico aparecido en *La Vanguardia* digital el 19 de marzo de 2017, bajo el título “Una red olvidada. Los museos catalanes flojean en Instagram” (Serra, 2017), donde se señala que “la mayoría de instituciones culturales catalanas con cuenta en la red fotográfica no logran alcanzar relevancia”, algo que podemos extrapolar para el caso del MDJ. La misma noticia recogía argumentaciones del porqué de esta escasa actividad en *Instagram* “sus responsables de redes sociales [del Museu Nacional d’Art de Catalunya] lo justifican en el enorme trabajo que significa atender todas las redes sociales, la web y el blog” (Serra, 2017). Por otra parte, los museos con una fuerte presencia e interacción en esta red –como por ejemplo el *Louvre*, el *Palais de Tokyo* o el *MoMA*– buscan la complicidad con el usuario, con proyectos y actividades creados específicamente para ello: concursos, convertir el perfil *Instagram* en una sala más del museo, invitar a la participación, etc. En el mismo artículo se relacionaba el número de usuarios con el éxito, “tener muchos seguidores significa que las cosas se están haciendo bien. Los museos que los tienen disponen de equipos profesionales con estrategias definidas” (Serra, 2017), aspecto que, por el contrario, no compartimos, debido a que los grandes museos siempre van a contar con un elevadísimo número de seguidores en redes, por el mero hecho de ser instituciones de ámbito nacional, y ello no les asegura poseer una comunicación interactiva y educativa de calidad.

Brown et al. (2019), en su estudio sobre la red social *Instagram* y los museos de ciencias, recogían unas conclusiones similares a las alcanzadas en nuestra investigación sobre el MDJ, destacando que los museos estaban perdiendo la oportunidad de promover la educación informal, la alfabetización científica y el *engagement* con sus usuarios. En este sentido, la mayoría de las investigaciones consultadas coinciden en señalar que *Instagram* es el gran reto futuro de los espacios culturales en el desarrollo de una educación mediática de calidad.

Por su parte, Tien-Li et al. (2021) basaron su estudio en el análisis de la participación en las comunidades museísticas en línea, señalando que la implicación de los usuarios mejora con el mantenimiento de las relaciones comunitarias –*flow theory*–, lo que permite aumentar también la resonancia emocional, promoviendo la atracción de usuarios por parte de los museos. Estas conclusiones las pudimos constatar en nuestro

estudio de caso: en aquellas redes sociales donde existía una cibercomunidad patrimonial en torno al MDJ –sobre todo *Facebook*, para usuarios; en menor medida *Twitter*, para instituciones–, se daba una mayor interacción y participación, además de servir de altavoz para la atracción de usuarios periféricos.

De modo conclusivo, un estudio relevante para nuestra discusión fue el desarrollado por De Bernardi, Bertello y Shams (2019), centrado en el análisis del alcance de la digitalización integrada en las estrategias de comunicación de los museos de Turín (Italia), reconociendo las lógicas que obstaculizan la transformación digital en la gestión estratégica del patrimonio cultural. Las entrevistas realizadas a los empleados del museo señalaban que entendían y valoraban el papel estratégico que ocupa la digitalización para el desarrollo y evolución de las instituciones museísticas, como ocurría con el personal entrevistado del MDJ, pero el nivel de preparación digital continuaba siendo notablemente bajo –alegaban falta de recursos económico, presión institucional y falta de coordinación a la hora de desarrollar óptimas estrategias digitales–. Para el caso del MDJ, los principales hándicaps encontrados para la mejora educomunicativa a través de las redes sociales son la falta de recursos económicos y humanos, recayendo la gestión de redes en una única persona –lo que genera una excesiva dependencia entre museo y gestor de redes ante la ausencia de un plan de comunicación–. A pesar de no existir presiones institucionales, sí que pudimos percibir como la entidad titular del museo, la Diócesis de Jaca, estaba poniendo ciertas trabas al museo a la hora de crear su propia página web, integrada en la actualidad como sección del espacio de la Diócesis.

Ahora bien, la discusión de los resultados del MDJ con investigaciones afines debe ser entendida bajo el paraguas de la comunicación educativa y mediática que ha visto su eclosión con la irrupción de la esfera digital desde comienzos del siglo XXI (Light y Cerrone, 2018). En este sentido, a principios de siglo, Hooper-Greenhill (2000) escribió un artículo reflexionando acerca de la comunicación y el aprendizaje, y en él define la idea de que este papel del museo debe ser abordado como una continua investigación-acción, donde los educadores y curadores deben reflexionar y analizar su propia práctica de manera autocrítica y plantear cada vez preguntas más profundas, forzando un proceso paulatinamente más complejo y eficaz basado en el razonamiento y el análisis de la propia práctica, idea en la que nos situamos en consonancia como forma de responsabilidad educativa. En él, la autora distingue dos enfoques de comunicación, i) como transmisión y ii) como parte de la cultura, será en esta segunda vertiente en la que lo relacione con la

teoría educativa, aunque ambos competen a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El primer enfoque, transmisivo, responde a la visión conductista de la enseñanza en el que el receptor permanece cognitivamente pasivo, mientras que el segundo lo hace desde la visión constructivista del aprendizaje. Este segundo enfoque posee una perspectiva integrada centrada en el visitante, las interpretaciones y los significados, una realidad múltiple que se construye a partir de las creencias, los símbolos o los valores; mediante las actitudes, expresiones e interpretaciones de nuestra propia experiencia. Es en este segundo enfoque donde jugaría un papel relevante la educomunicación dialógica freiriana.

Tanto la hermenéutica circular de Gadamer –vista anteriormente en la conformación de significados–, como el constructivismo plantean que las interpretaciones se construyen a partir de la experiencia, el conocimiento no es un conjunto de hechos único, sino que puede ser cambiante basándonos en la singularidad de cada individuo. En ambos casos el sujeto que aprende es un sujeto activo que da sentido a la experiencia (Hooper-Greenhill, 2010); dentro de este enfoque, el educador o mediador deben facilitar espacios estimulantes que partan del conocimiento que las personas poseen. En este caso, los mediadores también poseen un rol de aprendiz: se resuelven problemas, se exploran ideas y fomentan e incentivan el descubrimiento compartido que estará directamente vinculado al sentido de gratificación. Ambas teorías creen en el conocimiento flexible y relativo. Esta idea nos lleva de nuevo a la creación de comunidades a través de este aprendizaje personal, social y, a la vez, compartido. Todo ello trasladado a la educomunicación 2.0 implica cambios en las estructuras de muchas instituciones, nuevas relaciones y nuevas identidades museales, pero también es cierto que una parte significativa ya ha abrazado esta idea a través de los nuevos enfoques múltiples y variados que responden a las colecciones o las identidades ya conformadas en una nueva versión 2.0. Nuevas voces –artistas, culturas, testigos, profesionales– y narrativas, nuevas formas de interacción, nuevos roles del museo y sus profesionales, a los que se suman las audiencias diferenciadas. Todo ello exige profesionalización, polivalencia, accesibilidad, presencia y nuevas formas de pensamiento para conectar las colecciones a los públicos, a los intereses, a las identidades y a los territorios, además de la creatividad, el dinamismo y la innovación para convertirse en instituciones presentes en la cotidianidad de las redes sociales, desde una mirada pluralista, como establece Edmundson (2017). Queremos

ejemplificar lo anterior a través de lo manifestado por el gestor de redes de MDJ, pues creemos que es sumamente ilustrativo.

Investigador: “¿cómo crees que debería ser la comunicación ideal en redes sociales?”

Informante 1 (gestor de redes del MDJ): “Esta pregunta es difícil porque la comunicación ideal debería basarse en individualizar lo que comunicas a tus seguidores.” “Y eso es muy difícil porque tiendes a... estamos hablando de unos 5.000 [seguidores] de *Twitter* y *Facebook*. ¿Cómo individualizas tú esos mensajes para 5.000 personas que son completamente diferentes?, ¿no? Es a lo que hay que llegar, creo yo. Esa gente que pierde el tiempo en contestarte, tienes que estar ahí. Me da vértigo porque si seguimos avanzando en el número de seguidores cada vez se va a hacer más difícil.”

En esta profundización teórica que nos permitiese establecer las claves de una educomunicación 2.0 deseable y óptima, hemos llegado hasta interesantes teorías como la hermenéutica circular –Gadamer– ya abordada en las cibercomunidades, la “Flow Theory” (Csikszentmihalyi, 1997) o la “matérialité répétable” (Foucault, 1969), vistas siempre desde su adaptabilidad al espacio 2.0.

La primera de las teorías –*flow theory*–, propuesta por Csikszentmihalyi (1997), señala que los participantes deben experimentar tres características: (1) entusiasmo, (2) creer que pueden tener éxito y (3) retroalimentación inmediata, siendo esta conjunción la que hace que los ciudadanos virtuales queden absorbidos por la actividad propuesta para sentir la emoción y el disfrute, en este caso necesarios para la sensibilización con los bienes, último estadio de la secuencia de patrimonialización establecida por Fontal (2003a, 2003b). Estudios como Weibel et al. (2011) han abordado esta teoría que se retroalimenta de emociones positivas asociadas con la tarea realizada y con la empatía del afecto humano. En esta línea, algunas otras investigaciones, como las de Sylaiou et al. (2020), nos hablan del potencial de los humanos virtuales, los avatares o las personificaciones que acompañan o narran historias del museo y sus colecciones como una estrategia positiva de interacción y predisposición de los usuarios hacia ese sentido de cercanía y afecto que, en este caso, trataremos de trasladar al plano educomunicativo de las redes sociales. Hasta el momento, este tipo de teorías han sido más abordadas desde la realidad aumentada y los museos virtuales que desde el plano comunicativo en espacios virtuales 2.0.

La segunda de las investigaciones reseñadas, la materialidad repetible –*matérialité répétable*–, es solo uno de los aspectos que el filósofo Foucault recoge en su obra *La arqueología del saber*, y su filosofía nos ha llevado a reflexionar sobre la capacidad

moldeable de los contenidos en las redes sociales a través de la subjetividad, lo que Foucault identifica como subjetivación, el intercambio de información por la suma del diálogo irá dando forma a la experiencia educomunicativa partiendo de la acción museal planificada, que en cada caso será articulada y recibida por el emisor de una manera diferente, ya que el discurso es alterado por su medio. Según Wight (2020), “compartir en las redes sociales implica seleccionar y enmarcar contenido con el objetivo de actuar para un público en particular”, como un marcador existencial del “yo”. En estos espacios conviven la disonancia, la controversia, las creencias, los valores, las expectativas y la coconstrucción del conocimiento; así como la memoria social y una mezcla de reflexiones, relaciones o realidades con los diferentes patrimonios. Wight, en su estudio concreto sobre el Holocausto compartido a través de las redes sociales, se refiere a esta irregularidad temática de los valores como un ejemplo de lo que Foucault denomina la *episteme*, “un espacio de conocimiento dentro del cual existen teorías y conceptos en competencia para dar forma a las condiciones del conocimiento en una era definida” (Wight, 2020, p. 6). Las redes sociales suponen un claro ejemplo de práctica discursiva que da lugar a diferentes formas de conocimiento en grupos o comunidades. Un espacio donde la memoria es un proceso activo que está en continua construcción, reinterpretación e, incluso, renegociación, como señala el propio autor. Estos espacios ofrecen, en definitiva, un lugar apto para la creación de narrativas reflexivas y emocionales.

Estudios precedentes, como el de Celaya (2012), ya manifestaban que los museos habían hecho un esfuerzo por adaptarse a la web 2.0 para dar a conocer sus colecciones, sin embargo, señalaban la continuidad de las instituciones en un plano corporativista y promocional de los espacios que hoy perdura en muchos casos. Los museos no dan el salto a las posibilidades reales de estos espacios en red que, citando sus palabras, “son la verdadera esencia de la cultura 2.0”. Este texto, publicado hace casi una década, señalaba el perpetuo papel en el que se han estancado muchas instituciones sin tener las claves para hacer real esa idea de una cultura compartida, de nodos de conocimiento y de una plataforma de cocreación en todas las esferas, en cuya obra el museo no puede ser un mero espectador, sino que debe superar las relaciones del espacio físico. Numerosos autores apuntan en una misma dirección: la limitada integración de los museos a los principios de la web 2.0 (Aranburu, 2011; Martínez-Sanz y Berrocal-Gonzalo, 2017; Zeler, 2021), aún lejos de alcanzar dinámicas de socialización y aprendizaje claras. Solo se está produciendo un intercambio que, en ocasiones, sigue en una esfera muy

unidireccional. San-Millán y Mazzucchelli (2016) señalan que “la palabra es arquitecta de identidades, de culturas, de sociedades, en definitiva, de aprendizajes; es por ello que comunicación y educación son inherentes, en continuo proceso de construcción simbiótica y dialógica” (p. 82). Y, en cierto modo, estamos de acuerdo con esta afirmación, pero la educomunicación debe existir a partir de un objetivo y de una planificación, pues efectivamente la palabra tiene esa capacidad de transformar, de dar información y de hacerse viral, por ello se debe trabajar en la adecuada dirección. Martín-Cáceres y Cuenca-López (2015) ya hacían alusión en términos de educomunicación del patrimonio a que sería imposible dar lugar a un proceso educativo sin no existe un proceso comunicacional; lo que vuelve a subrayar la indisolubilidad del término. De hecho, esta mediación es esencial para que los bienes se enriquezcan a partir de las interpretaciones de la comunidad (Gadamer, 1998; Silberman, 2015), tratándose de un proceso cultural activo y necesario que a cuantas más personas llegue más enriquecido estará, y ese alcance solo lo tiene la sociedad digital.

San-Millán y Mazzucchelli (2016), basadas en la teoría de Reig (2013a), identifican tres formas de actuación de las redes sociales que sumamos ya a la multitud de vertientes y posibilidades que hemos ido imbricando en nuestro discurso:

- Recurso comunicativo del colectivo participante, respecto al hecho de compartir y debatir temas de interés; en este caso, nos referimos a las TRIC (Tecnologías + Relación + Información + Comunicación).
- Recurso de cocreación de contenidos educativos, de interacción y formación de Comunidades de aprendizaje por parte de los participantes, mediante las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento).
- Recurso de empoderamiento y activismo con las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación Ciudadana).

Esta división se formula basándose en la modalidad de los *MOOC*, sin embargo, en nada difiere de la educación continua que los museos deben proporcionar como objetivo principal de su compromiso cultural y social. Y prosiguen con una idea que es paralelamente repetida en nuestro discurso, “no se logra implicar a los ciudadanos solamente por dejarles participar; hay que demostrarles que su aportación cambia las cosas” (Reig, 2013b). Tras la participación de los usuarios en las redes, que es lo que las instituciones demandan, debe producirse una respuesta, un *feedback*, una visibilidad de

sus acciones, una muestra de que son escuchados, de que aprendemos, reflexionamos y construimos juntos.

En definitiva, la educomunicación dialógica que proponemos en entornos digitales 2.0 para las instituciones museísticas está estrechamente conectado con el empoderamiento ciudadano y la educación mediática de la sociedad civil (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020; Saggin y Bonin, 2017), eje de acción de la UNESCO y aspecto recogido por Gozávez y Contreras-Pulido (2013, p. 135) cuando señalan que “educar para la ciudadanía mediática es, recíprocamente y como hemos argumentado, un modo de empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas”. Bittencourt-Francisco destaca que los medios sociales y las tecnologías permiten a los museos que sigan siendo sostenibles, lo cual entra en estrecha relación con la viabilidad económica de las instituciones.

5.2. Conclusiones

El apartado conclusivo se desarrolla desde un doble enfoque, por un lado, 1) se va a discutir cualitativamente y de manera sintética el logro de los objetivos de investigación propuestos al comienzo del estudio de la presente Tesis Doctoral; por otro lado, 2) se cerrará el capítulo con unas consideraciones finales abordadas desde el “yo” investigador, con un alto grado de subjetivismo y que orbitará en torno a las lecciones aprendidas. Como colofón a las consideraciones finales, se propondrá un decálogo de buenas prácticas para la optimización de los procesos educomunicativos en la web social 2.0 basado en la simbiosis entre el racionalismo –conclusiones científicas alcanzadas a través de la investigación de Tesis Doctoral– y el empirismo –producto de la propia experiencia personal del investigador–.

5.2.1. Descripción cualitativa del logro de los objetivos de investigación

La finalidad que nos proponíamos con esta investigación buscaba *analizar y contribuir a la mejora de la educomunicación web 2.0 del patrimonio* a partir de un estudio de caso único de un museo de ámbito local pero con una proyección educomunicativa muy destacable. Los resultados obtenidos han permitido conocer sus prácticas y procesos educomunicativos, entender qué aspectos funcionan en la esfera digital y cuáles no, además de comprobar qué tipo de (edu)comunicación produce una mayor interacción y participación con sus públicos. La discusión de los resultados y la extracción de conclusiones nos han permitido diseñar una propuesta de decálogo con claves para una educomunicación de calidad en la web 2.0 (véase 5.2.2.1. *Propuesta de decálogo: claves para una educomunicación de calidad en la web 2.0*, p. 434), siendo esta una de nuestras contribuciones para la consecución de la finalidad anteriormente enunciada.

No obstante, la finalidad de la Tesis Doctoral fue operativizada a través de nueve objetivos específicos, cuyo logro pasamos a valorar cualitativamente ahora:

OE1: Conocer su propuesta educativa y la concreción de su planificación didáctica.

A través de las entrevistas realizadas al personal del museo, pudimos profundizar en las propuestas educativas que el MDJ desarrolla en su espacio físico. De igual manera, recurrimos a las redes sociales para observar la implementación de estas acciones –ante la imposibilidad de asistir a talleres *in situ* como consecuencia de la crisis sanitaria por la

covid-19–, apreciando que el público objetivo más valorado por el museo en estos talleres y experiencias didácticas son los grupos de edad más jóvenes, manifestado también por los informantes durante las entrevistas. En cuanto a la concreción de su planificación didáctica, recogimos que no disponen de una programación educativa general, sino que cada taller o actividad cuenta con su ficha-resumen. En este sentido, aunque nuestro núcleo de interés eran las redes sociales del museo, veíamos fundamental conocer su labor educativa en el museo como paso previo al estudio educomunicativo de sus espacios web 2.0.

OE2: Determinar cuáles son los espacios digitales de comunicación y educación empleados por el Museo Diocesano de Jaca.

La observación de la esfera digital y las entrevistas al personal del museo nos permitieron determinar que el MDJ está presente de manera activa en tres redes sociales, *Facebook* –desde 2010–, *Twitter* –desde 2011– e *Instagram* –desde 2017–. De esas tres, *Facebook* y *Twitter* reciben un trato referencial por parte del museo, en detrimento de *Instagram*. Aunque no fue objeto de este estudio, el MDJ también posee cuenta oficial en *YouTube* –79 vídeos propios subidos, 8 listas de reproducción creadas– y *TripAdvisor*. Respecto a la web 1.0, el MDJ no cuenta con un espacio propio y de gestión autónoma, sino que depende del espacio web de la Diócesis de Jaca –actualmente, se encuentra inmerso en la negociación para lograr cumplir con esta necesidad palpable–.

OE3: Reconocer y valorar las circunstancias personales, laborales y académicas propias del/los gestores de redes sociales/comunidades del Museo Diocesano de Jaca.

Las entrevistas a los informantes nos permitieron conocer y ahondar en las circunstancias personales y profesionales del personal del museo. El MDJ destaca por poseer una plantilla estable, aunque reducida, y por su marcada orientación innovadora y apegada a planteamientos propios de la nueva museología. Salvando las diferencias propias de la naturaleza humana, existe una misma línea de pensamiento para con el museo, considerándolo como centro de socialización del conocimiento, lugar de construcción de significados y espacio educativo de primer orden. Los tres informantes, a pesar de no ser consumidores habituales y activos de redes sociales desde un plano personal, conciben las redes sociales como entornos propicios para el aprendizaje, por lo que existe una destacada preocupación por su correcta gestión y mantenimiento.

OE4: Conocer cuáles son las prácticas educomunicativas –objetivos, estrategias y tipo de aprendizaje predominante– que fomenta/desarrolla el Museo Diocesano de Jaca en su gestión de las plataformas sociales 2.0.

Uno de los objetivos específicos principales de la Tesis Doctoral era determinar en qué grado las prácticas comunicativas del MDJ en las redes sociales proponían contenidos en clave educomunicativa. Se partió de las narrativas de los entrevistados para contemplar, en primer lugar, si consideraban los espacios web 2.0 como lugares propicios para el aprendizaje. La afirmación de la cuestión anterior nos llevó a conocer cuáles eran los objetivos que guiaban al MDJ en su presencia en la esfera digital, concluyendo que estaban orientados hacia la difusión, divulgación y el aprendizaje. El siguiente paso fue determinar en qué medida y red se producían los objetivos anteriormente citados. Ello nos llevó a evaluar sistemáticamente la comunicación generada en sus tres redes sociales, lo que conecta directamente con nuestro objetivo específico de investigación nº 5.

OE5: Evaluar la educomunicación que se fomenta desde las redes sociales del MDJ –Factor educativo, participativo (R-elacional) y de aprendizaje–.

Dicha evaluación partió de análisis independientes para cada una de las tres redes sociales objeto de estudio. En nuestros resultados concluíamos que para el caso concreto de *Facebook* –espacio predilecto para los procesos educomunicativos–, predominaba un factor educativo patrimonial de tipo transmisivo –dar a conocer–, seguido muy de cerca de publicaciones que buscan dar claves para comprender; en cuanto a la dimensión participativa de la comunicación, esta superaba a la no participativa, situándose sobre todo en las categorías de interacción demostrativa y de interacción de tipo reflexivo-interpretativo; atendiendo al tipo de aprendizaje dominante, sobresalía el cognitivismo, seguido de cerca por el positivismo y el constructivismo. En relación con *Twitter*, el análisis de sus catorce hashtags (propuestas) nos hablaba de un objetivo del mensaje puramente transmisivo, la inexistencia del Factor R-elacional en sus publicaciones, un tipo de aprendizaje dominante vinculado al positivismo y el empleo de la imagen con fines documentales-informacionales. La tercera red social estudiada, *Instagram*, resultó ser la que poseía un menor valor educativo, dándose indicadores más altos en aquellos ítems contrarios al componente educomunicativo: solo la mitad de sus publicaciones poseían valor educativo y, en este caso, de tipo transmisivo; dominan los contenidos sin Factor R-elacional; en la mayoría de las publicaciones no se promueve ningún tipo de

aprendizaje –de hacerlo, de tipo positivista–; y la función de la imagen es de tipo documental-informacional, sin presentar componente educativo.

OE6: Concretar qué tipo de evaluación interna existe de la comunicación, acción y generación de contenidos web 2.0 por parte del museo y con qué frecuencia se realiza.

La evaluación interna de los procesos educomunicativos en red es una de las carencias que presenta el MDJ, junto con la inexistencia de un plan general de comunicación. Así lo manifestaron los informantes durante las entrevistas, no poseyendo recursos ni herramientas propias para la evaluación sistemática del impacto que su acción en redes tiene en el usuario. En sus narrativas señalaban que se guiaban por el número de *likes*, comentarios y por el número de veces que la publicación era compartida. Por otra parte, aunque conciban las redes 2.0 como espacios propicios para el aprendizaje, existe todavía un cierto peso de la difusión informativa, por lo que bajo este paradigma tradicional la evaluación de los aprendizajes no tiene tanto sentido.

OE7: Analizar y evaluar el tipo de interacción que se establece entre el MDJ y los usuarios en la esfera digital en función de la (edu)comunicación promovida por la institución museística.

El análisis de sus redes sociales nos llevó a interesarnos por la interacción que suscitaba el museo 2.0 entre los usuarios. De las tres redes sociales, se concluye que *Instagram* era la red con un mayor número de *likes*, seguida de *Facebook* y, en última instancia, *Twitter*. Ahora bien, cuando estudiamos la educomunicación nos interesa el análisis de la participación activa por parte de los internautas, y esta es la efectuada a través de sus mensajes. De las tres redes, *Facebook* es la que posee una mayor participación a través de comentarios y número de veces que se comparten las publicaciones. El hecho anterior nos motivó a profundizar en el estudio de *Facebook*, considerando que para el caso del MDJ es el lugar propicio para el intercambio dialógico entre museo y usuarios; es el espacio en el que se dan las mejores propuestas educomunicativas y donde más participación activa existe por parte de los públicos, despertando su interés y creándose en ciertas ocasiones interesantes y controvertidos debates en torno a su colección. De igual manera, esta participación aumenta cuando las publicaciones generadas por el museo responden a objetivos de tipo educativo y se solicita la intervención del usuario a través de publicaciones interactivas-demostrativas –

preguntas apelativas y directas-. De las conclusiones extraídas, *Twitter* queda relegada al último lugar en cuanto a interacción se refiere.

OE8: Ubicar la acción en redes del museo estudiado en el contexto español e internacional a partir de la comparación con otros estudios realizados.

La discusión de los resultados ha permitido conocer en qué grado el MDJ se asemeja o diferencia de otros museos nacionales e internacionales en lo que a procesos educomunicativos en red se refiere. Esta comparativa entre nuestro estudio de caso y otros estudios afines ha arrojado unas conclusiones muy interesantes y positivas respecto al MDJ, ya que esta institución resalta como ejemplo de buenas prácticas en procesos educomunicativos 2.0, sobre todo en lo que atañe a creación de contenidos de tipo educativo –para *Facebook* y *Twitter*–, motivación de la participación y asunción de estos espacios como lugares propicios para el aprendizaje. No obstante, hay ciertos aspectos en los que el MDJ se sitúa en paralelo con otras instituciones museísticas, como lo relacionado con la inexistencia de una plan de comunicación, la escasa interacción en redes como *Twitter*, la desorientación comunicativa en *Instagram* o la poca diversidad en cuanto al formato de los contenidos –monopolio casi exclusivo del texto e imagen, con escasa presencia de recursos audiovisuales y prácticamente nula la aparición de otras opciones como juegos, cuestionarios, etc.–.

OE9: Devolver al campo de trabajo el producto de la investigación con la finalidad de mejorar la praxis del museo en materia de educomunicación web 2.0.

A pesar de no tratarse de una investigación-acción, consideramos primordial la difusión del conocimiento construido en el presente estudio de Tesis Doctoral. En este sentido, el informe de investigación será devuelto al Museo Diocesano de Jaca para que sirva de aporte en la mejora de sus procesos educomunicativos 2.0 en la web social. De igual manera, los resultados alcanzados en esta investigación serán publicados en revistas académicas indexadas como fase final en la socialización del conocimiento científico.

5.2.2. Consideraciones finales

A lo largo del periodo investigador que concluye con la redacción del informe final de Tesis Doctoral, han sido muchas las vicisitudes que hemos encontrado en nuestro camino y hemos debido hacer frente con paciencia, dedicación y un alto grado de creatividad. El estudio en profundidad de la esfera digital resulta, en ocasiones,

ciertamente dificultoso por lo volátil y efímero que supone ser este universo virtual producto de la sociedad posmoderna y del nuevo milenio.

Desde que comenzó mi periodo doctoral en el año 2015, han sido numerosos y muy variados los aprendizajes y competencias adquiridas en diversos campos del saber. Desde los primeros pasos en un mundo completamente desconocido para mí, la investigación educativa, hasta la lectura y comprensión de las teorías más recientes sobre educación dialógica en medios digitales, este camino ha estado marcado por una evolución que, he de reconocer, ha marcado tanto mi “yo” investigador como mi “yo” personal. En este sentido, concibo la investigación como un proceso vital introspectivo que afecta a todas las parcelas del ser, *ethos* y *pathos*, tanto a las relacionadas con las capacidades intelectuales como a las vinculadas con los afectos y las emociones: nadie sale siendo el mismo de una investigación tan ardua y larga como es la redacción de una Tesis Doctoral.

Sea como fuere, en este proceso se han estudiado los referentes teóricos de la Educación Patrimonial, ahondando en la idea de que el patrimonio cultural no es un fin en sí mismo, sino un medio para vincular a las personas con su herencia legada, permitiendo crea vínculos identitarios que conecten las generaciones pasadas, presentes y futuras. El patrimonio emerge como el hilo conductor que permite entender la temporalidad histórica, es el salvavidas al que agarrarnos ante tiempos de indefensión, falseamientos históricos, pérdida identitaria y globalización desmedida. Permite, de igual manera, mimetizar a la ciudadanía con su territorio, donde paisaje y paisanaje se convierten en un todo, como hemos podido estudiar con el caso del Museo Diocesano de Jaca. Pero el paso del tiempo y el cambio de las mentalidades ocasiona que ciertos patrimonios dejen de hablarnos, de susurrarnos de dónde vienen y qué significan, de transmitirnos... Es entonces cuando la educación emerge con fuerza, tratándose de un “arma de paz” capaz de crear los contextos y experiencias adecuadas y óptimas para que la ciudadanía logre establecer esos vínculos tan necesarios con sus patrimonios.

La educación de la que hablamos, al igual que todas las dimensiones del campo de lo social, ha experimentado un proceso de cambio, lento al principio, vertiginoso al final, que le ha llevado a replantearse cual es realmente su papel en la sociedad: para qué enseñar, para qué aprender, cómo enseñar, cómo aprender. Los últimos paradigmas pedagógicos, entre los que citamos el constructivista y los paradigmas sociocríticos, invitan a soñar con una sociedad más reflexiva, más coherente con el medio, más justa y

solidaria, más comprometida con su pasado. La educación patrimonial es, sin lugar a dudas, producto de estas nuevas corrientes pedagógicas. Schugurenksy (2017) se preguntaba si las generaciones posfreireanas, como los *millennials*, serían capaces de volver la mirada a Freire para entender su sociedad digital y luchar por una sociedad más verdadera en el siglo XXI. Esta Tesis Doctoral es una muestra de ese tornar la vista atrás para buscar referentes sobre los que proyectarnos al futuro.

Having said that, and this explains my qualified yes, the relevance of Freire will be enhanced if millennials are able to reinvent him, using his ideas as a springboard to address issues that Freire did not have the opportunity to tackle, or tackled only partially. (Schugurenksy, 2017, p. 6)

De igual modo, esta educación cuenta en el siglo XXI con nuevos canales y entornos a partir de los cuales seguir llegando a la ciudadanía, en gran parte vinculados todos ellos a la esfera digital. La llegada de la web 2.0 ha posibilitado también la aparición de nuevas herramientas y medios que han colaborado en la interconexión social: gracias a las redes sociales, nunca habíamos estado tan cerca los unos de los otros. Si echamos la vista atrás, no contábamos con ejemplos en la Historia de una ruptura tan radical y abrupta de las coordenadas espacio-temporales y de las fronteras socio-políticas a nivel mundial. Este hecho ha permitido extender el concepto de ciberdemocracia y empoderamiento ciudadano, siempre bajo una tensión constante entre la información y la desinformación, lo real y lo ficticio, características propias y por igual de la web social. Los investigadores empezaron a interesarse por la educación en estos nuevos medios, aportando las claves necesarias para entender mejor un concepto que cobraba fuerza: la educomunicación 2.0 o educación mediática.

En nuestro caso particular, y desde mediados de la década de 2010, nos empezamos a interesar por la triada que componen el patrimonio, la educación y las redes sociales. El hecho de ir dando forma a esta dimensión tripartita nos llevó a estudiar la gestión educocomunicativa que los museos, como lugares de patrimonio, mantienen en los entornos digitales. Y es así como se definió mi tema de Tesis Doctoral que concluye en estas líneas. De todos los museos analizados, ya fuese por fortuna, destino o azar, uno brotó con fuerza: el *Museo Diocesano de Jaca*. Institución próxima y familiar que se convirtió en el campo de estudio de la parte final de la investigación. Un museo local de una pequeña e histórica ciudad, Jaca, que ha plasmado en su gestión patrimonial a través de la redes sociales uno de sus sellos de identidad, sumado a la profesionalidad y buen hacer de su

personal en ámbitos como la conservación, investigación, restauración, difusión y, sobre todo, educación. Las visitas al museo, el análisis de sus espacios web 2.0 y las entrevistas a su personal nos han llevado a concluir que el Museo Diocesano de Jaca es una institución referente en términos educomunicativos, que a pesar de sus limitaciones lógicas por tratarse de un museo local con unos recursos humanos y económicos muy reducidos, cuenta con un personal sumamente capacitado y comprometido con la labor museal en el siglo XXI y con el territorio en el que se ubica, lo que repercute positivamente en potenciar la simbiosis entre museo, espacio y ciudadanía. Las redes sociales, como una extensión más de la propia institución, nos hablan de un espacio de cultura cercano, familiar, abierto y educativo, donde peregrinos, visitantes curiosos, escolares, gentes del lugar e investigadores confluyen y son sorprendidos por la historia que sus espacios narran, historia sacra que no deja de ser la historia de una colectividad, de una cultura, de una ciudad y de un reino cuatribarrado. En definitiva, el Museo Diocesano de Jaca es, y así lo reconoce su personal, el Museo de todos los jacetanos y jacetanas que trabaja en favor de la sociedad para dar a conocer este preciado legado al mundo.

5.2.2.1. Propuesta de decálogo: claves para una educomunicación de calidad en la web 2.0

Como culminación a la investigación sobre la educomunicación web 2.0 del patrimonio, proponemos una suerte de decálogo que permita optimizar y mejorar los procesos educomunicativos que se producen en entornos digitales en relación con el patrimonio. Este decálogo ha sido elaborado gracias a la conjunción de todo lo aprendido a lo largo del proceso investigativo, tanto a nivel racional –académico-científico– como empírico –experiencial–. No pretende ser una explicación más o menos técnica de como emplear las plataformas sociales desde su arquitectura de software, sino cómo abordar la comunicación mediática desde planteamientos apegados a la educomunicación dialógica, independientemente del entorno digital y de la red social en la que se produzcan.

1. Existencia de un plan estratégico de comunicación digital. La literatura científica consultada señalaba que la mayoría de instituciones museísticas estudiadas no contaban con un plan u hoja de ruta que permitiese guiar su política comunicativa en la esfera digital. El diseño y elaboración de este plan estratégico de comunicación permite a los museos reflexionar acerca de los motivos de su presencia en las redes sociales, además del establecimiento de objetivos y contenidos a tratar, la planificación

de la comunicación, la elaboración de propuestas estables, el público objetivo al que se dirigen, la evaluación de los procesos, etc. De igual modo, evita que la comunicación digital del museo sea fruto del momento y las circunstancias, limitando la dependencia del museo al estado personal del empleado encargado de su gestión, además de posibilitar que sean varias las personas encargadas de la gestión y sigan la misma política comunicativa; o facilitar la transición entre un gestor de redes y otro antes cambios en las plantillas de los museos.

- 2. Fomento permanente del diálogo y la interacción activa con los usuarios** para establecer una relación cercana con el público, manteniendo una presencia activa de creación de contenidos y de intercambio digital. Toda gestión de las redes sociales por parte de los museos debe orbitar en torno a los principios de la comunicación dialógica (Kim et al, 2014; Losada-Díaz y Capriotti, 2015), aspecto clave en la creación y consolidación de propuestas educomunicativas que motiven procesos educativos sobre patrimonio en la red. Respecto a esto, un museo que pretenda comprometer y fidelizar a sus públicos en la esfera digital debe tener presentes cuatro criterios (Carpentier, 2012): a) provisión de contenidos de calidad, b) uso adecuado de las plataformas sociales en función de sus posibilidades y peculiaridades técnicas, c) motivar la interacción, y d) favorecer la escucha activa –el usuario debe reconocer la voluntad de cambio y mejora del museo en función de sus comentarios y opiniones–.

- 3. Comunicación de ida y vuelta –bidireccional– horizontal y democrática.** Siguiendo la educomunicación dialógica propuesta por Freire (1973), las instituciones museísticas deben potenciar tiempos de diálogo e intercambio de opiniones en torno al patrimonio, procesos de resignificación de los bienes y momentos para escuchar y ser escuchados –escucha activa–. Desde esta premisa, desaparecen los roles de emisor y receptor, apareciendo los participantes de la comunicación o *emirecs*. El museo social puede promover estos diálogos y debates en torno al patrimonio a través del lanzamiento de interrogantes en sus redes sobre el significado de las obras, su posible origen, su propuesta alternativa de interpretación, etc. Lo anterior supone empoderar al usuario, hacerlo protagonista mediante lo que ya sabe y, en definitiva, fidelizarlo con la institución cultural. En este sentido, el museo no debe censurar o regular los comentarios de los usuarios, salvo que traspasen los límites de la educación y el civismo.

4. Propuestas y publicaciones atractivas. Para generar conversaciones estables es necesario que los usuarios se involucren con el museo, por tanto, el primer paso es la atracción de estos internautas (Safko y Brake, 2009). Para tal fin, las redes sociales permiten crear y difundir contenidos atractivos y sugerentes a través de formatos muy variados, entre los que citamos texto, emoticonos, fotografías, imágenes limpias, imágenes con texto, audio, vídeo, *GIFs*, *links*, etc. Capriotti y Zeler (2020) y Capriotti et al. (2019) agrupan estas tipologías y soportes en 1) recursos gráficos –texto, emoticón y foto/imagen–, 2) recursos interactivos –mención/etiqueta a usuarios, *links* y *hashtags*– y 3) recursos audiovisuales –audio, vídeo y *GIFs*–. La mayoría de las redes sociales permiten la combinación de estos tres tipos de recursos, lo que según las investigaciones repercute en un mayor alcance e interacción por parte de los usuarios (Pletikosa-Cvijikj y Michahelles, 2013; Von Leoprechting, 2016). Los museos deben aprovechar las posibilidades que las redes sociales les brindan en cuanto a formatos, saliendo de su zona de confort caracterizada por el uso casi exclusivo de recursos unidireccionales, como son la imagen y el texto. El empleo de esta variedad de recursos no asegura el éxito educucomunicativo en la redes, pero puede beneficiar la estima y la conexión, a la par que despertar las emociones o las creencias que ayuden a perpetuar el compromiso con la institución.

5. Gratificación. El modelo de usos y gratificaciones propuesto por Blumler y Katz (1974) y adaptado a las redes sociales concibe los medios de comunicación como una manera de satisfacer y cubrir las necesidades concernientes a la interacción social. Bajo este planteamiento, el usuario debe experimentar una práctica o intercambio positivo en interacción con la comunidad, de modo que la autogestión se produzca de manera natural por los intereses generados dentro de esta comunidad. Surge, entonces, la necesidad de crear dinámicas que despierten diferentes motivaciones a través de los múltiples canales. Los valores y las relaciones o significados que los usuarios creen con el museo dependerán de las experiencias de inmersión y participación que la institución les brinde.

6. Comunicación amigable. La actitud y el tono comunicativo del museo debe empatizar con los usuarios y su entorno, sus vivencias o días especiales marcados en el calendario; esta clave no está dissociada de la gratificación, pues dentro de las

comunidades algunos estudios (Chen et al., 2021) señalan la necesidad de que exista un sentimiento de cercanía pese a la distancia geográfica. El hecho de “estar cerca” de los demás lleva a los usuarios a una interacción más continua conformando las comunidades patrimoniales; hablamos, entonces, de resonancia emocional. La emoción manifestada en el usuario le lleva a actitudes inmersivas con el museo, activando su participación –responde a preguntas planteadas por la institución, explora las piezas artísticas, investiga, etc.–.

7. Actitud interrogativa. Kaplún (2002) señalaba que el educador mediático no debe lanzar afirmaciones, sino interrogar para crear las condiciones propicias que activen la reflexión personal, dialogando y no monologando. Partiendo de esta premisa, el museo tiene en la interrogación abierta y directa un buen mecanismo lingüístico a través del cual activar procesos educomunicativos y despertar el interés de los públicos por resolver las cuestiones planteadas en las redes sociales. Interrogar significa, para el interrogado, pensar y construir, lo que inevitablemente lleva a la construcción compartida del conocimiento junto con el museo mediador. Esta actitud interrogativa, donde no existen los conocimientos cerrados y dados de antemano, se vincula al paradigma constructivista del aprendizaje y al método socrático. El museo, como educador patrimonial, debe promover estas prácticas para lograr en el usuario aprendizajes significativos.

El método empleado por Sócrates consta de dos partes: destructiva una, creativa la otra. En la primera etapa, Sócrates toma como punto de partida la concepción del interlocutor acerca del asunto en cuestión, permitiéndole descubrir las contradicciones y las faltas de tal concepción. En la segunda etapa, llamada mayéutica, Sócrates se ve a sí mismo como una partera que ayuda a su interlocutor a dar a luz, a des-cubrir, a des-velar, la verdad que lleva en sí mismo, a quitarle a esta verdad el velo que la cubre. Es esencial al método el empleo sistemático de la ironía socrática, que consiste en simular ignorancia sobre la materia de que se trata, con el fin de hacer aparecer la verdad a través del diálogo entre el maestro y el aprendiz. (De la Torre, 2003, p. 101)

8. Evaluación de la acción en redes. Todo proceso de mejora debe partir, primero, de conocer qué se está haciendo. Para conocer qué se está haciendo, la evaluación nace como un proceso fundamental y determinante que analice las fortalezas y debilidades, las oportunidades y amenazas. Sin evaluación, se pueden estar perpetuando errores o

aciertos, sin ser realmente conscientes del funcionamiento e incidencia de las acciones desarrolladas. Los museos deben implementar procesos planificados de evaluación respecto a su acción educomunicativa en redes sociales, siendo las opciones para evaluar muy variadas: desde los análisis de monitorización cuantitativa a las evaluaciones cualitativas a través de los comentarios de los visitantes virtuales, pasando por encuestas, análisis de sentimientos, etc. En definitiva, evaluar significa conocer, y conocer significa mejorar.

9. Patrimonios significativos. La materia prima con la que los museos trabajan tiene un valor incalculable; este patrimonio cultural contenido entre sus muros es selección y sedimento de la cultura, por lo que atañe a toda una colectividad, y no solo al museo como institución jurídica. Este hecho supone asumir que el patrimonio, independientemente de quien lo gestione, es de todos y para todos. Partiendo de esta premisa, el museo debe trabajar los bienes patrimoniales desde la afectividad y la memoria, generando vínculos entre las personas y los bienes (Fontal, 2003a, 2003b); debe encontrar las claves para “enganchar” a los usuarios al patrimonio, hacerlo significativo y cercano para ellos, a través de la emoción y los afectos, las referencias al territorio, la recuperación de la memoria, etc. El fin último de estos procesos de patrimonialización es la sensibilización de la sociedad con el patrimonio.

10. El museo humanizado. Todo lo anterior nos lleva a una versión cercana del museo humanizado que ayude a comprender mejor los significados culturales y permita el diálogo activo, que interpele al público y hable directamente con él. Se trata de alcanzar una transformación del propio museo en el que este se convierta en participante de su propia propuesta educomunicativa, aprovechando sus saberes y conocimientos para dar lugar a una verdadera horizontalidad democrática que despierte reflexiones, plantee retos y haga las preguntas clave.

● 5.2. Conclusions (EN)

The conclusions section employs a twofold approach. On the one hand, 1) the qualitative and synthetic discussion of the achievement of the research goals proposed at the beginning of this doctoral dissertation; on the other hand, 2) the chapter will finish with some final considerations expressed with a high degree of subjectivism by the researcher "I" around the lessons learned. As a coda to these final remarks, a decalogue of good practices will be proposed for the optimisation of edu-communicative processes on the social web 2.0 based on the symbiosis between rationalism - (the scientific conclusions reached by means of this doctoral research) and empiricism (the product of the researcher's own personal experience).

5.2.1. Qualitative description of the achievement of research goals

The aim of this research was to analyse and contribute to the improvement of web 2.0 educommunication of heritage based on a unique case study of a local museum with a very notable educommunicative projection. The results obtained have allowed us to get to know its educommunicative practices and processes, to understand which aspects work in the digital sphere and which do not, as well as to verify which type of (edu)communication produces greater interaction and participation with its audiences. The discussion of the results and the drawing of conclusions have allowed us to design a proposal for a decalogue with keys to quality educommunication on the web 2.0 (see 5.2.2.1. *Proposal for a decalogue: keys to quality educommunication on the web 2.0*, p. 446), this being one of our contributions to the achievement of the aforementioned purpose.

However, the purpose of the Doctoral Thesis was operationalised through nine specific goals, the achievement of which we will now assess qualitatively:

SG1: Learning about the institution's educational proposal and the specifications of its didactic plan.

Through interviews with the museum's staff, we were able to delve into the educational proposals that the MDJ develops in its premises. In the same way, we resorted to the social media in order to observe the implementation of these actions - given the impossibility of on-site attendance to workshops as a result of the health crisis caused by covid-19. In this regard, we found out that the target audience that was most highly valued

by the museum in these workshops and educational events belongs to the younger age groups, as was also confirmed by the informants during the interviews. Regarding the specifications of the museum's didactic plan, we learned that they do not have an overall educational program, but that instead each workshop or activity has its own fact sheet. In this sense, although our core interest was the museum's social media, we considered it essential to learn about the educational work conducted inside the institution's premises as a prior step to our edu-communicative study of its web 2.0 spaces.

SG2: Establishing the digital spaces used by the Diocesan Museum of Jaca for educational and communication purposes.

Observation of the digital sphere and interviews with museum staff enabled us to establish that the MDJ is actively present in three social media: Facebook (since 2010), Twitter (since 2011) and Instagram (since 2017). Of all three, Facebook and Twitter are the museum's preferred choices to the detriment of Instagram. Although it was not the object of this study, the MDJ also has official accounts on YouTube –79 own videos uploaded, 8 playlists created– and TripAdvisor. Regarding the web 1.0, the MDJ does not have its own self-managed space, but depends on the web space of the Diocese of Jaca - currently immersed in negotiations to meet this palpable need.

SG3: Acknowledging and valuing the personal circumstances, working environment and academic background of the staff managing the social media and communities of Jaca's Diocesan Museum.

The interviews with the informants allowed us to probe into the personal and professional circumstances of the museum staff. The MDJ stands out for having a stable, if small staff, and for its marked innovative outlook and commitment to the approaches of the new museology. Notwithstanding the differences inherent to human nature, there is a commonly shared rationale concerning the museum, which is considered as a hub for the socialisation of knowledge, a site for the construction of meanings and a first-rate educational space. The three informants, despite not being regular and active users of the social media on a personal level, see the latter environments as conducive to learning, which inspires their outstanding concern for their correct management and maintenance.

SG4: Learning about the edu-communicative practices –aims, strategies and predominant type of learning– promoted/developed by the Diocesan Museum of Jaca in its handling of Web 2.0 social platforms.

One of the main specific objectives of this doctoral dissertation was to establish the extent to which the communicative practices of the MDJ in the social media involved educational communication-based contents. We started from the narratives voiced by the interviewees in order to ascertain, in the first place, if they considered Web 2.0 spaces as places that promote learning. Answering the previous question led us to trace the objectives that guided the MDJ in managing its presence in the digital sphere. We concluded that their policy in this regard was geared towards dissemination, outreach efficiency and learning. The next step was to determine to what extent and through which medium the above objectives were achieved. This led us to systematically evaluate the communication generated in all three social media used by the MDJ, which is directly tied up with our specific research goal No 5.

SG5: Evaluating the edu-communication actions promoted through the MDJ's social media: the educational, participatory (R-elational) and learning factors.

This evaluation was based on independent analyses for each of the three social media under examination. Following our results, we concluded that for the specific case of Facebook –a favourite medium for edu-communicative processes–, a heritage-centered educational factor of a transmissive type ("making known") prevailed, closely followed by publications that seek to provide clues to understanding; regarding the participatory dimension of communication, it surpassed the non-participatory one, and was situated above all within the categories of demonstrative interaction and reflexive-interpretive interaction; regarding the dominant type of learning, cognitivism stood out, closely followed by positivism and constructivism. In relation to Twitter, the analysis of its fourteen hashtags (proposals) was suggestive of a purely transmissive goal as regards the purpose of messages, the non-existence of the R-elational factor in its publications, a dominant type of learning linked to positivism and the use of images with documentary-informational purposes. The third social network under consideration, Instagram, turned out to be the one with the lowest educational value, showing higher indicators for those items that ran contrary to the edu-communicative component: only half of its publications had educational value and, when that was the case, they belonged to the transmissive type;

contents without a R-elational factor were prevalent; most of the Instagram publications do not promote any type of learning –if otherwise, it was a positivist type of learning; and the function of images was of a documentary-informational type, without featuring an educational component.

SG6: Specifying which type of internal evaluation is conducted on the museum's Web 2.0 communications, actions and generated contents and how often is such an evaluation performed.

The internal evaluation of web-based edu-communication processes is one of the shortcomings of the MDJ, along with the absence of an overall communication plan. This was stated during the interviews by the informants, who pointed out that they lacked resources or tools of their own for the systematic evaluation of the impact that their social media actions had on users. In their narratives, they indicated that they were guided by the number of likes and comments and the number of times that the publication was shared. On the other hand, although 2.0 media are regarded as favourable spaces for learning, there still remains a certain amount of use for information and dissemination purposes, so that under this traditional paradigm the evaluation of learning outcomes does not make so much sense.

SG7: Analysing and evaluating the kind of interaction that takes place between the MDJ and users in the digital sphere as regards the (edu)communication promoted by the institution.

The analysis of the museum's social media strategy elicited our interest over the interaction that the museum 2.0 aroused among users. Of the three social media, we concluded that Instagram was the platform with the highest number of likes, followed by Facebook and, lastly, by Twitter. However, when we study edu-communication we are interested in the analysis of active participation by Internet users, and this participation is channelled by their messages. Of the three platforms under consideration, Facebook is the one with the highest level of participation in terms of flow of comments and number of times posts are shared. This is what drove us to delve into the study of Facebook, considering that in the case of the MDJ this medium provides a favourable space for dialogical exchange between museum and users; it is the place where the best edu-communication proposals are shared and where there is the highest level of active participation by the public, whose interest is thus awakened, and controversial debates

are sometimes held concerning the museum's collection. In the same way, this participation increases when the publications generated by the museum respond to educational objectives and the feedback of users is called for through interactive-demonstrative publications including direct and even challenging questions. According to our conclusions, Twitter is relegated to last position in terms of interaction.

SG8: Situating the museum's actions in the social media within the Spanish and international contexts following a comparison with other published studies.

Our discussion of the results has made it possible to establish the degree to which the MDJ is similar to or different from other national and international museums in terms of network-based edu-communication processes. This comparison between our case study and other related studies has yielded very interesting and positive conclusions regarding the MDJ, since this institution stands out as an example of good practices in 2.0 edu-communicative processes, especially regarding the generation of educational content published on Facebook and Twitter, the motivation behind participation and the assumption of these spaces as learning-friendly media. However, there are certain aspects in which the MDJ is situated at the same level as other museum institutions, such as the absence of a communication plan, the scarce interaction in social media like Twitter, the communicative confusion in the case of Instagram or the little diversity as regards content formats, with an almost exclusive monopoly of text and images, very little presence of audiovisual resources and practically no other options such as games, questionnaires, etc.

SG9: Returning research results to the study participants in order to improve the museum's practices in the matter of Web 2.0 edu-communication.

Despite not being a piece of action-research, we consider the dissemination of the knowledge constructed in the present PhD dissertation to be essential. In this sense, the research report will be returned to the Diocesan Museum of Jaca so that it can contribute towards the enhancement of its Web 2.0 edu-communication processes on the social media. Similarly, the results achieved in this research will be published in indexed academic journals in the final phase devoted to the socialisation of scientific knowledge.

5.2.2. Final considerations

Throughout the research period that concludes with the writing of the PhD. dissertation's final report, we have encountered many vicissitudes which we had to face

with patience, dedication and a high degree of creativity. The in-depth study of the digital sphere is, at times, certainly difficult as a consequence of the volatile and ephemeral nature of this virtual universe being a product of postmodern society and the new millennium.

Since my doctoral period began in 2015, the learning and skills acquired in various fields of knowledge have been numerous and varied. From the first steps in a world completely unknown to me, educational research, to the reading and assimilation of the most recent theories on dialogical edu-communication in the digital media, this path has been marked by an evolution that, I must admit, shaped both my researcher "I" and my personal "I". In this sense, I view research as an introspective vital process that affects all areas of being, ethos and pathos, both those related to intellectual capacities and those linked to affects and emotions: no one comes out being the same after completing such an arduous and long research process as is involved in the writing of a doctoral dissertation.

Be it as it may, this process involved the study of the theoretical landmarks of heritage education, which led to the deep understanding that cultural heritage is not an end in itself, but a means to connect people with their inherited legacy and to form identity bonds that knit together the past, the present and the future generations. Heritage thus emerges as the common thread that allows us to understand historical temporality; it is the lifeline to which we cling in times of defenselessness, historical distortions, loss of identity and excessive globalisation. It makes it possible, in the same way, for citizens to become one with their territory, where the landscape and its dwellers become a whole, as we have been able to corroborate with the case of the Diocesan Museum of Jaca. But the passage of time and the change in mentalities cause certain heritages to stop speaking to us, to no longer whisper to us where they come from and what they mean, to cease to convey their meanings... It is then that education strongly appears as a "weapon of peace" capable of creating the appropriate and optimal contexts and experiences for citizens to be able to establish those much-needed links with their heritage.

The education that we are talking about, like all the dimensions of the social world, has undergone a process of change, slow at the beginning, vertiginous at the end, which has led it to a rethinking of its real function in society: what to teach for, why to learn, how to teach, how to learn. The latest pedagogical paradigms, among which we refer to the constructivist and the socio-critical paradigms, encourage us to dream of a more

thoughtful society, one that is more coherent with the environment, more just and supportive, more committed to its past. Heritage education is doubtlessly the product of these new pedagogical trends. Schugurenksy (2017) wondered whether the post-Freirean generations, such as the *millennials*, would be able to look back to Freire to understand their digital society and fight for a truer society in the 21st century. This PhD dissertation is an example of looking back in search of references on which to project ourselves into the future.

Having said that, and this explains my qualified yes, the relevance of Freire will be enhanced if millennials are able to reinvent him, using his ideas as a springboard to address issues that Freire did not have the opportunity to tackle, or tackled only partially. (Schugurenksy, 2017, p. 6)

Likewise, this education has in the 21st century new channels and environments from which to continue to reach out to citizens, nowadays largely connected to the digital sphere. The arrival of Web 2.0 has also made possible the emergence of new tools and media that contribute to social interconnection: thanks to the social media and networks, we have never been so close to one another. If we look back, we won't find examples in history of such a radical and abrupt worldwide break in space-time coordinates and socio-political borders. This has in turn made it possible to extend the concept of cyber democracy and citizen empowerment against the backdrop of a constant tension between information and misinformation, the real and the fictitious: a tension that equally pervades the social web as well. Researchers began to be interested in education in these new media and provided the necessary keys to better understand a concept that gradually gained strength: edu-communication 2.0 or media education.

In our particular case, and since the mid-2010s, we began to be interested in the triad of heritage, education and social media. Our gradual definition of this tripartite dimension led us to study the edu-communicative actions that museums, as heritage sites, implement in digital environments. And this is how the topic of my doctoral dissertation, which these lines bring to an end, took shape. Of all the museums that fell under my observation, whether by luck, fate or chance, one powerfully attracted my interest: the Diocesan Museum of Jaca, a close and familiar institution that became the target of study during the final phase of my inquiry. This local museum in the small and historic city of Jaca, has made its management of heritage through the social networks one of its hallmarks together with the professionalism and thorough work of its staff in areas such

as conservation, research, restoration, dissemination and, above all, education. The visits to the museum, the analysis of its Web 2.0 spaces and the interviews with its staff have led us to conclude that the Diocesan Museum of Jaca is a benchmark institution in the field of edu-communication. Despite its natural limitations resulting from its being a local museum with scarce human and financial resources, it has highly trained personnel committed to museum work in the 21st century and to the territory in which the institution is located, which in turn has a positive impact in enhancing the symbiosis between museum, space and citizenship. The social media used as an extension of the institution itself contribute to creating a close, familiar, open and educational space for culture, where pilgrims, curious visitors, schoolchildren, local people and researchers come together and are surprised by the historical narrative that the museum's spaces recount: a sacred history that is ultimately the history of a community, a culture, a city and the whole of the kingdom of the four-barred coat-of-arms. In short, the Diocesan Museum of Jaca is, as its staff definitely confirm, the museum of all *Jacetanos* and *Jacetanas* (i.e., of all the men and women who conform the population of Jaca): an institution that works in the benefit of the community so as to make this precious legacy known to the world.

5.2.2.1. A decalogue proposal: keys for quality edu-communication in Web 2.0

As a culmination of our research on Web 2.0 edu-communication around heritage, we are proposing a kind of decalogue that supports the optimisation and improvement of edu-communication processes that take place in digital environments in relation to heritage. This decalogue results from the conjunction of everything learned throughout the research process, both at a rational-academic-scientific level and at an empirical-experiential one. It is not intended to be a more or less technical explanation of how to use social platforms in terms of their software architecture, but rather a set of indications on how to approach media communication from the point of view of dialogic edu-communication, regardless of the digital environment and the social medium in which it takes place.

1. Existence of a strategic plan for digital communication. The review of the available scientific literature suggested that most of museum institutions under examination do not have a plan or roadmap to guide their communication policy in the digital sphere. The design and preparation of this strategic communication plan allows museums to carefully consider the reasons for their presence in the social media, to set up objectives and to define the contents to be discussed, the communication plan, the

preparation of steady proposals, the target audience, the evaluation of processes, etc. In the same way, it prevents the museum's digital communication from being the result of a timely set of circumstances and so forestalls the museum's dependence on the personal situation of the staff member in charge of its management, in addition to making it possible for several people to jointly run this service by following the same communication policy; moreover it facilitates the transition between one social community manager and the next at times of museum staff changeover.

- 2. Permanent support for dialogue and active interaction with users** in order to form close relationship with the public while maintaining an active presence in terms of content creation and digital exchange. The whole management of social media by museums must revolve around the principles of dialogic communication (Kim et al, 2014; Losada-Díaz and Capriotti, 2015): a critical aspect in the creation and consolidation of edu-communicative proposals that fuel online heritage-related educational processes. In this regard, a museum wishing to engage and retain the loyalty of its audiences in the digital sphere must bear in mind four criteria (Carpentier, 2012): a) provision of quality content, b) appropriate use of social platforms on the basis of their potential and technical specifications, c) motivate interaction, and d) promote active listening –the user must recognise the museum's will to change and improve after being exposed to the institutions' comments and opinions.

- 3. Two-way, horizontal and democratic communication.** Following the model of dialogical edu-communication proposed by Freire (1973), museum institutions should promote time for dialogue and exchange of views about heritage, processes involving the redefinition of heritage assets and moments for listening and being listened to – active listening. On assuming this premise, the roles of sender and receiver disappear and are superseded by that of communication participants or *emerecs*. The social museum can foster these dialogues and debates about heritage by launching questions in its media about the meaning of the works, their possible origin, their alternative interpretations, etc. This means empowering the users, making them the protagonists as a result of their knowledge and securing their loyalty to the cultural institution. In this sense, the museum should not censor or regulate user comments, unless they trespass the limits of education and civility.

4. Appealing proposals and publications. In order to generate stable conversations, it is necessary for users to get involved with the museum, and so the first step is to attract these Internet users (Safko and Brake, 2009). To this end, social platforms facilitate the creation and dissemination of attractive and suggestive content in a wide variety of formats, including text, emoticons, photographs, clean images, images with text, audio, video, GIFs, links, etc. Capriotti and Zeler (2020) and Capriotti et al. (2019) group these typologies and media into 1) graphic resources –text, emoticon and photo / image; 2) interactive resources –user mention / tag, links and hashtags; and 3) audiovisual resources –audio, video and GIFs. Most social networks enable the combination of these three types of resources, which according to research studies results in greater outreach and interaction with users (Pletikosa-Cvijikj and Michahelles, 2013; Von Leoprechting, 2016). Museums must take advantage of the possibilities that social media and networks offer them in terms of formats, leaving their comfort zone characterized by the almost exclusive use of one-way resources, such as images and text. The use of this variety of resources does not ensure the success of educational communication in the media, but it can enhance recognition and connection, while also arousing emotions or beliefs that help perpetuate commitment to the institution.

5. Gratification. The model of uses and gratifications proposed by Blumler and Katz (1974) and adapted to the social networks sees communication media as a way to satisfy and meet the needs of social interaction. Under this approach, the user must experience a positive practice or exchange in interacting with the community, so that self-management occurs naturally as a result of the interests generated within this community. The need arises, then, to create dynamics that awaken different motivations through multiple channels. The values and the relationships or meanings that users create alongside with the museum will depend on the immersion and participation experiences that the institution offers them.

6. Friendly communication. The attitude and communicative tone of the museum must empathise with the users and their environment, their experiences or special dates marked on their calendar; this key aspect is not dissociated from gratification, since some studies (Chen et al., 2021) point out that inside communities there is a need for a feeling of closeness to exist despite geographical distance. The fact of "being close"

to others leads users to a more continuous interaction, which in turn shapes heritage communities; we are speaking, therefore, of emotional resonance. The emotion manifested in the users leads them towards immersive attitudes with regard to the museum, activating their participation -users answer questions posed by the institution, explore the artistic pieces, investigate, etc.

- 7. Questioning attitude.** Kaplún (2002) pointed out that the media educator should not make declarative statements, but rather formulate questions in order to create the favourable conditions that activate personal reflection, dialoguing instead of monologising. Inspired by this premise, the museum will find in open and direct questioning a sound linguistic mechanism through which to set off edu-communicative processes and awaken the interest of the public in solving the questions posed in the social media. Questioning means, for the questioned subject, to think and to build, which inevitably leads to the shared construction of knowledge together with the mediating museum. This questioning attitude, where closed and given knowledge does not exist, is linked to the constructivist paradigm of learning and the Socratic method. The museum, as a heritage educator, must promote these practices so that the user achieves significant learning.

The method employed by Socrates consists of two parts: one destructive, the other creative. In the first stage, Socrates takes as a starting point the interlocutor's conception of the matter at hand, allowing him to discover the contradictions and shortcomings of such a conception. In the second stage, called maieutics, Socrates sees himself as a midwife who helps his interlocutor to give birth, to discover, to unveil, the truth that he carries inside himself, to take away from this truth the veil that covers it. Essential to the method is the systematic use of Socratic irony, which consists in simulating ignorance about the matter being discussed in order to make the truth emerge from the dialogue between the teacher and the disciple. (De la Torre, 2003, p. 101[our own translation])

- 8. Evaluation of social media actions.** Any improvement process must start, first and foremost, from knowing what is being done. In order to know what is being done, evaluation emerges as a fundamental and determining process that analyses strengths and weaknesses, opportunities and threats. If there is no evaluation, mistakes or successes may be perpetuated, without our being really aware of the operation and

impact of the actions carried out. Museums must implement planned evaluation processes regarding their educational communication actions in the social media. Evaluative options are multiple and varied: from quantitative monitoring analyses to qualitative evaluations based on the comments of virtual visitors, including surveys, analysis of feelings, etc. In short, evaluating means knowing, and knowing means improving.

9. Significant heritages. The raw material with which museums work is invaluable; the cultural heritage contained within their walls is the selection and sediment of culture, so it concerns an entire community, and not simply the museum as a legal institution. This implies assuming that heritage, regardless of who manages it, belongs to everyone and is for everyone. Starting from this premise, the museum must work on heritage assets on the basis of emotions and memory, generating bonds between people and assets (Fontal, 2003a, 2003b); it must find ways to "hook" users to heritage, making it meaningful and bringing it close to them by means of emotion and affection, references to the territory, the recovery of memory, etc. The ultimate goal of these heritagisation processes is to raise the awareness of society with regard to heritage itself.

10. The humanised museum. All of the above leads us to a relatable version of the humanised museum that helps us to better understand cultural meanings and encourages active dialogue; one which challenges the public and addresses them directly. The idea is to achieve a transformation of the museum itself whereby the users become participants in the institution's edu-communicative proposal by taking advantage of their own knowledge and skills in order to give shape to a true democratic horizontality that elicits reflection, poses challenges and asks the key questions.

5.3. Límites y prospectiva de la investigación

Partiendo de los límites de nuestra investigación, se proponen unas líneas futuras de trabajo que permitirán seguir desarrollando y arrojando luz al campo de la educomunicación web 2.0 del patrimonio, siempre bajo la atenta mirada de la socialización del conocimiento y el progreso social como metas finales.

5.3.1. Límites de la investigación

El principal límite de la investigación a la hora de abordar la esfera digital como campo de estudio es su vertiginosa evolución y constante cambio, aludiendo en este sentido a la modernidad líquida planteada por Bauman (2013). Las aplicaciones web 2.0 se multiplican a pasos agigantados sin que los ciudadanos sean conscientes de la existencia de todas ellas. Reconociendo esta casuística concreta, se ha intentado atenuar el sesgo de la “evolución e innovación” centrándonos más en el análisis cualitativo de la comunicación que en su análisis cuantitativo –la mayoría de las investigaciones consultadas han obviado el estudio de las narrativas generadas por museos y usuarios–. Examinar la educomunicación supone analizar el contenido del discurso –permanece–, y no el canal –en constante cambio–.

Por otra parte, otro de los hándicaps al que hemos tenido que hacer frente está asociado a la recopilación de los datos, esto es, la extracción de las publicaciones, *tweets*, *posts*, comentarios, etc. de las redes estudiadas –*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*–. No todas te permiten rastrear toda la comunicación generada por una cuenta, existiendo ciertos límites –como el caso de *Twitter*, donde solo se pueden recuperar los últimos 3.200 tuits emitidos por una cuenta; para el caso de *Facebook*, el límite está fijado en 500 publicaciones–. El estudio de la red social *Twitter* también ha presentado ciertas dificultades a la hora de analizar los datos, debido a que la evaluación de un *tweet* educativo suele requerir la lectura completa del hilo en el que se inserta, por lo que el tiempo de análisis aumenta considerablemente –este hecho ya fue advertido por Baker (2016) en su estudio sobre los museos de ciencias en la red social *Twitter*–. Así mismo, el acercamiento exploratorio que realizamos a las redes sociales del MDJ en su comparación con tres grandes museos de ámbito nacional a través del software *Fanpage Karma* imposibilitó analizar más allá de una horquilla temporal de tres meses de forma gratuita –existen planes de pago con múltiples posibilidades, pero su empleo no era objeto de esta Tesis Doctoral–.

Uno de los límites encontrados se corresponde con la validez temporal de los resultados, y está en estrecha consonancia con lo dicho anteriormente. Un simple cambio en la figura del *community manager* del museo o en la aparición/desaparición de una red social 2.0 a nivel global, puede implicar que los resultados aquí recogidos queden anticuados. Por ello, sería interesante dar continuidad a este estudio en el tiempo, esto es, convertir una investigación puntual –transversal y estática–, en una de tipo longitudinal, donde los resultados se vayan actualizando periódicamente para analizar la evolución y poder contextualizar mejor la realidad estudiada.

Respecto a la muestra, el hecho de investigar un único museo a través de un estudio de caso puede suponer que los resultados no sean extrapolables a otras realidades museísticas más amplias. En este sentido, aunque la fase final de la Tesis Doctoral era un estudio de caso único (F2), partíamos de investigaciones previas de otras realidades museísticas de los ámbitos nacional e internacional (F1.b.) –se ha seguido un modelo de investigación de tipo deductivo, partiendo de una realidad global para llegar, en última instancia, a una realidad local y concreta–. De hecho, es a partir de la primera fase de investigación (F1) donde el MDJ emergió como una institución que, presumiblemente, destacaba por su educomunicación digital en redes sociales. El estudio de caso de este museo nos ha permitido constatar nuestros presupuestos de partida y, en comunión con la literatura existente, diseñar un decálogo de buenas prácticas para optimizar los procesos educomunicativos en red sobre patrimonio; además de señalar al MDJ como un referente paradigmático de museo social y sostenible que pueda servir de ejemplo a otras realidades museísticas de características similares, tratándose de la mayoría de los museos existentes en España –museos de ámbito regional y/o local–.

5.3.2. Prospectiva de la investigación

Los estudios publicados hasta la fecha, entre los que se incluye el nuestro, se han encargado de investigar y analizar la comunicación mediática o educomunicación 2.0 producida en los espacios web teniendo siempre al museo como centro de esta. Estas investigaciones han estudiado su producción comunicativa desde enfoques cuantitativos y/o cualitativos, al igual que la interacción generada en los usuarios, sin embargo, no existen estudios que den un paso más allá y evalúen los aprendizajes adquiridos por los usuarios a través de las redes sociales –educación informal–. En nuestra investigación hemos planteado los principios necesarios para que se produzcan ciertas tipologías de aprendizaje –conductismo, cognitivismo, constructivismo, conectivismo y positivismo–,

pero desconocemos realmente en qué grado estas se producen en los visitantes virtuales. Futuras investigación deberían encaminarse a este campo yermo de estudios, la evaluación de los aprendizajes adquiridos por parte de los usuarios digitales en contextos informales vinculados al patrimonio.

La segunda línea de investigación que nos proponemos es la validación del instrumento de análisis de la educomunicación patrimonial en redes sociales (IA-EduComR) utilizado en la presente investigación. Pese a que el instrumento fue sometido a juicio de expertos, compuesto por un total de 12 especialistas, consideramos que es necesario seguir trabajando en su mejora, sobre todo en la parte relativa a la concordancia entre investigadores respecto a la codificación. Así mismo, aunque concebimos el instrumento como una herramienta válida para analizar cualquier tipo de red social, somos conscientes de que hay que seguir trabajando para su adaptabilidad constante en función de los cambios que la esfera digital vaya experimentando.

6. Referencias



San Miguel de Abena

6. Referencias

- Abeza, G., O'Reilly, N., Finch, D., Séguin, B. y Nadeau, J. (2018). The role of social media in the co-creation of value in relationship marketing: A multi-domain study. *Journal of Strategic Marketing*, 28(6), 472–493. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2018.1540496>
- Adriaansen, R. J. (2020). Picturing Auschwitz. Multimodality and the attribution of historical significance on Instagram. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 652-681, <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771963>
- Aguaded-Gómez, J. I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparabable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- Aguaded, I., Castillo-Abdul, B. y Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Educomunicación y Media Literacy: espacios de referencia en divulgación científica y académica en español. *Index.comunicación*, 10(3), 215-233. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Educom>
- Aguaded, I. y Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the knowledge society*, 16(1), 44-57. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguirre, J. M. (2014). Del enciclopedismo a la ideología Wikipedia. *Comunicación*, 165, 83-89.
- Alaminos, E. (1990). El acceso a los museos: evolución histórica. *Boletín ANABAD*, 40(2-3), 173-177.
- Alaminos, E. (1997). Los museos locales y el Museo Municipal de Madrid: aproximación a la historia de su formación. *Boletín ANABAD*, 47(2), 115-156.
- Alba, S. (2018). Transformación antropológica y paradigma tecnológico. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, 144, 13-24. https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/05/ESP-Transformacion-antropologica-S.Alba_.pdf
- Alonso, L. (1999). *Museología y museografía*. Ediciones del Serbal.
- Alonzo, R., Hussain, J., Stranges, S. y Anderson, K. K. (2021). Interplay Between Social Media Use, Sleep Quality, and Mental Health in Youth: A Systematic Review. *Sleep Medicine Reviews*, 56, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2020.101414>

- Allen, M. (2012). Gaining a Past, Losing a Future: Web 2.0 and Internet Historicity. *Media International Australia*, 143(1), 99-109.
<https://doi.org/10.1177/1329878X1214300112>
- Álvarez, D., Marfil, R. y Báez, C. (2019). Impact Research on Training in Mediation and Education in Museums: Analysis of the Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 121-144.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731>
- Álvaro, M. I. (2014). Los museos de la Iglesia en Aragón hoy. Un valioso patrimonio en nuevos espacios expositivos. *Artigrama*, 29, 17-36.
- Amorim, J. P. y Teixeira, L. (2021). Art in the digital during and after covid: Aura and apparatus of online exhibitions. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 12(5), 1-8. <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s1n2>
- Andrade, M. M. (2009). Poder, patrimonio y democracia. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 6(12), 11-40.
- Antigüedad, M. D. (s. f.). Museo Napoleón. *Museo del Prado*. Recuperado de: <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/museo-napoleon/966ffdde-8b41-4f44-8217-8fdeaf28d1f7>
- Aparici, R. (Coord.) (2010a). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R. (2010b). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55(26), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38(19), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Aranburu, J. J. (2011). Redes sociales y museos participativos: La irrupción de las tecnologías 2.0 en la sociedad y su aplicación en los museos a través del caso de Arazí. En A. Ibáñez-Etxeberria (Ed.), *Museos, redes sociales y tecnología 2.0* (pp. 103-124).
- Arellano, H., Vasquez, D. y Vasquez, M. (2018). Using scientific communication and educommunication practices in web 2.0 to produce cultural viral content: an experience paper. *EDULEARN18 Proceedings*, España, 10791-10798. doi. 10.791-10.798. 10.21125/edulearn.2018.2644
- Arias, F. (1999). Sitios musealizados y museos de sitio: Notas sobre dos modos de utilización del patrimonio arqueológico. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 4, 39-57.

- Arízaga, F. J. (2018). Reflexiones respecto de la influencia de los contenidos televisivos en el comportamiento adolescente desde la perspectiva de la educomunicación. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VI(15), 1-11.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arroyo, N. (2007). ¿Web 2.0? ¿Web social? ¿Qué es eso?. *Educación y biblioteca*, 161, 69-74. <https://gredos.usal.es/handle/10366/119409>
- Arroyo-Sagasta, A. (2017). Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes. *Revista Mediterránea de Comunicación/ Mediterranean Journal of Communication*, 8(2), 277-285. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.17>
- Aso, B. (2017a). Educomunicación web 2.0 del patrimonio artístico contemporáneo: estudio de caso del museo IAACC Pablo Serrano [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Zaragoza. <https://deposita.unizar.es/record/39180?ln=es>
- Aso, B. (2017b). Los museos de arte contemporáneo en las redes sociales: educomunicación web 2.0. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* (pp. 780-791). Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Aso, B., García-Ceballos, B., y Rivero, P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En C. Foradada y P. Irala-Hortal (Coords.), *Visiones y confluencias entre arte, patrimonio y tecnología en la era digital* (pp. 339 – 345). Gobierno de Aragón.
- Ausubel, D., y Novak, J. (1978). *Psicología educativa: Una visión cognitiva*. Holt, Rinehart y Winston.
- Azuar, R. (2008). Museos: del público al ciudadano. En I. Arrieta (Ed.), *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis* (pp. 25-37). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Badell, J. I. (2015). Los museos de Cataluña en las redes sociales: resultados de un estudio de investigación. *Rev. Interam. Bibliot.*, 38(2), 159-164. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a07>
- Baker, S. (2016). Identifying behaviors that generate positive interactions between science museums and people on Twitter. *Museum Management and Curatorship*, 32(2), 144-159. <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1264882>

- Baranchuk, M. (2007). Mecenazgo cultural: Estado, poder y financiación de las expresiones artísticas. *Estudios de Sociología*, 12(22), 43-61.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4475/447544618012>
- Bardavio, A. (1999). *L'arqueologia i prehistoria a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: historia i perspectives* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5520#page=1>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazin, G. (1969). *El tiempo de los museos*. Daimon.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva*. Alianza Editorial.
- Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C. y Boni, A. (2020). Are sustainable development goals the solution to international aid problems? exploring questionings and proposals form valencian civil society. [¿Los objetivos de desarrollo sostenible como solución a los problemas de la cooperación al desarrollo? Explorando cuestionamientos y propuestas a partir de las miradas de la sociedad civil valenciana]. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(1), 178-201. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.446
- Bermejo, D. (1998). Deleuze y el pensamiento transversal. Crítica del pensamiento de la identidad, pensamiento de la pluralidad y del rizoma. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 25, 273-302.
- Berrocal, S., Campos-Domínguez, E. y Redondo, M. (2014). Prosumidores mediáticos en la comunicación política: El «politainment» en YouTube. *Comunicar*, 43(22), 65-72. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-06>
- Bex R. T., Lundgren L. y Crippen K. J. (2019). Scientific Twitter: The flow of paleontological communication across a topic network. *Plos One*, 14(7), e0219688. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219688>
- Bittencourt-Francisco, J. (2020). Connected Brazil and digital humanities: the perspective of interpreting museums in Porto Alegre. *История*, 51(4), 106-116. doi 10.17072/2219-3111-2020-4-106-116
- Blank, G. y Reisdorf, B. C. (2012). THE PARTICIPATORY WEB. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537-554. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>

- Blumler, J. y Katz, E. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications*. Sage.
- Boyd, D. (2015). Social Media: A Phenomenon to be Analyzed. *Social Media + Society*. April 2015. <https://doi.org/10.1177/2056305115580148>
- Bolaños, M. (2000). El museo a la Intemperie. *Museo*, 5, 11-24.
- Bonacini, E. (2016). The Museum Salinas: a case study of social museum ... behind closed doors. *Il Capitale Cultural: Studies on the Value of Cultural Heritage*, 13, 225-266.
- Bonilla-del-rio, M., García-Ruíz, R. y Pérez, M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- Brown, P., Smith, N. y Jones, E. (2019). Instagram and the science museum: a missed opportunity for public engagement. *Journal of Science Communication*, 18(02), A06, 1-22. <https://doi.org/10.22323/2.18020206>
- Brügger, N. (2015). A brief history of Facebook as a media text: The development of an empty structure. *First Monday*, 20(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v20i5.5423>
- Budge, K. (2017). Objects in Focus: Museum Visitors and Instagram. *Curator: The Museum Journal*, 60(1), 67–85. <https://doi.org/10.1111/cura.12183>
- Buitrago, A., García, A. y Gutiérrez, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Burke, R. y Christensen, L. (2020). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE.
- Burke, R. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Burke, R., Onwuegbuzie, A. y Turner, A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Cabero, J. y Llorente, M. del C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>
- Caerols-Mateo, R., Tapia-Frade, A. y Carretero-Soto, A. (2013). Instagram, la imagen como soporte de discurso comunicativo participado. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 124, 68-78. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.68-78>

- Caerols-Mateo, R., Viñarás-Abad, M. y González-Valles, J. E. (2017). Redes sociales y museos: análisis de la campaña en Twitter para el Día Internacional de los Museos y Noche de los Museos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 220-234. <http://www.revistalatinacs.org/072paper/1162/12es.html>
- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Calaf, R. (2009). Cuando el pasado y el presente de encuentran. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 61, 110-124.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9, 17-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609003>
- Calaf, R., Gillate, I. y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la Evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del Proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33, 129-50. <https://doi.org/10.6018/j/222531>
- Calaf, R. y Gutierrez, S. (2017). El Museo Thyssen-Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 39-56. <https://doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177
- Callon, M., Courtial, J., Turner, W. y Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. *Social Science Information*, 22, 191-235.
- Camarero, C. y Garrido, M. J. (2008). The role of technological and organizational innovation in the relation between market orientation and performance in cultural organizations. *European Journal of Innovation Management*, 11(3), 413-434. <https://doi.org/10.1108/14601060810889035>
- Cambridge University Press (s. f.). *Cambridge Dictionary* [versión en línea]. Consultado el 6 de junio de 2019.
- Canales, E. (2009). El París de Napoleón Bonaparte. *Revista HMIC*, VII, 5-14.
- Cano, R. y Rostoll, A. (2018). Uso de las redes sociales en museos internacionales. *Revista De La Asociación Española De Investigación De La Comunicación*, 5(9), 41-49. <https://doi.org/10.24137/raeic.5.9.6>

- Cañedo, R. (2004). Aproximaciones para una historia de Internet. *ACIMED*, 12(1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000100005&lng=es&tlng=es
- Capriotti, P. (2010). Museums' Communication in Small-and Medium-Sized Cities. *Corporate Communications: An International Journal*, 15(3), 281–298. <https://doi.org/10.1108/13563281011068131>
- Capriotti, P., Carretón, C. y Castillo, A. (2016). Testing the level of interactivity of institutional websites: From museums 1.0 to museums 2.0. *International Journal of Information Management*, 36(1), 97-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.10.003>
- Capriotti, P. y Losada-Díaz, J. C. (2018). Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world. *El profesional de la información*, 27(3), 642-650. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.17>
- Capriotti, P. y Zeler, I. (2019). Comunicación de la responsabilidad social empresarial de las empresas de América Latina en Facebook: estudio comparativo con las empresas globales. *Palabra Clave*, 23(2), e2327. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.2.7>
- Capriotti, P., Zeler, I. y Oliveira, A. (2019). Comunicación dialógica 2.0 en Facebook. Análisis de la interacción en las organizaciones de América Latina. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1094 a 1113. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1373 <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1373/56es.html>
- Carah, N. (2014). Curators of Databases: Circulating Images, Managing Attention and Making Value on Social Media. *Media International Australia*, 150, 137–42. <https://doi.org/10.1177/1329878X1415000125>
- Carballar, J. A. (2011). *TWITTER. Marketing personal y profesional*. RC Libros.
- Caro, F. J. y Díez de Castro, E. P. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11(2), 45-58.
- Carpentier, N. (2012). The concept of participation. If they have access and interact, do they really parti-cipate? *Revista Fronteiras. Estudos midiáticos*, 14(2), 164-177.
- Carretero, N. (11 de noviembre de 2017). 280 caracteres: ¿por qué nos hace esto Twitter?. *El País*. https://elpais.com/tecnologia/2017/11/10/actualidad/1510305765_226811.html

- Carvalho, A. V. y Funari, P. P. (2012). Memoria y patrimonio: diversidades e identidades. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 14, 99-111.
- Castilla, P. (2012). Entornos museísticos. Nuevas tecnologías expositivas. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 87-96.
- Celaya, J. (2012). Hacia una cultura compartida. Más allá del marketing de museos en las redes Sociales. *Telos: Revista de Pensamiento sobre Tecnología y Sociedad* 90, 106-107.
- Celaya, I., Naval, C. y Arbues, E. (2020). Netnographic Study of Transmedia Communities around the Podcast: New Horizons in the Study of Digital Learning Ecologies. *Education in the knowledge society*, 21(27). <https://doi.org/10.14201/eks.23388>
- Chiappe, A., Amado, N. y Leguizamón, L. (2020). Educommunication in digital environments: an interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 42-52. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- Chiappe, A. y Arias, V. (2016). La educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información. *Opción*, 32(7), 461-479. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5916882.pdf>
- Chiva, O. (2014). *Educación y ethos: bases filosóficas y agentes implicados*. Università degli Studi di Roma "Foro Italico".
- Chng, K. S. y Narayanan, S. (2017). Culture and social identity in preserving cultural heritage: An experimental study. *International Journal of Social Economics*, 44(8), 1078–1091. <https://doi.org/10.1108/IJSE-10-2015-0271>
- Claes F. y Deltell, L. (2014). Museos sociales. Perfiles museísticos en Twitter y Facebook 2012-2013". *El profesional de la información*, 23(6), 594-602. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/06.pdf>
- Claes, F. y Deltell, L. (2019). Museo social en España: redes sociales y webs de los museos estatales. *El profesional de la información*, 28(3), e280304. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04>
- Clifton-Ross, J., Dale, A. y Newell, R. (2019). Frameworks and Models for Disseminating Curated Research Outcomes to the Public. *Sage open*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019840112>
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Les Presses de l'Université de Montreal.

- Collin, P., Rahilly, K., Richardson, I. y Third, A. (2011). The Benefits of Social Networking Services: A literature review. *Cooperative Research Centre for Young People, Technology and Wellbeing*.
https://www.uws.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/476337/The-Benefits-of-Social-Networking-Services.pdf
- Colom, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En A. J. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez, *Educación no formal*. Ariel.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/52205>
- Consejo de Europa (1954). European Cultural Convention 19.XII.1954. *Council of Europe Treaty, 18*. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006457e>
- Consejo de Europa (1978). *Recommendation 848 (1978) Underwater cultural heritage*. Recuperado de: <http://semanticpace.net/tools/pdf.aspx?doc=aHR0cDovL2Fzc2VtYmx5LmNvZS5pbmQvbneveG1sL1hSZWYvWDJLURXLWV4dHIuYXNwP2ZpbGVpZD0xNDg4MiZsYW5nPUVO&xsl=aHR0cDovL3NlbWFudGljcGFjZS5uZXQvWHNsdcC9QZGYvWFJlZi1XRClBVC1YTUwyUERGLnhzbA==&xslparams=ZmlsZWlkPTE0ODgy>
- Consejo de Europa (1980). *Recommendation No. R (80) 16 on the specialised training of architects, town planners, civil engineers and landscape designers*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804c93f5
- Consejo de Europa (1981). *Recommendation 929 (1981) on music education for all*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=14963&lang=EN>
- Consejo de Europa (1985a). *Recommendation 1001 (1985) on European Music Year heritage*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804c16e4
- Consejo de Europa (1985b). *Recommendation N° R (85) 8 on the conservation of the European film*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804c76ce
- Consejo de Europa (1985c). *Recommendation 1011 (1985) on the situation of professional dance in Europe*. Recuperado de:

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?fileid=15045&lang=EN&search=MTAxMXx0eXBIX3N0c19lbjpsZWVbW11bmRhdGlvbG==>

Consejo de Europa (1989a). *Recommendation 1104 (1989) on dance*. Recuperado de:

<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=15138&lang=EN>

Consejo de Europa (1989b). *Recommendation No (89) 6 on the protection and enhancement of the rural architectural heritage*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804cc8c2

Consejo de Europa (1990). *Recommendation N° R (90) 10 on cinema for children and adolescents*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804df90b

Consejo de Europa (1991). *Recommendation No R (91) 13 on the protection of the twentieth century architectural heritage*. Recuperado de:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804bde8d>

Consejo de Europa (1992). *European Convention on the Protection of the Archaeological Heritage (Revised) 16.I.1992. Council of Europe Treaty Series, 143*. Recuperado de:

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/143>

Consejo de Europa (1993). *Recommendation No R (93) 9 on the protection of the architectural heritage against natural disasters*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804fd763

Consejo de Europa (1996). *Recommendation No R (96) 6 on the protection of the cultural heritage against unlawful acts*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804ce2ba

Consejo de Europa (1998a). *Recommendation No. R (98) 5 concerning heritage education*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804f1ca1

Consejo de Europa (1998b). *Resolution (98) 4 on the cultural routes of the Council of Europe*. Recuperado de:

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804fca2b

Consejo de Europa (2000). *Recommendation 1486 (2000) on maritime and fluvial cultural heritage*. Recuperado de:

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=16854&lang=EN>

- Consejo de Europa (2001). *Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805e2c31
- Consejo de Europa (2003a). *Recommendation No. R (2003) 1 on the promotion of tourism to foster the cultural heritage as a factor for sustainable development*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805e115f
- Consejo de Europa (2003b). *Recommendation 1621 (2003) on the promotion of art history in Europe*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=17139&lang=EN>
- Consejo de Europa (2004). *Wrocław Declaration on Fifty Years of European Cultural Cooperation*. Wrocław. Recuperado de https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016805db3ee
- Consejo de Europa (2005a). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society 27-X-2005. *Council of Europe Treaty Series, 199*. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/199>
- Consejo de Europa (2005b). *Recommendation No R (2005) 13 on the governance and management of university heritage*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d9276
- Consejo de Europa (2007a). *Recommendation 1804 (2007) on state, religion, secularity and human rights*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=17568&lang=EN>
- Consejo de Europa (2007b). *Resolution (2007) 12 on the cultural routes of the Council of Europe*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5281
- Consejo de Europa (2008a). *Baku Declaration for the Promotion of Intercultural Dialogue*. Baku.
- Consejo de Europa (2008b). *European cultural heritage strategy for the 21st century. Facing Challenges by following Recommendations*.
- Consejo de Europa (2009a). *Recommendation CM/Rec(2009)7 on national film policies and the diversity of cultural expressions*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d07fe
- Consejo de Europa (2009b). *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: The promotion of cultural knowledge, creativity and intercultural understanding through*

- education*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=17773&lang=EN>
- Consejo de Europa (2010a). *Resolution Res(2010)52 on the rules for the award of the “Cultural Route of the Council of Europe” certification*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cdb58
- Consejo de Europa (2010b). *Resolution Res(2010)53 establishing an Enlarged Partial Agreement on Cultural Routes*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cdb50
- Consejo de Europa (2011). *Recommendation Rec(2011)6 on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cc8e1
- Consejo de Europa (2012). *Recommendation 1990 (2012) The right of everyone to take part in cultural life*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=18058&lang=EN>
- Consejo de Europa (2013a). *Resolution Res(2013)66 confirming the establishment of the Enlarged Partial Agreement on Cultural Routes (EPA)*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c69fe
- Consejo de Europa (2013b). *Resolution Res(2013)67 revising the rules for the award of the “Cultural Route of the Council of Europe” certification*. Recuperado de: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c69fe
- Consejo de Europa (2014). *Recommendation 2038 (2014) Europe’s endangered heritage*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=20549&lang=EN>
- Consejo de Europa (2015). *The Namur Declaration adopted at the 6th session of the Council of Europe Conference of Ministers responsible for Cultural Heritage*. Namur.
- Consejo de Europa (2017). *Recommendation CM/Rec(2017)1 to member States on the “European Cultural Heritage Strategy for the 21st century”*.
- Cordero, B. (2019). Artistas contra el museo. Breve recorrido por la crítica institucional estadounidense entre las décadas de los sesenta y noventa. *Anales de Historia del Arte*, 29, 245-263. <https://doi.org/10.5209/anha.66062>
- Cordón, J. A. M. (1996). La constitución del enciclopedismo moderno: de la Ilustración al hipertexto. *Boletín ANABAD*, XLVI(2), 113-128.
- Cordón, D. y González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el museo

- del Prado, museo Thyssen-Bornemisza y museo Reina Sofía. *Fonseca, Journal of Communication*, 12(12), 149-165. <https://doi.org/10.14201/fjc201612149165>
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), art. 2.
- Correa, R. I. (2002). *El hilo de Ariadna. Revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal*. Grupo Ágora. http://www.uhu.es/ramon.correa/medios_com_social/documentos/docs/libros_libres/hilo_ariadna.pdf
- Correa, J. M., Losada, D. Y Jiménez de Aberasturi, E. (2012). Ideas y opiniones del educador de museos en relación a la Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 61-74. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39102
- Courtin, A., Juanals, B., Minel, J. L. y de Saint Léger, M. (2015). A tool-based methodology to analyze social network interactions in cultural fields: The use case “Museumweek”. En L. Aiello y D. McFarland (Eds.), *Social Informatics 2014. Workshops*, LNCS 8852 (pp. 144-156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15168-7_19
- Crovi, D. (2018). Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educomunicación. *Perspectivas de la Comunicación*, 11(2), 137-175.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Narcea.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58. <http://hdl.handle.net/10272/9437>
- Cuenca, J., Martín, M. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 29-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400002>

- Dantas, J. O., Nascimento, M. J., y Barbosa, M. (2020). Educomunicação in the perspective of environmental pedagogy: building a communicative ecosystem between school and community. *Remea-revista eletrônica do mestrado em educação ambiental*, 37(1), 89-108.
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345. <https://idus.us.es/handle/11441/33397>
- De Bernardi, P., Bertello, A. y Shams, S. M. (2019). Logics Hindering Digital Transformation in Cultural Heritage Strategic Management: An Exploratory Case Study. *Tourism Analysis*, 24(3), 315-327. <https://doi.org/10.3727/108354219X15511864843876>
- De Bernardi, P., Bertello, A. y Venuti, F. (2019). Online and on-site interactions within alternative food networks: Sustainability impact of knowledge-sharing practices. *Sustainability*, 11(5), 1457. <https://doi.org/10.3390/su11051457>
- De Bernardi, P., Bertello, A. y Venuti, F. (2019). Online and on-site interactions within alternative food networks: Sustainability impact of knowledge-sharing practices. *Sustainability*, 11(5), 1457. <https://doi.org/10.3390/su11051457>
- De la Torre, A. (2003). El método socrático y el modelo de van Hiele. *Lecturas Matemáticas*, 24, 99-121.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Rizoma (Introducción)*. Ed. Pre-textos.
- Díaz, F., Martínez, L. y Chaín, C. (2015). La gestión de Facebook y Twitter en los museos navales y marítimos del ámbito hispanohablante. *E-rph. Revista electrónica de patrimonio histórico*, 16, 33-22. Recuperado de: <https://revistadepatrimonio.es/index.php/erph/article/view/188/172>
- Domingo, M; Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Domínguez, C., Estepa, J. Y Cuenca, J. M.^a (1999). Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales. En C. Domínguez, J. Estepa y J. M.^a Cuenca, *El museo. Un espacio para el aprendizaje* (pp. 15-34). Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Domínguez, A. y López, R. V. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clío. History and History Teaching*, 40. <http://hdl.handle.net/10347/20248>

- Donoso, M. (2016). Aprendizaje-servicio como posibilidad formativa ético-cívica de los futuros maestros. En I. Carrillo i Flores (Ed.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 194-198). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Durán, T. y Tejedor, S. (2017). Interaction in educommunicational platforms. A reflection on different types of platforms and their usability. The case of Colombia. *Teknokultura*, 14(2), 261-275.
- Duván, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 54, 23-48.
- Edmundson, A. (2017). Beyond Bricks and Mortar: reframing museum encounters. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 891–894. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1347578>
- Enhuber, M. (2015). Art, space and technology: How the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art-A critical approach. *Digital Creativity*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1080/14626268.2015.1035448>
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al Patrimonio* (pp. 55-75). Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19-26. <http://hdl.handle.net/10272/10694>
- European Heritage Days (s. f.). *Mission & Vision*. <http://www.europeanheritagedays.com/EHD-Programme/About/Mission-Vision/>
- Fainholc, B. (2015). Un análisis contemporáneo del Twitter. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 26. <https://revistas.um.es/red/article/view/231971>
- Feldman, J. (2017). Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today. *American Ethnologist*, 44(1), 143-185. <https://doi.org/10.1111/amet.12434>
- Ferguson, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. *Ibérica*, 13, 7-38.

- Fernández-Hernández, R., Vacas-Guerrero, T. y García-Muiña, F. E. (2020). Online reputation and user engagement as strategic resources of museums. *Museum Management and Curatorship*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1803114>
- Fernández-Hernández, R., Vacas, T. y García-Muiña, F. E. (2021). La comunicación digital en los museos. Estudio comparado de las herramientas de la web 2.0. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC.*, 24(24), 102-121. <https://doi.org/10.7263/adresic-024-06>
- Ferreira, R. D. y Hortegal, S. (2017). Educommunication: Teacher-Student Interaction from the Use of Technologies in Classroom. *Revista Educaonline*, 11(2), 60-73.
- Fetters, M. D. (2020). *The Mixed Methods Research Workbook. Activities for Designing, Implementing, and Publishing Projects*. SAGE.
- Figueras-Maz, M., Grandío-Pérez, M. M. y Mateus, J. C. (2021). Students' perceptions on social media teaching tools in higher education settings. *Communication & Society*, 34(1), 15-28. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.15-28>
- Fiiialka, S. (2020). School Media Education During the COVID–19 Pandemic: Limitations and New Opportunities. *Media Education*, 60(3), 367-374. doi: 10.13187/me.2020.3.367
- Fletcher, A. y Lee, M. J. (2012). Current social media uses and evaluations in American museums. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.738136>
- Fofonca, E., Zmorzenski, R.R. y da Costa, C. S. (2018). A mediação tecnológica e pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: contribuições das dimensões da educação. *Revista tempos e espaços educacao*, 11(24), 267-277. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6031>
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Consonni.
- Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial: definición de un Modelo Integral y diseño de sensibilización* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo].
- Fontal, O. (2003b). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. (2006). Las webs: complementos y extensiones de los museos. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 181-200). Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En M. Rusillo, *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Trea.

- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en didáctica del patrimonio: aportaciones desde la didáctica de la expresión plástica. En *II Congreso Internacional de Didácticas* (pp. 261-267).
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016a). Heritage Education: Retrospective and Forecast for the next decade. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Fontal, O. (2016b). The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Culture and Education*, 28(1), 254-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- Fontal, O. y García-Ceballos, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15.
- Fontal, O., García-Ceballos, S., Arias, B. y Arias, V. B. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Psicodidáctica*, 24(2), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Fontal, O., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., Aso, B. y Martínez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Midas. Museus e estudos interdisciplinares*, 8. <https://doi.org/10.4000/midas.1310>
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118. DOI: 10.7203/DCES.29.3960
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90. DOI: 10.1007/s10780-015-9269-z
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A., (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>

- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. En *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Primaria*. Paraninfo.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 9-25. <https://doi.org/10.3280/CAD2015-001002>
- Fontal-Merillas, O., y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Foucault, P. M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Gallimard.
- Francesc, I. (2019). Célestin Freinet. Un maestro comprometido y vigente. *Aula de Innovación Educativa*, 284-285, 59-62. <http://hdl.handle.net/2445/163741>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, D. (2011). Efectividad de las visitas guiadas en el Museo de Ciencias de Caracas. En Audy Salcedo (Comp.), *Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica Siglo XXI, I* (pp. 177-186). Universidad Central de Venezuela.
- Gabás, R. (2019). *Análisis de Actividad en Redes Sociales* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza. <https://deposita.unizar.es/record/51735?ln=es#>
- Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-relacional y Educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 53, 20-34. <https://doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gadamer, H. G. (1998). The Hermeneutic Circle. In A. Linda (ed.), *Epistemology: The Big Questions* (pp. 232-248). Blackwell.

- García-Ceballos, S., Amaral, L. y Olivar, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). "Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 91-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Patrimonio confinado. Nuevos diálogos, desafíos y competencias educativas. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal* 7(3), 160-169. <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/922>
- García Aretio, L. (2006). *Cibercomunidades*. Ed. BENED.
- García Aretio, L. (2007). *¿Web 2.0 vs Web 1.0?*. Ed. BENED.
- García del Dujo, A. (1985). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4, 169-182. <https://revistas.usal.es//index.php/0212-0267/article/view/6622>
- García Yeste, C. (2009). Diálogo y aprendizaje (Presentación del Monográfico). *Cultura y Educación*, 21(2), 125-128. <https://doi.org/10.1174/113564009788345844>
- García, J., Gómez, J. y Pernas, E. (1993). Una experiencia innovadora en el Museo do Pobo Galego como alternativa basada en el “aprender a pensar”. *Experiencias innovadoras*, 2, 189-199.
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 271-280. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019>
- Garin, E. (1984). *La revolución cultural del Renacimiento*. Crítica.
- Garzón, A. (2012). *Cartones de Garzón*. Taller de Edición Rocca.
- Giannini, T. y Bowen, J. P. (2019). Transforming Education for Museum Professionals in the Digital Age. *Springer Series on Cultural Computing*, 457–480. doi:10.1007/978-3-319-97457-6_23
- Gil, J. (2015). MOOC Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC. Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto Europeo ECO. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 299-328. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1518>
- Giménez, G. (2005). Patrimonio e identidad frente a la globalización. *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos 13. Gestión cultural: planta viva en crecimiento. Memorias del*

- Tercer Encuentro de Gestores y Promotores Culturales (Guadalajara, 2015)*, 178-182.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Glaser, G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gomes-Franco e Silva, F., Colussi, J. Y Rubira, R. (2018). Uso de Instagram como herramienta de comunicación museística: los casos de las pinacotecas españolas Museo del Prado y Museo Reina Sofía. En M. C. Fernández-Laso y J. R. Sarmiento (Coords.), *Patrimonio Cultural y Marketing Digital, 1* (pp. 165-177). Ed. Dykinson.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. <http://hdl.handle.net/10347/21284>
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: La construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf
- Gómez Vílchez, S. (2012). Evaluación de preferencia y participación. Museos españoles y redes sociales. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 79-86.
- González-Montegudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História da Educação*, 17(40), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200002>
- Gozálvez, V. y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42(21), 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Grande, L. (2017). *Curators: behind the scenes of natural history museums*. The University of Chicago Press.
- Green, E. (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *The Impact Blog*. London School of Economics.

<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gudiol, J. (1970). *Inauguración del Museo Diocesano de Jaca*. Publicaciones de la Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja.
- Gutiérrez, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez, E. (2019). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. Invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 141, 365-375.
- Gye, L. (2007). Picture this: The impact of mobile camera phones on personal photographic practices. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 21(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/10304310701269107>
- Harrison, R. (2009). Excavating Second Life: Cyber-Archaeologies, Heritage and Virtual Communities. *Journal of Material Culture*, 14(1), 75-106. <https://doi.org/10.1177/1359183508100009>
- Hernández, F. H. (2015). La museología ante los retos del siglo XXI. *E-rph-Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 1, 333-358.
- Hernández Cardona, F. X. (1998). Museografía didáctica. Consideraciones epistemológicas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 15, 31-37.
- Hernández Cardona, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-50). Trea.
- Hernández Machin, S. (2012). La evolución de los museos y su adaptación. *Cultura y desarrollo*, 8, 38-44.
- Hernández Ramírez, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9(2), 225-236.
- Hevia, I., Rodríguez-Hoyos, C. y Fueyo, A. (2019). Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 317-332.
- Hofstetter, R. (2020). «Freinet Chimneys»: Experimenting with Emancipatory Public Education (Geneva in the 60s to 80s). Piaget’s Dream of an Active School? *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 89-115. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.248>

- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: Rethinking Communication and Learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9-31. <https://doi.org/10.1080/135272500363715>
- Horacio, *Sátiras; Arte poética*, traducción de Horacio Silvestre, Cátedra, 1996, p. 497.
- Horta, M. L., Grunberg, E. y Monteiro, A. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. IPHAN e Museu Imperial.
- Hughes, K. y Moscardo, G. (2017). Connecting with New Audiences: Exploring the Impact of Mobile Communication Devices on the Experiences of Young Adults in Museums. *Visitor Studies*, 20(1), 33-55. <https://doi.org/10.1080/10645578.2017.1297128>
- Ibáñez-Etxeberria, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Gómez-Carrasco, C. J., Fontal, O. y García-Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10, 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Ibargüen, J. y Marco, R. (2014). La catedral de San Pedro de Jaca y su museo diocesano. *Papeles del partal*, 6, 147-156.
- Inbar, T. (2016). Space museum 2.0: Creating a new space museum with the involvement and participation of the general public. Paper presented at the *Proceedings of the International Astronautical Congress, IAC*, Recuperado de www.scopus.com
- Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (2020). ARGOS. Recuperado de: <http://iuca.unizar.es/grupo/argos-2/>
- Jiménez-Blanco, M.^a D. (2016). El viaje de los museos. El viaje del MACVAC. *Diferents. Revista de museus*, 1, 6-20. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/diferents/article/view/3891/3147>
- Jiménez, C. y Domingo, M. (2018). Balance de los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural 2010-2017. *Informes y Trabajos*, 16, 6-19.
- Jones, Q. (1997). Virtual-Communities, Virtual Settlements & Cyber-Archaeology: A Theoretical Outline. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(3). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00075.x>
- Kabassi, K. (2019). Evaluating museum websites using a combination of decision-making theories. *Journal of Heritage Tourism*, 14 (5-6) 544-560. <https://doi.org/10.1080/1743873X.2019.1574301>

- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kasapoğlu, P. (2020). Museum activities during and after the covid-19 pandemic. *Milli Folklor*, (127), 72-86.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kidd, J. (2011). Enacting Engagement Online: Framing Social Media Use for the Museum. *Information Technology & People*, 24(1), 64-77.
- Kim, S., Kim, S.-Y. y Hoon, K. (2014). Fortune 100 companies' Facebook strategies: corporate ability versus social responsibility. *Journal of Communication Management*, 18(4), 343–362. <https://doi.org/10.1108/JCOM-01-2012-0006>
- Kirilenko, A. P., Stepchenkova, S. O. y Dai, X. (2021). Automated topic modeling of tourist reviews: Does the Anna Karenina principle apply? *Tourism Management*, 83, 104241. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104241>
- Koehler, G. (2016). Assessing the SDGs from the standpoint of eco-social policy: using the SDGs subversively. *Journal of International and Comparative Social Policy* 32(2), 149-164.
- Kraemer, H. (2018). “Media Are, First of All, for Fun”: The Future of Media Determines the Future of Museums. *The Future of Museums*, 81–100. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93955-1_9
- Lacarra, M. C. (1993). *Catedral y Museo Diocesano de Jaca*. Ibercaja.
- Lafuente, M. A. (1993). Introducción. En C. Lacarra Ducay (Ed.), *Catedral y Museo Diocesano de Jaca* (pp. 5-8). Ibercaja.
- Lemos, A. y Lévy, P. (2010). *O futuro da Internet*. Paulus.
- León, E. L. (2015). Edu-comunicación. Una nueva perspectiva de la función educadora de la comunicación en el contexto universitario. *Agroindustria sociedad y ambiente ASA*, 2(5), 5-26.
- Leoni, L. y Cristofaro, M. (2021). To adopt or not to adopt? A co-evolutionary framework and paradox of technology adoption by small museums. *Current issues in tourism*. <https://doi.org/10.1080/13683500.2020.1870941>
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. (1985). *Boletín Oficial del Estado*. 29 de junio de 1985, núm. 155. <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/06/25/16/con>

- Light, D. y Cerrone, M. (2018). Science Engagement via Twitter: Examining the Educational Outreach of Museums, Zoos, Aquariums and Other Science Organizations. *Visitor Studies*, 21(2), 175–188. <https://doi.org/10.1080/10645578.2018.1560747>
- Linarez, J.C. (2008). El museo, la museología y la fuente de información museística. *Acimed*, 17(4). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1024-94352008000400005
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 177-206.
- López, M. J. (2001). Configuración y exhibición de la colección de antigüedades egipcias del Museo Británico. Los primeros años: 1756-1924. En J. M. Córdoba, R. Jiménez y C. Sevilla (Eds.), *El Redescubrimiento de Oriente Próximo y Egipto: Viajes, hallazgos e investigaciones* (pp. 277-294). Universidad Autónoma de Madrid.
- Lorente, J. P. (2006). Nuevas tendencias en la teoría museológica: a vueltas con la Museología crítica. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 2, 24-33. https://www.libreria.culturaydeporte.gob.es/libro/nuevas-tendencias-en-teoria-museologica-a-vueltas-con-la-museologia-critica_1567/
- Losada-Díaz, J. C. y Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en Facebook. Comparación entre las principales instituciones internacionales y españolas. *Palabra Clave*, 18(3), 889-904. <http://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.11>
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. M., y Pérez-Rodríguez, A. (2019). Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica. *Interface (Botucatu)*, 23, e180193 <https://doi.org/10.1590/Interface.180193>
- Lozano, J. C. (2011). Los museos diocesanos en Aragón. *Her&Mus*, III(3), 26-37.
- Lozano, J. C. (2014). El Museo Diocesano de Jaca. *Artigrama*, 29, 115-135.
- Lozano, B. (2019). El Convenio de Faro: perspectivas para la aplicación de la participación social en el estudio y defensa del patrimonio inmaterial. *Revista de Estudios Europeos*, 73, 148-163.
- Lozano, J. M. (2008). La Web 2.0. *Avances en supervisión educativa*, 8, 1-6. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/324>
- Luna, U. e Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 641-659. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64869>

- MacGregor, A. (2001). The Ashmolean as a museum of natural history, 1683-1860. *Journal of the History of Collections*, 13(2), 125-144. <https://doi.org/10.1093/jhc/13.2.125>
- Maldonado, M. E. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879>
- Manca, S. (2021). Digital Memory in the Post-Witness Era: How Holocaust Museums Use Social Media as New Memory Ecologies. *Information*, 12(31). <https://doi.org/10.3390/info12010031>
- Marakos, P. (2014). Museums and social media: modern Methods of reaching a wider audience. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, 14(4), 75-81.
- Marchetti, N., Angelini, I., Artioli, G., Benati, G., Bitelli, G., Curci, A., Marfía, G., y Roccetti, M. (2018). NEARCHOS. Networked Archaeological Open Science: Advances in Archaeology through Field Analytics and Scientific Community Sharing. *Journal of Archaeological Research*, 26(4), 447-469. <https://doi.org/10.1007/s10814-017-9112-4>
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de investigación*, 36, 115-132. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/158>
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 375(5), 110-135. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor R-relacional*. Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R. y Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las Redes Sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica twitter. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 304-319. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/108>
- Marta-Lazo, C., Ortiz-Sobrino, M.A., Penalva-Tobias, S. y Lopez, J.G. (2020). Review of the scientific literature of the university radio as an instrument of media education. *Cic-cuadernos de informacion y comunicacion*, 25, 257-268. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68277>

- Martín-Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca, J. M. (2015). *Educomunicación del patrimonio. Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez, C. (coord.) (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez-Sanz, R. y Berrocal-Gonzalo, S. (2017). Museos y Engagement. La Calidad de los Espacios web Como Soporte del Compromiso. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(1), 166. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.1.1383>
- Martínez Rodríguez, M. (2019). *La educación patrimonial inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39468>
- Martínez-Falero, L. (2013). *La muerte en el imaginario literario de las literaturas peninsulares medievales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-muerte-en-el-imaginario-literario-de-las-literaturas-peninsulares-medievales/>
- Mas, J. M. (2018). Museos españoles en Facebook: análisis de su comunicación como museos sociales. *Revista de Comunicación*, 17(2), 185-207. <https://doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A8>
- Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades teóricas. *Perspectivas*, 13(2), 191-200.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En J. Estepa y C. Domínguez (Eds.), *Museo y Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 87-96). Universidad de Huelva.
- McMahon, R. J. (2009). *La Guerra Fría. Una breve introducción*. Alianza Editorial.
- Meza, L. G. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación E Internet*, 4(2). <https://doi.org/10.18845/rdmei.v4i2.2296>
- Mier-Sanmartín, C., Coronel-Salas, G. y Moreira-Aguirre, G. (2019). Educommunication through transmedia: "from jumping to jumping we stop violence". *EDULEARN19 Proceedings. España*. 4764-4764. doi:10.21125/edulearn.2019.1183
- Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f.). *Qué son los Planes Nacionales*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/que-son.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- Montes, F. J. (2014). El Consejo de Europa. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVII, 57-92.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Morón, H. y Morón, M^a C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 244-257.
- Morsy, Z. (Ed.) (1984). *Media Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522?posInSet=5&queryId=b8751a0a-2d46-4a11-a393-f4a7fefe96cf>
- Muñoz, A. (2011). El instituto de Patrimonio Cultural de España. *Ge-Conservación*, 2, 21-31. <https://doi.org/10.37558/gec.v2i2.39>
- Muñoz-Justicia, J. y Sahagún-Padilla, M. (2015). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso. ResearchGate. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288824979_Hacer_analisis_cualitativo_con_Atlas.ti_7
- Museo del Prado (2020). *Bicentenario del Museo del Prado*. Museo del Prado: <https://www.museodelprado.es/bicentenario>
- Naciones Unidas (agosto, 2020). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Naciones Unidas (agosto, 2020a). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Narváez-Montoya, A. (2019). Educational communication, educommunication, and media education: A research and educational proposal from a culturalist approach. *Palabra Clave*, 22(3), art. e22311. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Naval, C. y Ugarte, C. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 77-91.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Ediciones B, S. A.

- Novillo, M. A., Costa, O., Barrientos, A., Pericacho, F. J., Arigita, A. y Sánchez, R. (2018). Gamificación: Un recurso para la motivación y la fidelización en los museos. *Clio. History and History teaching*, 44, 170-181. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n44/articulos/11Novillo2018.pdf>
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Recuperado de: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Orsi, Z., Salazar, J. L. y Piñeiro, Y. (2019). El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 2(3), 21-29.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación en medios y formación de profesores. Educomunicación más allá de la alfabetización mediática. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*, 91, 29-42.
- Osuna, S. y López-Martínez, J. (2015). Educommunicative evaluation model in virtual education. *Opción: Revista de ciencias humanas y sociales*, 31(2), 832-853. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5834784.pdf>
- Pagano, A., Palombini, A., Bozzelli, G., De Nino, M., Cerato, I. y Ricciardi, S. (2020). ArkaeVision VR game: User experience research between real and virtual paestum. *Appl. Sci.*, 10(9), 3182. <https://doi.org/10.3390/app10093182>
- Pallarès, M. (2013). La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1). <https://doi.org/10.35362/rie6111275>
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación*, 26(1), 59-76. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Parlamento Europeo (2017). *Resolución del Parlamento Europeo, de 6 de abril de 2017, sobre la situación en Bielorrusia (2017/2647(RSP))*. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0126_ES.pdf
- Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Ediciones ABYA-YALA.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.

- Pekarik, A. y Mogel, B. (2010). Ideas, objects, or people? A Smithsonian exhibition team views visitors anew. *Curator: The Museum Journal*, 53, 465-482. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00047.x>
- Pérez, A. (2006). *Historia antigua de Egipto y del Próximo Oriente*. Akal.
- Pescarin, S., Cerato, I. y Romi, P. (2016). Virtual museums and social networks. En 2016 *IEEE 2nd International Forum on Research and Technologies for Society and Industry Leveraging a Better Tomorrow, RTSI 2016*, IEEE. doi:10.1109/RTSI.2016.7740551
- Piancatelli, C., Massi, M. y Vocino, A. (2020). #artoninstagram: Engaging with art in the era of the selfie. *International Journal of Market Research*, 63(2), 134-160. <https://doi.org/10.1177/1470785320963526>
- Pierroux, P., Bäckström, M., Brenna, B., Gowlland, G. y Ween, G. B. (2020). Museums as Sites of Participatory Democracy and Design. En P. Hetland, P. Pierroux y L. Esborg (Eds.), *A History of Participation in Museums and Archives. Traversing Citizen Science and Citizen Humanities* (pp. 27-45). Routledge. ISBN: 9780367186715
- Pineiro, V., Igartua, J. J. y Rodríguez, I. (2018). Identity-related implications of the dissemination of cultural heritage through the Internet: A study based on Framing Theory. *Communication & Society*, 31, 1-21. <https://revistas.unav.edu/index.php/communication-and-society/article/view/35726/30207>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2007). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (4a. ed.) (pp. 69-94). Graó.
- Pletikosa-Cvijikj, I. y Michahelles, F. (2013). Online engagement factors on Facebook brand pages. *Social Network Analysis and Mining*, 3(4), 843-861. <http://doi.org/10.1007/s13278-013-0098-8>
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- Portús, J., García, M. de los S., Géal, P., Jiménez-Blanco, M.^a D. y Plaza, P. J. (2018). *Museo del Prado 1819-2019: un lugar de memoria*. Museo Nacional del Prado.

- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.) (2006), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). UNMSM.
- RAE. (21 de marzo de 2019). #RAEconsultas Como alternativa al anglicismo «community manager» pueden usarse en español las expresiones «gestor/administrador de redes sociales/comunidades». [Tuit]. Recuperado de: <https://twitter.com/RAEinforma/status/1108683195787157504>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Consultado el 6 de junio de 2019. <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 817/2018, de 6 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura y Deporte y se modifica el Real Decreto 595/2018, de 22 de junio, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. (2018). *Boletín Oficial del Estado. Madrid*. 7 de julio de 2018, núm. 164, pp. 68304-68315. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2018/07/06/817>
- Reig, D. (2013a, 13 de marzo). Tep-learning, la excelencia que no puede ser masiva. *El Caparazón*. <http://goo.gl/TtKEtw>
- Reig, D. (2013b, 24 de abril). Redes Sociales, e-democracia y otros aspectos de la Sociedad de la Participación. *El Caparazón*. <http://goo.gl/JLsZLT>
- Restos de la Guerra Civil Española. (s.f.). *Información* [Grupo de Facebook]. Facebook. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de: <https://www.facebook.com/groups/413974648658051/>
- Rivera, L. W. (2015). The museum 2.0 divide: Approaches to digitisation and new media. *Museum International*, 65(1-4), e1-e8. <https://doi.org/10.1111/muse.12042>
- Rivera-Rogel, D., Beltran, A. M. y Madonado, J. C. (2019). Innovating in the educommunication classroom. *INTED2019 Proceedings, España*, 145-154. doi: 10.21125/inted.2019.0076
- Rivero, N. (2013). Del Mouseion/Mítico al Museo/Arte. Símbolos sagrados en la cotidianidad del museo. *Boletín Antropológico*, 31(86), 85-95.
- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S. y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Heritage Education in The Archaeological Sites. An Identity Approach in The Museum of Calatayud. *Curator*, 61(2), 315-326. <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis.

- ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Rivero, P., Jové, G. y Sebastian, C. (2021 – en prensa). Educomunicación en redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 22.
- Rivero, P., Navarro, I. y Aso, B. (2020). Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View From Spanish Museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 449-470). DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3.ch021
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B (2020). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An Edu-Communicative Analysis of Their Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability* 2020, 12, 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>
- Robles, L. (2021). Instagram y TikTok: apuesta segura en cualquier comunicación cultural. *Revista PH*, 102, pp. 155-157. <https://doi.org/10.33349/2021.102.4798>
- Rocha, P. M. (2015). The importance of educommunication in the training of mass communication professionals in contemporaneity. *Communicatio*, 41(2), 192–205. <https://doi.org/10.1080/02500167.2015.1070186>
- Rodrigo-Cano, D., De-Casas-Moreno, P. y Aguaded, I. (2020). Mobile learning (m-learning) as a training resource for companies. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 11(1), 61-74. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.18>
- Rodríguez, J., Artiles-Rodríguez, J., y Guerra, M. (2018). Las ramas de conocimiento en la formación del profesorado de la institución superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 167-178. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.314731>
- Rojo, F. (2012). *Museología e historia de los museos: guía de trabajo*. Fondo Editorial ITM.
- Rubio, N., Villaseñor, N. y Yagüe, M. (2020). Sustainable co-creation behavior in a virtual community: Antecedents and moderating effect of participant's perception of own expertise. *Sustainability*, 12(19), 8151. <https://doi.org/10.3390/su12198151>
- Ruiz, M.B. y Romero-Noguera, J. (2017). El poder del coleccionismo a través de la escultura: comparación entre la sociedad ibérica y la actualidad. En *Coleccionismo, Mecenazgo y Mercado Artístico en España e Iberoamérica. I Congreso Internacional*

- de Jóvenes Investigadores* (pp. 232-238), Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Sádaba, M. (21 de febrero de 2016). Cada museo aragonés pierde 3.000 visitantes de media en solo dos años. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de: <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2016/02/21/cada-museo-aragones-pierde-000-visitantes-media-solo-dos-anos-775649-300.html>
- Safko, L. y Brake, D. (2009). *The Social Media Bible: Tactics, Tools, and Strategies for Business Success*. John Wiley & Sons.
- Saggin, L. y Bonin, J. A. (2017). Perspectivas para pensar as inter-relações entre sujeitos comunicantes e mídias digitais na constituição de cidadania comunicativa. *Conexão – Comunicação e Cultura*, 16(32), 97-113.
- Samaroudi, M., Echavarria, K. R. y Perry, L. (2020). Heritage in lockdown: Digital provision of memory institutions in the UK and US of america during the COVID-19 pandemic. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 337-361. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1810483>
- San-Millán, N. y Mazzucchelli, P. C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educomunicativo de transformación personal y social. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 81-97. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.17>
- Sánchez, C. (Coord.) (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez de Serdio, A y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos*, 6, 205-221.
- Sancho, M. P. (2017). De la crisis a la restauración del orden: emperadores ilirios, la tetrarquía y Constantino (268-324). En J. R. Carbó (Ed.), *El Edicto de Milán. Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 77-230). UCAM, Servicio de Publicaciones.
- Santacana, J. y Serrat, N. (Coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Ariel.
- Santaelia, E. y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232. <https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
- Santaella, L. y Lemos, R. (2010). *Redes sociais digitais. A cognição conectiva do Twitter*. Paulus.
- Saorín, T. (2012). *Wikipedia de la A a la W*. Editorial UOC.

- Sardá, R. (2013) El museo como nuevo espacio educativo. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 2, 82-97.
- Saul, A. M. (2016). Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 9-34. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27365>
- Sena, W. R., Casillas, S., Barrientos, A. y Cabezas, M. (2019). La Educomunicación en el contexto de alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina: estado de la cuestión a partir de una revisión bibliográfica sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 133-171. <https://doi.org/10.4185/RLCS,%2074-2019-1325>
- Schugurensky, D. (2002). La contribución de Freire a la educación: una perspectiva histórica histórica. *Uni-pluri/versidad*, 2(1), 10-11. <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/edu20/documents/Rousseau-Dewey-Freire.pdf>
- Schugurensky, D. (2017). Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation. *Rizoma freireano/Rhizome freirean*, 22, 1-8. <http://www.rizoma-freireano.org/freire-and-the-22>
- Schugurensky, D. y Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013>
- Schuhl, P. M. (1952). *Platon et les Musées, Mélanges d'esthétique et de science de l'art offerts a Étienne Souriau*, Nizet.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Ed. Gedisa.
- Sebastian, C. (2019). *La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos* [Tesis Doctoral, Universidad de Lérida]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668360>
- Segurajáuregui, E. (2015). Coleccionismo y origen del museo. En Caridad García y Margarita Espinosa (Coords.), *Contextos educativos no-formales: el museo y la apropiación del conocimiento científico* (pp. 17-26). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Serra, J. M. (19 de marzo de 2017). Los museos catalanes flojean en Instagram. *La Vanguardia* (digital). <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170319/42960085434/instagram-museos-catalunya.html>
- Serrano, J. (2007). Web 2.0. *Anuario ThinkEPI*, 1(1), 170-171.

- Serrano, C. (2014). ¿Museos del futuro? Comunicación, educación en interactividad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 1(2), 129-140. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1142>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46(24), 19-26. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10.
- Silberman, N. (2015). Remembrance of things past: Collective memory, sensory perception, and the emergence of new interpretive paradigms. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Best Practices in World Heritage: People and Communities, España*, 51-62. <http://eprints.ucm.es/34899/>
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Ed. Gedisa.
- Silva, M., Pesce, L. y Zuin, A. (Org.) (2010). *Educação online: cenário, formação e questões didático-epistemológicas*. WAK.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz (California): Museum 2.0.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ed. Morata.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*. SpringerOpen.
- Smith, L. (1978). An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies. *Review of Research in Education*, 6, 316-377. <https://doi.org/10.2307/1167249>
- Sola, T. (1997). *Essays on Museums and their Theory. Towards the cybernetic museum*. Finish Museums Assocation.
- Srinivasan, R., Boast, R., Furner, J. y Becvar, K. (2009). Digital museums and diverse cultural knowledges: Moving past the traditional catalog. *The Information Society: An International Journal*, 25(4), 265-278. <https://doi.org/10.1080/01972240903028714>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.). Morata.
- Stake, R. E. (2010a). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.
- Stuedahl, D. y Lowe, S. (2014). Social media as resource for involving young people in museum innovation: A cultural studies approach to co-design. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development*, 6(3), 60-80. <https://doi.org/10.4018/ijskd.2014070104>

- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1 y 2), 42-51.
- Suárez, M. A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis educativo. *Clío. History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>
- Suess, A. (2018). Instagram and Art Gallery Visitors: Aesthetic experience, space, sharing and implications for educators. *Australian Art Education*, 39(1) 107-122.
- Suh, J. (2020). Revenue Sources Matter to Nonprofit Communication? An Examination of Museum Communication and Social Media Engagement. *Journal of nonprofit & public sector marketing*. <https://doi.org/10.1080/10495142.2020.1865231>
- Sunstein, C. (2010). *Rumorología. Cómo se difunden las falsedades, por qué nos las creemos y qué se puede hacer*. Debate.
- Suzić, B., Karliček, M. y Stříteský, V. (2016). Social media engagement of berlin and prague museums. *Journal of Arts Management Law and Society*, 46(2), 73-87. <https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1154489>
- Sylaiou, S., Kasapakis, V., Gavalas, D. y Dzardanova, E. (2020). Avatars as storytellers: affective narratives in virtual museums. *Personal and Ubiquitous Computing*, 24, 829–841. <https://doi.org/10.1007/s00779-019-01358-2>
- Tang, T., Wu, Z., Hämäläinen, M. y Ji, Y. (2012). From web 2.0 to living lab: An exploration of the evolved innovation principles. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 4(4), 379-385. <https://doi.org/10.4304/jetwi.4.4.379-385>
- Tapscott, D. (1995). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2010). *A hora da geração digital*. Nova Fronteira Participações.
- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: Lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3(3), 247-269. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001>
- Tashakkori, A., Burke, R. y Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research*. SAGE.

- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Revista Estudios Pedagógicos*. 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Teja, R. (1990). *El cristianismo primitivo en la sociedad romana*. Istmo.
- Terrones, A. L. (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. *Filosofía de la religión y educación*, 24, 313-336. <https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.10>
- Tien-Li Ch., Wei-Chun L. y Tai-Kuei Y. (2021). Participating in Online Museum Communities: An Empirical Study of Taiwan's Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 11 (565075). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565075>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término Alfabetización mediática y digital en américa latina. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.015>
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- UE. (1998). *Recomendación del Consejo de Ministros relativa a la pedagogía del patrimonio*. Recuperado de: <http://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>
- UE. (2019). *The European Year of Cultural Heritage 2018*. https://europa.eu/cultural-heritage/node/2_en.html
- UNESCO (s. f.). Consultado el 6 de junio de 2019. <https://es.unesco.org/>
- UNESCO (1954). Protocolo, La Haya, 14 de mayo de 1954. *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención 1954*. La Haya.
- UNESCO (1956). *Recomendación que define los Principios Internacionales que deberían aplicarse a las Excavaciones Arqueológicas*. Nueva Delhi.
- UNESCO (1960). *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos*. París.
- UNESCO (1962). *Recomendación relativa a la Protección de la Belleza y el Carácter de los Lugares y Paisajes*. París.
- UNESCO (1968). *Recomendación sobre la Conservación de los Bienes Culturales que la Ejecución de Obras Públicas o Privadas pueda poner en Peligro*. París.

- UNESCO (1970). *Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales 1970*. París.
- UNESCO (1972a). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972*. París.
- UNESCO (1972b). *Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural*. París.
- UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. París.
- UNESCO (1976a). *Recomendación relativa a la Salvaguardia de los Conjuntos Históricos o Tradicionales y su Función en la Vida Contemporánea*. Nairobi.
- UNESCO (1976b). *Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural*. Nairobi.
- UNESCO (1978). *Recomendación sobre la Protección de los Bienes Culturales Muebles*. París.
- UNESCO (1980a). *Recomendación sobre la Salvaguardia y la Conservación de las Imágenes en Movimiento*. Belgrado.
- UNESCO (1980b). *Recomendación relativa a la Condición del Artista*. Belgrado.
- UNESCO (1989). *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular*. París.
- UNESCO (1999). Segundo Protocolo, La Haya, 26 de marzo de 1999. *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención 1954*. La Haya.
- UNESO (2001a). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático 2001*. París.
- UNESCO (2001b). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
- UNESCO (2003a). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*. París.
- UNESCO (2003b). *Declaración de la UNESCO relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural*. París.
- UNESCO (2003c). *Carta sobre la preservación del patrimonio digital*. París.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005*. París.

- UNESCO (2015a). *Recomendación relativa a la preservación del patrimonio documental, comprendido el patrimonio digital, y el acceso al mismo*. París.
- UNESCO (2015b). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*. París.
- Universidad de Zaragoza (2019). *Acuerdo de 14 de mayo de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que la Universidad de Zaragoza se adhiere a la Agenda 2030 y se compromete a trabajar para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Zaragoza.
- Urquizar, A. (2007). *Coleccionismo y nobleza. Signos de distinción social en la Andalucía del Renacimiento*. Marcial Pons Historia.
- Valdés, C. (1999). La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Trea.
- Valdés, C. (2008). La difusión, una función del museo. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 4, 64-75. <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:864e98ce-9d20-4d25-bf6b-eb43fb9503b2/desde-difusion-funcion-museo-c-valdes.pdf>
- Valenzuela-Valdivieso, E. (2012). La relación museo-escuela: verdad o utopía. Una propuesta para la asignatura de Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinar*, 11(11), 7-16.
- Van Eck, N. J. y Watlman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Varine-Bohan, H. (1979). *Los Museos en el mundo*. Salvat.
- Vásquez, A. (2008). Estética de la virtualidad y deconstrucción del museo como proyecto ilustrado. *Nómadas*, 28, 122-127.
- Vassilakis, C., Antoniou, A., Lepouras, G., Pouloupoulos, V., Wallace, M., Bampatzia, S. Y Bourlacos, I. (2017). Stimulation of reflection and discussion in museum visits through the use of social media. *Soc. Netw. Anal. Min.* 7, 40. <https://doi.org/10.1007/s13278-017-0460-3>
- Vélez, F. (2013). Translatio studiorum: Breve historia de la transmisión de los saberes. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 126-138.
- Viaña, J. (2009). Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica. *Integra Educativa*, 4(2.1), 109-123. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a07.pdf>

- Vidagañ, M. (2019). Estrategias educativas en los museos de Arte Contemporáneo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 121-133. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.7980>
- Vidagañ, M. (2020). Educación en museos. La función de los educadores de museos. *Educación y futuro digital*, 20, 45-58. <https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyfd/EYFD-20.pdf>
- Vignale, S. P. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(2), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4822236>
- Villaespesa, E. (2019). Museum Collections and Online Users: Development of a Segmentation Model for the Metropolitan Museum of Art. *Visitor Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10645578.2019.1668679>
- Villegas, C, Alfonso, N. y Conopoima, Y. (2019). Transpedagogía y las cibercomunidades de aprendizaje como alternativa práctica. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 5(2), 56-68. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Viñarás, M. y Cabezuelo, F. (2012). Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. *AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 3, 87-103. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.6>
- Von Leoprechting, L. (19 de octubre de 2016). 30 biggest brands on Facebook analyzed in-depth. *Quintly*. <https://www.quintly.com/blog/30-biggest-brands-on-facebook-analyzed-in-depth>
- Vrana V., Kydros, D., Kehris, E., Theocharidis, A. I. y Kavavasilis, G. (2019). Top Museums on Instagram: A Network Analysis. *International Journal of Computational Methods in heritage Science*, 3(2), 18-42. <https://doi.org/10.4018/IJCMHS.2019070102>
- Waller, D. S. y Waller, H. J. (2019). An Analysis of Negative Reviews in top art Museums' Facebook Sites. *Museum Management and Curatorship*, 34(3), 323-338. <https://doi.org/10.1080/09647775.2018.1550622>
- Watrall, E. (2019). Building Scholars and Communities of Practice in Digital Heritage and Archaeology. *Advances in Archaeological Practice*, 7(2), 140-151. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.1>
- We Are Social (2021). *Digital 2021 Global Overview Report*. <https://wearesocial.com/es/>. Disponible en: <https://wearesocial.com/es/digital-2021-espana>

- Weibel, D., Wissmath, B. y Mast, F. W. (2011). Influence of mental imagery on spatial presence and enjoyment assessed in different types of media. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(10), 607-612. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0287>
- Wight, A.C. (2020). Visitor perceptions of European Holocaust Heritage: A social media analysis. *Tourism Management*, 81(104142). <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104142>
- Woodford, S. (1995). *Grecia y Roma*. Ed. Gustavo Gili.
- Wu, L. Y., Truong, N. M., Lu, H. Y., Tseng, Y. H. y Chang, Ch. Y. (2019). Science-education: trends reveal in 20 years of science communication research. *Journal of baltic science education*, 18(5), 793-805. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.793>
- Zabala, M. E. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201111>
- Zamarra-López, M. (2018). Radios universitarias: Plurales, abiertas y participativas. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 117-135. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.7>
- Zeler, I. (2021). Comunicación interactiva de las empresas chilenas en Facebook. *Obra Digital*, (20). <https://doi.org/10.25029/od.2021.281.20>
- Zollo, L., Rialti, R. y Marrucci, A. (2021). How do museums foster loyalty in tech-savvy visitors? The role of social media and digital experience. *Current issues in tourism*. <https://doi.org/10.1080/13683500.2021.1896487>

7. Anexos

Anexo I

Carta de Consentimiento Informado para participación en la investigación de tesis doctoral

Yo, **D. Borja Aso Morán**, como investigador principal de la tesis doctoral, redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Así mismo, a través de este documento solicito la colaboración y consentimiento de:

(x) _____,
quien participa como colaborador/a en este estudio que lleva por título “Educación Patrimonial en tiempos digitales. Estudio de la educomunicación en redes sociales del Museo Diocesano de Jaca”, investigación de Tesis Doctoral desarrollada dentro del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza, dirigida por la Dra. M.^a Pilar Rivero Gracia.

Pregunta de investigación:

La finalidad que se persigue con este estudio se relaciona con la pregunta de investigación genérica *¿qué están haciendo los museos del siglo XXI en materia educativa a través de los espacios 2.0?*

Procedimiento de la investigación:

- La recogida de datos se inicia con una entrevista en profundidad a los miembros del equipo del Museo Diocesano de Jaca.
- Para el registro de la información, se va a requerir grabación mediante audio de cada una de las sesiones para su posterior análisis. Todos los participantes serán informados de ello previamente, y podrán manifestar (si así lo consideran) su negativa a ser grabados.
- El investigador será quien custodiará la información.
- El investigador se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo con la presente Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.
- El investigador se compromete a dar la información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de la actividad que se llevará a cabo y, finalmente, a hacer una devolución de la investigación a la institución participante.

Colaboración y consentimiento

- El Investigador principal agradece su colaboración como participante en esta tesis, no solo por el gran testimonio a ofrecer, sino por la confianza que para ello se requiere en el investigador y en el propio trabajo.
- A través de este documento el abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma, se procede a la firma de este consentimiento informado:

En Jaca a _____ de diciembre de 2020

Colaborador/a en la investigación	Investigador
Fdo. _____ Nº DNI _____	Fdo. Borja Aso Morán Nº DNI 18173354L



Universidad
Zaragoza



*Anexo II***CARTA DEL DOCTORADO**

De una parte, la Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza, representada por su Director, D. Francisco Marco Simón

Y por otro, en primer lugar, _____, mayor de edad, con DNI (o número de Pasaporte) _____, actuando en su propio nombre y representación, en adelante el investigador en formación,

en segundo lugar, _____, mayor de edad, con DNI (o número de Pasaporte) _____, actuando en su propio nombre y representación, en adelante el director de tesis,

en tercer lugar, _____, mayor de edad, con DNI (o número de Pasaporte) _____, actuando en su propio nombre y representación, en adelante el tutor de tesis

y en cuarto lugar, _____, mayor de edad, con DNI (o número de Pasaporte) _____, actuando en su propio nombre y representación, en adelante el coordinador del programa de doctorado,

EXPONEN

1. Que D. /D^a. _____ participa, en calidad de investigador en formación, en trabajos de investigación que se presentarán en forma de tesis doctoral dentro del Programa de Doctorado _____, y que se llevan a cabo en la Universidad de Zaragoza bajo la dirección del Dr. / Dra. y con la tutorización del Dr. / Dra.
2. Que para la realización de la mencionada tesis doctoral dentro de la Universidad de Zaragoza, y para gestionar los resultados y la información intercambiada o generada durante la elaboración de ésta, las partes están interesadas en regular las funciones, obligaciones y derechos del investigador en formación, del director y del tutor de la tesis doctoral y su relación con la Universidad de Zaragoza

Por lo que las partes suscriben el presente acuerdo

CLAÚSULAS***PRIMERA Objeto del acuerdo***

El objeto del presente acuerdo es fijar las funciones, derechos y obligaciones del investigador en formación, del director de tesis y del tutor de tesis, así como especificar el procedimiento de resolución de conflictos y los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar con la investigación realizada durante la tesis doctoral.

El director de la Escuela de Doctorado, el coordinador del programa de doctorado, el director de la tesis, el tutor y el doctorando se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la presentación del plan de investigación, la elaboración de la tesis doctoral y su defensa, de acuerdo con los procedimientos y los plazos que se hayan establecido en la normativa aplicable.



SEGUNDA Normativa.

Los firmantes de la Carta del Doctorado declaran conocer la normativa general vigente reguladora de los estudios de doctorado y la específica de la Universidad de Zaragoza y aceptan que las disposiciones contenidas en ellas rijan la tramitación y defensa de la tesis doctoral objeto del presente compromiso.

TERCERA Obligaciones del doctorando.

El doctorando se compromete a desarrollar los estudios de doctorado y a llevar a cabo la investigación objeto del proyecto de tesis en el marco que establece la normativa aplicable, bajo la supervisión de su director de tesis y de acuerdo con las obligaciones que resultan del presente compromiso. En particular, se compromete a:

- Observar las normas universitarias y, en especial, las propias de la Escuela de Doctorado y del programa en que halle matriculado.
- Realizar los complementos de formación que, en su caso, se hayan podido establecer, y que se concretarán en el anexo que acompaña a este documento.
- Informar al Director regularmente de la evolución de su investigación, de los problemas que se le puedan plantear en su desarrollo y de los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación le hagan su tutor y su director de tesis respectivamente.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y del material que se le facilite con el objeto de llevar a cabo su actividad investigadora.
- Someterse a la evaluación de la actividad realizada en el plazo previsto reglamentariamente.
- Someterse a las condiciones que establezca tanto la normativa de la Universidad de Zaragoza como el propio programa de doctorado para la autorización de presentación y defensa de la tesis.
- Facilitar cuanta información sea requerida para los indicadores que conforman el Sistema de Garantía de Calidad del Programa de Doctorado.
- Abonar las tasas correspondientes a la matrícula o tutela académica del doctorando, así como las asociadas al depósito de la tesis doctoral.

CUARTA Obligaciones del director de la tesis

El director de tesis se compromete a supervisar y realizar con regularidad el seguimiento de la actividad investigadora que desarrolle el doctorando, facilitándole la orientación y el asesoramiento necesarios y procurando que el doctorando desarrolle su iniciativa y alcance autonomía en la tarea investigadora.

QUINTA Obligaciones del tutor de la tesis

El tutor de tesis se compromete a supervisar y realizar con regularidad el seguimiento de las actividades formativas que desarrolle el doctorando, facilitándole la orientación y el asesoramiento necesarios y procurando que el doctorando desarrolle su iniciativa y se integre en el Programa de Doctorado.

***SEXTA Buenas prácticas***

El investigador en formación, el director y el tutor de la tesis se comprometen a seguir en todo momento prácticas de trabajo seguras, conformes a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales.

También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado de la investigación llevada a cabo durante la tesis doctoral.

SÉPTIMA Confidencialidad.

El doctorando se obliga a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el director de la tesis, el tutor o cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado, le proporcionen o revelen por cualquier medio, así como a emplear la información obtenida exclusivamente en la realización de la tesis doctoral.

OCTAVA Propiedad intelectual e industrial.

El doctorando tendrá derecho a ser reconocido como titular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le puedan corresponder sobre su obra original de investigación de acuerdo con la legislación vigente sobre la propiedad intelectual y las patentes, y a figurar como coautor en todos los trabajos, artículos o comunicaciones en los que se expongan los resultados de la investigación en los que su aportación pueda considerarse sustancial y efectiva. Asimismo el investigador en formación debe respetar el principio de la propiedad intelectual o de la propiedad conjunta cuando la investigación se realice en colaboración con otros investigadores, entendiéndose siempre que los resultados pertenecen a la entidad en la que se han generado.

NOVENA Procedimiento de resolución de conflictos académicos

En caso de presentarse algún conflicto académico derivado del incumplimiento de alguno de los extremos a los que se extiende el presente compromiso, o por alguna otra causa relacionada con la realización de la tesis doctoral, incluido el cambio en la dirección de la Tesis, las partes acuerdan someterse a la decisión que adopte la Comisión de Doctorado.

DÉCIMA Vigencia.

Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y acabará por alguno de los cuatro supuestos: 1) que el investigador en formación haya defendido la tesis y solicitado el título de doctor por la Universidad de Zaragoza, 2) que el investigador en formación haya renunciado a continuar su tesis doctoral, 3) que el investigador en formación sea dado de baja del programa de doctorado en el que está admitido o 4) en caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora sobre los estudios de Doctorado de la Universidad de Zaragoza.



ANEXO

PROGRAMA DE DOCTORADO: XXXX

Nombre del Doctorando: XXX

Fecha de incorporación al programa:

Nombre del tutor:

Nombre del director:

Condición : Tiempo completo / Tiempo parcial

Plazo para la presentación de la tesis doctoral:

(La duración de los estudios de doctorado será de un máximo de tres años, a tiempo completo, a contar desde la admisión del doctorando/a al programa hasta la presentación de la tesis doctoral. No obstante lo anterior, y previa autorización de la comisión académica responsable del programa, podrán realizarse estudios de doctorado a tiempo parcial. En este caso tales estudios podrán tener una duración máxima de cinco años desde la admisión al programa hasta la presentación de la tesis doctoral)

El doctorando deberá realizar los siguientes complementos formativos:

-
-
-

En Zaragoza, a de..... de 201...

El/la doctorando(a):	
Fdo.:	
El/La director(a) de tesis:	El/La tutor(a) de tesis:
Fdo.:	Fdo.:
El/la coordinador(a) del Programa de Doctorado:	El director de la Escuela de Doctorado
Fdo.:	Fdo.: D. Francisco Marco Simón

Anexo III

Transcripción de la entrevista al informante nº 1

- Investigador 00:00:01: Ya va, grabando, grabando. Bueno, las primeras son muy sencillitas, más de personal. Nombre del entrevistado, edad y cargo que ocupa en la institución.
- I1 00:00:10: Bueno, me llamo Antonio. Tengo 41 años.
- Investigador 00:00:14: Eso luego no lo publico.
- I1 00:00:16: Y trabajo como técnico aquí en el museo. Aquí se trabaja un poco de todo.
- Investigador 00:00:24: Muy bien. ¿Formación académica?
- I1 00:00:26: Soy licenciado en Historia del Arte, y ya está.
- Investigador 00:00:31: Y luego, ¿experiencia laboral previa al museo en el ámbito del patrimonio?
- I1 00:00:34: Bueno, pues, yo en realidad puedo decir que he tenido bastante suerte. Estudié en Granada y antes de terminar la carrera trabajé en un programa educativo que se llama “La Alhambra educa”, que consistía, que iba dirigido a grupos escolares y empezamos a hacer visitas solo al museo de la Alhambra, que está en el Palacio de Carlos V, y después ya en el propio monumento, en la Alhambra. Tuve una suerte tremenda. Hacíamos visitas guiadas. Muchas veces cuando vienen aquí los becarios les digo las visitas que hacíamos a la Alhambra eran de tres horas, toda una mañana con una familia enseñándoles la Alhambra. De ahí ya, teniendo en cuenta que mi pareja es de aquí, subimos al Pirineo, lo típico, a hacer turismo, y me quedé prendado de San Juan de la Peña. Ahí, Paula echó el currículum. Esto es una historia curiosa, y es que a mí no me cogieron el currículum porque en mi currículum ponía que yo era de Jerez de la Frontera. Y entonces dijeron, “pero ¿cómo se va a venir este?” Entonces llamé por teléfono y dije: “no, es que esta es mi pareja y que, vamos, que sin problemas, que estamos enamorados de ese sitio, que nos instalamos en Jaca”. Y de ahí ya, me llamaron para un verano que me acuerdo que fue 2006, porque España ganó en baloncesto el Mundial. Y nada, aún volví a San Juan de la Peña más adelante, ya volví a Cádiz, que estuve trabajando para la realización, ¿cómo se llama?, para la Pepa. Buscamos todo el patrimonio correspondiente a la Constitución de 1812 en Cádiz para la Junta de Andalucía, para hacer el catálogo. Y en Cádiz ya surgió lo del museo, cuando Belén me dijo de venir, ya nos vimos para arriba y del tirón. Y ya poco a poco, pues aquí instalados.
- Investigador 00:02:28: Muy bien. ¿Y años en el museo?
- I1 00:02:30: Pues en el museo, prácticamente, desde que abrió porque Belén me llamó, y yo, como intento hablar francés, salió una primera visita guiada, ese primer año en francés. Belén me llamó y a partir de ahí estuve colaborando poquito a poco. Y ya surgió una plaza, y llevo fijo desde 2015, si no me equivoco. Llevo aquí...
- Investigador 00:02:56: Llevas, llevas...Muy bien.
- I1 00:02:58: Justo el verano que tú viniste de becario no estaba yo.
- Investigador 00:03:00: Claro, fue el primero en 2010.
- I1 00:03:02: Claro, ahí estaba yo un poco de idas y venidas.
- Investigador 00:03:05: Luego sí que te conocí porque empezaste a venir, lo que comentas tú, a las visitas en francés, colaborando, haciendo alguna cosilla, y luego ya viniste te metiste aquí.
- I1 00:03:14: Ya hace 10 años que nos conocemos.
- Investigador 00:03:16: Sí, pasa el tiempo rápido.
- I1 00:03:18: Sí, joder.
- Investigador 00:03:20: La siguiente, nada, es a nivel personal, si posees perfiles en redes sociales, personales. ¿En cuáles?
- I1 00:03:27: Un poco como el museo: Facebook y Twitter. Sí que tengo un perfil en Instagram, pero no consigo encontrarle yo a Instagram el punto. Lo que me gusta desarrollar, lo desarrollo en Facebook, igual que en el museo. Y Twitter, yo creo que me siento más... Twitter me atrae incluso más con el tema de la información. Me parece mucho más útil.
- Investigador 00:03:51: Vale, muy bien. Y luego, la opinión que tienes sobre las redes sociales, más a nivel personal y no tanto institucional o del museo.
- I1 00:04:01: Yo creo que como todo tiene... si cojo una balanza, más positivo que negativo, pero también creo que el lado positivo de las redes sociales es muy peligroso. Lo estamos viendo ahora

con el tema de la pandemia y demás. En mi opinión, creo que se está tirando mucho hacia la sobreinformación y entonces, estamos viendo ese punto, en mi opinión, negativo, de las redes sociales. Pero tiene, por supuesto, mucho más positivo: el mantener contacto con gente que has conocido en tu vida... A ver, yo digo muchas veces “me voy a dar de baja en Facebook”. Pues no me voy a dar de baja en Facebook porque aquí tengo a gente de la universidad, del Erasmus, entonces... ese lado positivo de la conectividad que tienes con la gente. Pero ya te digo que ese lado positivo me preocupa, y mucho.

Investigador 00:04:53: Perfecto. Bueno, y el uso de las redes sociales, ¿las utilizas con frecuencia? ¿diariamente?

I1 00:04:57: A ver, no tanto como antes. Tengo dos críos pequeños, entonces ahora, ya... WhatsApp, estoy en la red social de WhatsApp lo único para comunicarte, y lo demás, poquito. No hay tiempo.

Investigador 00:05:13: Muy bien. Vamos con otra pregunta que es así muy utópica, muy bonita. ¿Qué papel crees que tiene el museo en la sociedad actual? ¿Qué papel? ¿Qué finalidad tiene el Museo de Jaca Diocesano en la actualidad?

I1 00:05:29: Está muy feo yo que te diga que es un punto muy importante. Sobre el punto de vista económico, y quizás en el momento en el que estamos, en el que la economía, siempre ha sido... Yo te digo una cosa, y se lo digo a mucha gente: para Jaca, hay gente que se hace mil kilómetros por venir al Museo Diocesano de Jaca. Y cuando viene al Museo Diocesano de Jaca se va a comer al Biarritz, se va al monte, es una manera... el monte atrae mucho. Pero yo no creo que haya gente que se haga mil kilómetros para comer en Jaca y después venir al museo. A ver si me explico, esa función de, desde mi punto de vista, económico. Y luego, desde el punto de vista, por supuesto, más patrimonial, el museo debe convertirse en el epicentro de todo el patrimonio de esta zona, que es mucho, y que hay que cuidarlo. Y creo que el museo debería de tener ese papel. Y esa idea también, que yo me acuerdo de que una vez dijo Belén, que ella entiende que en vez de MDJ, que es el Museo Diocesano de Jaca, sino que es el Museo de Jaca.

Investigador 00:06:43: Museo de Jaca, quitándole el diocesano.

I1 00:06:44: Esa idea me gustó mucho porque yo creo que es verdad. Es diocesano, porque obviamente la religión en nuestra historia cristiana, católica, es nuestra historia, pero no hay que olvidar de donde provienen, por qué se hizo y quién hizo esas obras, ¿no? La hizo el pueblo, la gente, ¿no? Y yo creo que estas cosas son las que hay que preservar, hay que promover, y hay que enseñar.

Investigador 00:07:14: Muy bien.

I1 00:07:15: Y esto es lo que la gente tiene que hacerse la idea, ¿no? Esa idea de que es un museo para y de Jaca.

Investigador 00:07:24: Muy bien, muy bien. Entonces nos quedamos con la finalidad económica y la cultural. ¿Las dos por igual, una más que otra, o crees que debe haber un equilibrio exacto?

I1 00:07:33: Hay que buscar, no lo es, pero hay que buscarlo, ¿no? Es que al final yo creo que tirar de una punta de la cuerda o de la otra me parecería injusto. Yo vería los dos.

Investigador 00:07:50: Muy bien, muy bien. Vamos ahora con la dimensión educativa, pero desde el punto de vista físico. ¿Posee el museo propuestas educativas?

I1 00:07:58: Sí, sí, tenemos... ten en cuenta que hay que adaptarse. No se puede hacer una visita guiada para un grupo de jubilados, que para un grupo que viene de la Universidad de Zaragoza, o de cualquier universidad... No es lo mismo una visita guiada que vaya dirigida a universitarios que están haciendo Historia del Arte, o incluso universitarios que están estudiando otro tipo de carrera, o que sea un colegio. Después dentro de los colegios, los rangos de edad, lo sabes perfectamente, no es lo mismo. Tú tienes que adaptar las clases a la gente y a la edad que tienen. Esto hay que hacerlo.

Investigador 00:08:36: ¿Y principalmente las del museo a quién se dirigen las muestras educativas? ¿Cuál es, digamos, el sector que más respuestas tenéis o...?

I1 00:08:45: Claro, el sector más importante... es el sector que dentro de unos años va a venir y va a disfrutar del museo: los niños pequeños, los peques. Son lo que tienen que entender que un museo no es un coñazo, con perdón.

Investigador 00:09:03: Es importante.

I1 00:09:04: Claro. Esos niños que además cuando van a casa les dicen a sus padres que han visto en un museo tal cosa y después vienen con los padres y se lo enseñan. Es donde más, entre comillas

porque no es real, lo de perder el tiempo. Después también están los niños, o los chicos y las chicas de la enseñanza secundaria que también es importante, ¿no? Porque también tienen que saber cómo comportarse en un museo... Yo creo que todo lo que tenga el perfil educativo es importante. Desde los peques, peques, peques, que ya vienen con cierto conocimiento, hasta chicos de la secundaria.

Investigador 00:09:53: Muy bien. Luego, ¿estas propuestas quién las diseña por parte del museo y quién las lleva a la práctica?

I1 00:10:00: Eso lo lleva ahora mi compañera Alodia, que Alodia tiene un perfil muy... le gusta mucho el tema de ellos los peques y sí que se le van ocurriendo cosas, aunque ya tenemos uno anterior que lo diseñamos entre todos. Pero en este momento en 2020, ella sí que se le están ocurriendo más cosas diferentes. Cosas incluso de decir, “oye, esto que teníamos antes igual no...”. Siempre, por supuesto, con consenso, es decir, Alodia si se le ocurre cualquier cosa intentamos mantener el consenso para pulir, porque siempre hay que pulir esas ideas que nos van surgiendo. La verdad es que ella está dando el do de pecho, hay que reconocerlo, y la verdad es que lo está haciendo muy, muy, muy bien.

Investigador 00:10:48: Las prácticas es de los tres.

I1 00:10:50: De todos, claro. ¿Qué hace falta? Bien, tiramos por aquí, lo que te he dicho, el tema de pulir las propuestas porque, claro, tienen que salir bien. Es como una obra de teatro, tiene que salir bien, hay que ensayar...

Investigador 00:11:04: Hacerlo bien. Eso es. Muy bien. Luego, bueno, esta pregunta, te hago esta y la conecto con la siguiente. ¿Qué objetivos os planteáis con estos talleres educativos? ¿Cuál es vuestro objetivo?

I1 00:11:15: Que aprendan. Es que parece una obviedad, pero que aprendan. Es decir, yo cuando tengo que hacer visitas a los chavales muchas veces digo les digo a los profesores: “Yo con que sepan que el siglo XII es el siglo del Románico me conformo. Yo con que sepan que la catedral de Jaca está policromada me conformo. Yo con que sepan que todas las iglesias... que el Románico no es un arte a piedra vista, yo lo he pensado como yo lo pensaba...”

Investigador 00:11:43: Yo también lo pensaba cuando era pequeño.

I1 00:11:48: Con que salgan solo con esa idea, me da igual todo lo demás. Esa idea de que aprendan. Parece una tontería, pero no lo es. Es decir que, si tuviese esos grupos que son de aquí, de lo que hablábamos antes, de lo del Museo de Jaca, cuando vayan a la Navasa, lo tienen aquí al lado, y entren en la iglesia, digan “Oye, papá, ¿tú sabías que todo esto tenía color?”

Investigador 00:12:11: Eso es un... porque además no lo saben.

I1 00:12:13: Yo creo que muchas veces el fallo, a lo mejor, yo creo que un poco a nuestra generación era ir a un museo y darte información, información e información y al final no aprendías nada porque te quedabas dormido, ¿no? No había un programa educativo, se trataba a todo el mundo por igual. Y entonces todo esto de los museos ha cambiado. Ha cambiado y mucho. Y, entonces, con que saquen de esa actividad las tres ideas básicas, ya con eso es suficiente.

Investigador 00:12:46: Muy bien. Y luego, ¿evaluáis los aprendizajes? Realizáis un taller y posteriormente ¿hay algún tipo de evaluación a esos alumnos, a lo que han aprendido?

I1 00:12:58: No, eso ya sería labor del profesorado. Depende siempre mucho, igual no se hace una evaluación, pero si podemos decir que hacemos una preevaluación. Sí es de veras que hay grupos que vienen ya aprendidos. Por ejemplo, ayer vino un grupo de aquí del Pirineo, sabía un montón, si es que yo les decía alguna cosa y sabían ya... Por ejemplo, de dónde venían las piezas, o de qué siglo eran.

Investigador 00:13:36: Habían trabajado.

I1 00:13:37: Claro, la labor de evaluar un grupo creo que no nos concierne, pero es curioso que quizás pre-evaluamos, entre nosotros. Venimos aquí y comentamos con Belén “pues sabían un montón, pues yo he hecho la visita y además he disfrutado”. Además, disfrutas mucho, porque te tiran un poco de ti y no es una visita monótona, son grupos que te tiran mucho, son grupos que lo agradecen mucho. Más que una evaluación, hacemos una preevaluación.

Investigador 00:14:07: Muy bien. Luego, bueno, a nivel más burocrático, lo que también le comentaba a Belén. Si existe algún tipo de programación didáctica, como el documento, ¿no? El documento con sus objetivos, metodología, recursos, etc.

I1 00:14:23: Siempre hay que hacer, siempre todo eso, hay que... aunque a alguien se le ocurra la idea, Alodia es la que está más así, ¿no? Pero lo hemos hecho siempre. Antes de lanzar un programa

- educativo se pone sobre papel qué es lo que se va a hacer, qué se va a necesitar de materiales, para quién va dirigido, y qué finalidad tiene ese taller. Es decir, no te puedes lanzar a la piscina tal cual. Todo eso sí que lo tenemos que tener por escrito.
- Investigador 00:14:52: Vale, muy bien.
- 00:14:54: Para empollar antes.
- Investigador 00:14:56: Eso es, y que quede para la posteridad. Dentro de diez años rescatas... ¿os acordáis de aquel proyecto?
- I1 00:15:00: Sí, viene muy bien porque el equipo del museo ha cambiado. Entonces, hay veces que hacemos talleres que decimos: ¿esto para qué servía? O por ejemplo: ahora tenemos guardado todo el material didáctico y decimos: ¿esto para que servía? ¿esto para qué taller era? Vas al ordenador, te metes y tienes el texto: esto era para tal, esta pieza. Claro, con eso...
- Investigador 00:15:23: El primer año cuando abres no caes en este tipo de cosas, pero cuando pasa el tiempo, dices... tiene que estar todo registrado, catalogado porque si no, no me acuerdo ni para qué lo utilizaba, ¿no?
- I1 00:15:33: Nos pasa con lo que hacemos nosotros...
- Investigador 00:15:36: Claro, porque al final tanto tiempo, y tantos talleres... muy bien. Y ahora entramos ya en la parte más de redes sociales, ¿vale? La primera, es muy sencillita, ¿en qué redes sociales está el museo?
- I1 00:15:46: Facebook, Twitter, Instagram y YouTube.
- Investigador 00:15:50: Muy bien, perfecto. Bueno, como le pregunté a Belén: ¿cómo se fue gestando la idea de estar en las redes sociales? Desde el origen.
- I1 00:15:57: Poco a poco. Yo creo que también nos pilló que empezaron a surgir las redes sociales, para qué sirven, no sé qué. Luego llegas aquí, vas viendo que hay museos que, oye, que esas redes sociales están funcionando. A partir de ahí empezamos primero con Facebook, después con Twitter y ya, por último, Facebook y YouTube para ir subiendo vídeos del museo, después Twitter y ya por último Instagram.
- Investigador 00:16:28: Muy bien, muy bien. ¿Todas las redes sociales tienen el mismo peso o alguna os gusta más, alguna es más fácil de utilizar, más intuitiva? No lo sé. En función de los objetivos que tengáis.
- I1 00:16:44: Me centro en Facebook y Twitter. Más que el objetivo es el tipo de perfil de la gente de esas redes sociales, que cambia. Sí que prácticamente hacemos lo mismo, pero se modifican ciertos parámetros de la publicación dependiendo de la red social. Por ejemplo, una cosa que nos gusta mucho de Twitter y que funciona muy bien son los hilos. Eso no se puede hacer en Facebook. En Facebook también el público es diferente. Sí que puedes, por ejemplo, tirar de un texto amplio que la gente normalmente lo suele leer. Suelen compartir mucho más en Twitter, perdón, en Facebook que en Twitter...
- Investigador 00:17:36: ¿Interactuar te refieres?
- I1 00:17:37: Sí, interactúan más en Facebook, aunque también siempre depende de la publicación. Si la publicación es de Twitter te sorprende, ¿no? Pero yo creo que más que nada es el perfil de gente, ¿no? Y luego está Instagram, que es un poco más como Facebook porque... es muy curioso porque yo creo que las publicaciones de Facebook e Instagram son prácticamente las mismas.
- Investigador 00:18:12: Eso es.
- I1 00:18:14: Le das a la pestañita y es muy curioso cómo la gente de Instagram te dice: “la gente de Facebook es gente muy mala”. Y entonces, mientras que en Facebook te comparten, ponte una publicación puede tener 100 “me gustas”, a lo mejor tienes 100 “me gustas” en Instagram, exactamente los mismos, pero de un perfil de gente mucho más joven. Ahí está el punto de Instagram de que yo tampoco, me ha pillado muy mayor, no sé. Pero me resulta muy curioso.
- Investigador 00:18:47: Es que además Instagram al ser más reciente ha calado más en un público más joven y además como es tan visual y los jóvenes actuales prefieren lo visual por encima de lo textual... yo creo que por eso...
- I1 00:19:01: Claro, luego, por ejemplo, Facebook como herramienta nos deja, y cada vez lo hacemos más, subir vídeos. Vídeos de muchas veces iconografías, y utilizo un vídeo que está editado de la iconografía de Virgen... y es muy visual, y a lo mejor no has puesto nada de texto, y es muy visual. Y en cambio, a lo mejor en Instagram, como no puedes subir el vídeo porque ocupa más o lo que sea, subes solo la foto de esa pieza, que a lo mejor tiene el mismo alcance. El público es diferente.
- Investigador 00:19:34: ¿En cuál de las dos interactúas más en Instagram o en Facebook?

I1 00:19:37: Pues ahora que lo dices...

Investigador 00:19:41: No tanto “me gusta” o “likes”, sino mensajes.

I1 00:19:45: Facebook. Yo creo que Facebook. Y luego también se interactúa mucho en Twitter, pero se interactúa más entre instituciones. Ahí está el tema de los tres perfiles, ¿no? Instagram, gente joven. Facebook, gente más mayor y luego, Twitter, muchas instituciones. Sí que es verdad que después el tema de los “me gusta” y demás suelen ser más particulares. Ese Twitter cultural que se llama, de gente de toda clase, de historiadores y demás, pero luego el tema de compartir y demás suele ser con otros museos, con fundaciones...

Investigador 00:20:29: Sí, la verdad es que yo creo que con Twitter no sé por qué, por la forma, por las características de la red social, se ha convertido en un espacio de comunicación oficial, institucional, empezando por los políticos, que se comunican por Twitter, principalmente.

I1 00:20:44: Sí, mientras que un futbolista se pone “ha compartido en Instagram...”, tal futbolista ha puesto un “me gusta” al otro equipo. ¡Madre mía!”. Y es verdad que en cuanto a noticias el político ha asumido Twitter.

Investigador 00:21:00: Es un poco cultural. Cuanta más cultura, más bagaje, más Twitter. Instagram más instantáneo.

I1 00:21:06: Más de fiesta, ¿no?

Investigador 00:21:07: Eso es, eso es. Muy bien. ¿Habéis pensado en hacer alguna cuenta en TikTok, meteros en ese mundo de los vídeos y de los memes y tal?

I1 00:21:15: Ostras, no lo sé. Es que no le veo tampoco... al fin y al cabo se trata de divulgar. Cuando vea qué punto de divulgación pueda encontrar... la veo, la sigo y estoy intentando cogerle el tranquillo. Pero me sigue pareciendo, a la hora de divulgar, Instagram sí que veo que divulga y funciona, ¿eh? Cualquier cosa que pones en Instagram, al final... Muchas veces lo hablamos: “poco caso hacemos en Instagram para la gente que nos sigue”. Instagram, además, exponencialmente, ganamos no sé cuántos seguidores simplemente por tener la cuenta. Es muy curioso, el tema de Instagram es muy curioso. Y bueno, como te permite seguir divulgando, bien. ¿TikTok? A ver si hay algún becario o becaria joven que nos diga “sí que sirve porque...”. No me importaría, ¿eh? Todo lo que sea... hay que estar en todo.

Investigador 00:22:16: Al final, yo creo que la limitación, tú la verás, es el tiempo también. No puede ser que estés atendiendo el museo, que atendiendo al museo virtual y en 15 redes sociales.

I1 00:22:29: Sí, porque aparte, yo creo, tú me lo dirás porque estás fuera, yo creo que nuestras publicaciones son muy cuidadas. Nos gusta cuidarlas. Es decir, a mí no me gusta subir una publicación porque sí a redes sociales, porque hay que estar. Ni a mí, ni a nadie. De hecho, ni Belén, ni Alodia lo permitirían. Entonces, ¿qué pasa? Que estamos aquí de cara al público y también se tarda más en subir alguna cosa porque tratamos de cuidar todo lo que podemos esas publicaciones. Es decir, que el hilo de Twitter esté bien, que la publicación de Facebook esté bien, que Instagram esté bien. Si no, no sirve. Si no comienzas a caer puntos, es el prestigio de la institución también son las redes sociales. ¿Quién lo iba a decir hace 7 años?

Investigador 00:23:24: Quién me iba a decir que iba a hacer una tesis enfocada a la educación en redes sociales. Eso es algo que...

I1 00:23:30: Pues sí, fíjate.

Investigador 00:23:31: Y que aún se sigue infravalorando desde el punto de vista de los dinosaurios de las universidades, catedráticos, académicos de 70 u 80 años que están encorsetados en el libro y en la conferencia de tres horas. Pero realmente ahora con el coronavirus nos hemos dado cuenta. ¿Dónde estaba el museo? Estaba en la red. ¿Dónde estábamos todos? En la red. Empieza la gente a darse cuenta de que es un aspecto a cuidar.

I1 00:23:54: Hay que cuidarlo mucho, sí, sí. Y, al fin y al cabo, es tu prestigio. Si nuestras redes sociales fueran a la aventura, yo estoy seguro que hay gente, no sé cuánta, que igual no vendría, pasaría por el museo físico, me refiero.

Investigador 00:24:11: Si no hubiesen visto la...

I1 00:24:24: Sí, creo, ¿eh? Es una teoría, ¿no? Y no me refiero a un museo, me refiero a todos los museos, ¿no? Yo creo que, si lo que tú publicas o la manera en lo que lo publicas en redes sociales no es la correcta pierdes puntos y a la gente se le hace menos atractivo el ir, ¿no? Creo.

Investigador 00:24:39: Eso es muy interesante.

I1 00:24:41: Sí, yo lo creo, ¿eh? Es el mundo en el que vivimos.

- Investigador 00:24:47: Es la actualidad, claro. Luego lo que le pregunto también a Belén. ¿Se ha pensado alguna vez externalizar el servicio, el servicio de gestión de las redes?
- I1 00:24:57: No, no, no. Por ahora lo soportamos. Sí que es verdad que nos falta una estructura. Ojalá pudiera dedicarles más tiempo a las redes sociales. Ojalá, pero somos el equipo que somos y funciona mucho, tú lo sabes. Entonces, tiramos como podemos y ya está. También creo que es algo tan propio las redes sociales que externalizarlo...
- Investigador 00:25:32: Tan personal. Belén me comentaba eso: “igual para el posicionamiento web y marketing, porque eso es muy mundo, el marketing y la publicidad, pagar para que salte el anuncio en las redes sociales, desde el punto de vista del contenido es muy propio, ¿no?”. Muy personal, muy cuidado, hay que saber para hacerlo, ¿no?
- I1 00:25:55: Sí, pero yo creo que vivimos en un sitio que tampoco necesitaríamos mucha cosa más. ¿Cuánta gente viene a Jaca? Entonces, yo creo que con el tema de los posicionamientos y demás, yo creo que un museo, por suerte, como institución, ahora está muy reconocido. Es un trabajo que hemos hecho entre todos. Tú que empezaste hace 10 años, Belén a la cabeza. Yo creo que la posición más que virtual, física del museo, como institución, como reconocimiento a lo que hay aquí no es la misma. Igual en ese aspecto no sería tan necesario. Vivimos en una localidad en la que viene mucha gente de fuera. Yo creo que no haría falta, en principio, aunque nunca se sabe. ¿Qué algún día se puede hacer? Pues, oye, mejor.
- Investigador 00:26:50: Eso es que va muy bien, porque si pagas a alguien para que... eso es que va muy bien. Vamos a ver cómo evoluciona esto, porque esto cada año hay nuevos inventos, el 5G, a ver cómo funciona el 5G, no sé cómo afectará todo esto a los museos. Luego, la persona encargada de gestionar las redes, que está presente, y luego, si es una persona o varias las que gestionan.
- I1 00:27:18: Ahora estamos yo y Alodia. Sí, ya te digo... no hemos externalizado, pero y, por suerte tengo a Alodia, mi compañera. Con ella yo me descargo un montón de trabajo.
- Investigador 00:27:36: Es un apoyo, ¿no?
- I1 00:27:39: Pero muchísimo, pero más que un apoyo, sin ella no se podría hacer. Las redes sociales yo creo también que no solo es que el museo físico adquiera cierto reconocimiento, sino que yo creo, no es por echarnos flores, yo creo que el mundo virtual también tenemos cierto reconocimiento y eso hay que mantenerlo. Entonces, es lo que decíamos antes, yo no puedo dedicarme al museo físico y al museo virtual, por suerte, mi compañera, que además es tan proactiva, es una descarga de trabajo. ¿Hay un equipo de redes sociales? Pues sí, hay un equipo de redes sociales. Está muy bien.
- Investigador 00:28:20: Buenas, ya estas son más, como le he dicho a Belén, más perfil de redes sociales, formación académica en gestión de redes, ya hemos dicho licenciado en Historia del Arte, y si existe una formación continua en el campo de la gestión de las redes sociales. Es decir, si te formas continuamente en este campo.
- I1 00:28:39: No te queda otra, ¿eh? Lo que pasa es que, claro, yo siempre he sido muy autodidacta. Yo siempre he dicho que tengo un perfil de letras, pero con la inquietud de ciencias. Siempre me ha gustado la tecnología, por ejemplo, la fotografía me encanta. Le dedico mucho, aprendo y leo. Recuerdo que mi padre tenía ya internet en casa en el año 98 y yo me empecé a comunicar con mis amigos de Jerez cuando no existían los WhatsApp y el teléfono te costaba una pasta, nos conectábamos a una plataforma que se llamaba Milk, como una sala de chat, un programa dedicado a eso. Y a partir de ahí siempre he tenido esa inquietud y por suerte todavía la tengo. Tengo redes sociales y cuando veo un perfil, por ejemplo, de una red más profesional, de un museo que tiene un equipo de redes sociales, yo digo siempre: ¿eso cómo lo han hecho?
- Investigador 00:29:46: Inquietud, ¿no?
- I1 00:29:47: Claro. ¿Y eso cómo lo han hecho? Utilizan este programa. Por ejemplo, yo manejo de la Suite de Adobe manejo el After Effects, el Photoshop, me estoy formando en Adobe Illustrator y las redes sociales lo que te exigen, lo que te exigen... ¿Qué no llego a todo? Es verdad. Por ejemplo, hemos tenido aquí a una chavala, una becaria en verano que llevó el tema de las historias de Instagram. Yo ahí no llego. Es que no llego, pero intentas.... Y lo intentas cada día, cada día, no hay que dejarlo.
- Investigador 00:30:26: Bueno, y lo que me has contado, que has hecho un curso de WordPress. Es una formación para poner en marcha la web.

- I1 00:30:35: Sí, empecé con otras plataformas, esto no lo pongas. Empecé con Wix. Y claro, cuando empiezas a leer que queda muy bonita y demás, pero te pones a leer y la gente dice, la que sabe de verdad, que todo funciona con WordPress, que las grandes páginas de los museos, prácticamente todos, funcionan con WordPress, que es mucho más artesanal entre comillas pero que es mucho más jugoso, entonces nada... Vi un curso por internet en una plataforma, y dije, me apetece. Sí que había manejado desde el año 2005-2006 empecé a tener blogs, y lo hice con WordPress además. Más o menos sabía que yo quería el tema de wordpress.org y a partir de ahí, pues formarte.
- Investigador 00:31:29: Sí porque, además, como comentamos, que no sólo es el texto, estamos formados en nuestras carreras para hacer textos académicos, pero es que no sólo es el texto, es la foto, que acompaña al texto, que quizás tiene más poder que el propio texto, y eso hay que editarlo con Photoshop. Es que al final es un proceso muy largo y laborioso.
- I1 00:31:55: Funcionan mucho los vídeos, yo con el After Effects hago vídeos de 20 segundos con la iconografía de los santos. 20 segundos, pum. Y se comparte un montón.
- Investigador 00:32:06: Ya, claro, es que el tiempo. Ni mucho, ni poco, porque es que mucho la gente se cansa.
- I1 00:32:09: La gente no tiene tiempo. La gente no tiene tiempo. Cuando hago vídeos, por ejemplo, con el After Effects, esos vídeos 1 minuto o 1 minuto y medio los que tengan más contenido, sí puede ser 20 segundos, mejor que 30. Y eso funciona muy bien también.
- Investigador 00:32:28: Muy bien. Y luego, ¿cuánto tiempo llevas desempeñando esta gestión de las redes?
- I1 00:32:34: Prácticamente desde que llegué. Mi comienzo del día a día era en un idioma, ya aquí empecé a manejar el tema del Facebook. Yo animaba a Belén, hay que estar aquí. Nos metimos. Y a partir de ahí fue... desde hace 7 años, desde que comencé en el museo prácticamente.
- Investigador 00:32:55: Casi siempre has estado ahí metido, ¿no? Muy bien. Esta ya la sé, pero te la hago. ¿Se dedica en exclusiva a gestionar redes sociales o desempeñas otras labores en el museo? Me voy a tomar un año sabático de redes.
- I1 00:33:07: Aquí soy del departamento de redes sociales. Yo es que estoy metido...
- Investigador 00:33:12: En todos los fregados. Por descontado. Y luego, esta es interesante, ¿cuánto tiempo estimado dedicas a la gestión de las redes sociales en un día de apertura, por ejemplo?
- I1 00:33:23: Menos del necesario, seguro. Menos del necesario porque muchas veces, claro, como estás haciendo otras cosas y abres el museo y demás no son pocos los días que se te quedan colgadas las cosas a medio hacer o, lo dicho, muchas veces dices, subiría esto ya pero luego dices "no, mejor lo pulo un poco más y lo subo mañana". No sabría decirte horas. No te lo podría decir. Depende mucho del día, de la semana, de los contenidos a subir, depende de muchas cosas. Pero ya te digo que muchas veces se quedan muchas cosas colgadas, claro.
- Investigador 00:34:00: Claro, es que muchas veces no solo son las redes, es todo lo que vas a colgar ahí. Eso es como hacer un trabajo de clase, ¿no? Hay un trabajo académico detrás.
- I1 00:34:10: Es lo que tú dices, ¿no? No podemos subir... es que hay piezas o cosas que subirías a Facebook que podrían suponer un documental... que lo podrías hacer. Por ejemplo, que subamos información de las pinturas de la Bagüés, ¿cuánto podríamos escribir de las pinturas de Bagüés?
- Investigador 00:34:31: Lo que quisieses.
- I1 00:34:33: Claro, tienes que hacer labor de hacer un texto atractivo, poder resumir, que se comprenda. Después también está el tema de cada red social. En Twitter, cuando haces los hilos, tienes los 240 caracteres. Entonces, claro, lleva tiempo.
- Investigador 00:34:53: Muy bien. Esta pregunta es casi de sindicalista: ¿las redes sociales son durante la jornada laboral o extiendes esta jornada laboral, por ejemplo, en tus días de fiesta, que decides publicar, comentar a alguien?
- I1 00:35:09: No, en principio. No es lo habitual pero sí que es verdad que alguna vez tienes alguna cosa hecha en casa, o alguna cosa que he hecho en el ordenador de mi casa, que es un ordenador potente. A lo mejor sí que contestas a alguna cosa, estás en casa a las 20 y te metes en nuestro perfil de Twitter y alguien ha puesto algo interesante y le pones "me gusta". Más que nada porque dices tú: "ay, que no se me olvide".
- Investigador 00:35:40: Mañana igual no me acuerdo.
- I1 00:35:41: Mañana igual no me acuerdo entonces mejor lo hago ahora, ¿no? No es lo habitual, pero hay veces que sí lo haces. Yo, y mis compañeras también. Pero no me cuesta, no es que diga "joder". No, no, yo lo hago encantado.

- Investigador 00:35:58: Pero que procuras que, bueno, en tus días de descanso, descansas. Eso es. Lo bueno de esto es que el museo abre prácticamente todos los días, entonces siempre va a haber un seguimiento. Que si no, imagínate, abro cuatro y cierro tres, entonces habría una desconexión. Muy bien. Esta pregunta yo creo que es muy interesante y ya me la has medio respondido: ¿tú crees que la trayectoria vital, en este caso tuya, tu formación académica, y tus inquietudes, además del estado emocional en cada momento, determina en gran parte lo que se pone en las redes?
- I1 00:36:32: Claro. Claro, hombre, por descontado. Sí, sí. Te puede pasar... un día que mira qué pasó en un momento, como vas a la sala capitular, que has pasado 20 veces, 300 veces, y hace 2 años de repente ves la Piedad que hay ahí y te da un estendalazo, ¿sabes cómo se dice? Te da un estendalazo y dices: ¿pero esta Piedad? Y empiezas a estudiar, a leer, te extramotivas. El decir también, por ejemplo, este museo no solo es el románico, ¿eh? También hay más cosas. Claro, todo eso depende, depende muchísimo. Y por supuesto el estado emocional, hay días en los que estás para contestar a todo el mundo y hay días que estás para decirle estás hasta las... no te voy ni a contestar.
- Investigador 00:37:30: Entiendo que eso, que la actividad que si estás muy motivado igual aumenta en redes y que si estás más alicaído pasas de tocar las redes casi.
- I1 00:37:36: Ese tema de la motivación en el museo, pasa una cosa, y es que yo hay una cosa en la que creo y es en la colección que tiene este museo. Y eso después de 10 años, por suerte, no ha decaído ni un ápice. Sabemos que tenemos arte extraordinario que hace que día a día que estés motivado. No te quede otra.
- Investigador 00:38:00: Ya. Es que además está muy bien.
- I1 00:38:02: Y te sorprende. Vas descubriendo detalles que no te habías dado cuenta y subes al ámbito de la biblioteca y ves piezas que esto... “¡Madre mía! Estaba aquí” o detalles en la basa. Entonces, claro, tiene una colección que aún queda mucho por hacer y por enseñar, ¿eh? Pero mucho, mucho. Lo que pasa es que nos basamos siempre en lo mismo, pues claro, es que tenemos grandes éxitos, como los grandes artistas. Tenemos un capitel del Sático que revienta las redes sociales, tenemos un capitel del Rey David, que te revienta las redes sociales, tenemos un Bagüés, que revienta las redes sociales, y luego hay otras cosas, que quizás son las que tenemos que trabajar más, que a lo mejor es nuestra... el por qué estamos, el decir, ¿habéis visto los detalles de la Asunción del Barroco que tenemos arriba? ¿Lo habéis visto?
- Investigador 00:39:07: Dar a conocer esos tesoros ocultos, ¿no?
- I1 00:39:09: Claro. ¿Habéis visto? ¿Os habéis dado cuenta de los detalles que hay? ¿Qué pasa? Que a lo mejor pecamos de nuestros grandes éxitos, lo bueno es que hay que seguir rascando para sacar más cosas, o los fondos que hay, que hay cosas todavía...
- Investigador 00:39:29: Los fondos es el gran desconocido.
- I1 00:39:30: Luego cuando te enfrentas a algo de los fondos dices tú “a ver cuándo tenemos dinero y lo sabemos ya”.
- Investigador 00:39:36: Muy bien, eso es. Las siguientes son muy sencillitas, además ya me contestaste en su día, un día que te llamé por teléfono. ¿Buscáis perfiles de otros museos para inspiraros?
- I1 00:39:49: Claro. Sí, sí. Somos unos copiotas.
- Investigador 00:39:51: Me dijiste el Museo de Cádiz. El éxito siempre está bien copiarlo.
- I1 00:40:00: Esos museos que tienen los equipos...
- Investigador 00:40:03: Que solo trabajan para eso.
- I1 00:40:04: Claro, hay gente dedicada solo a eso. Entonces, hay que fijarse. El de Cádiz tiene un Twitter fabuloso.
- Investigador 00:40:14: ¿Y alguno más que...?
- I1 00:40:15: Por ejemplo, mira, ahora que estoy con el tema de WordPress, hay una página muy interesante, ... Yo no puedo mirarme en El Prado, que lo miro y lo admiro, pero yo sé que los recursos que tiene El Prado o El Thyssen son inabarcables. Hay cosas que podemos copiar hasta cierto punto. Pero, por ejemplo, hay una página web de un museo que me gusta mucho que es la del Museo Episcopal de Vic. Me parece una página fabulosa. Y en esta idea, pues si alguna vez sacamos la web, tener esta idea de esa página porque me parece una página de la que se puede sacar mucho. Yo creo que también se divulga en ese aspecto, ¿no? Igual que yo creo, a lo mejor, no sé, alguien ha copiado alguna de nuestras ideas, ¿no? No lo sabemos. Ojalá. No me importaría. También divulgas en ese aspecto.

- Investigador 00:41:20: Es que al final no das abasto para estar pensando en qué propuestas, estando en el museo, al final, oye, vas mirando otros perfiles, jo, qué chulo es esto y qué participación tiene.
- I1 00:41:33: Mi formación es historiador del arte, pero hay gente que trabaja en los museos que ha estudiado, pues no lo sé, Diseño Gráfico, se ha hecho el Máster de Community Manager, ¿no? Y tiene tiempo para ir a simposios, en cierto modo hay que copiarse. Es gente que verdaderamente sabe y que admiro, y que admiro porque...
- Investigador 00:42:03: Y que tiene tiempo para eso.
- I1 00:42:04: Que tiene tiempo para eso y que son creativos, y que son gente muy buena.
- Investigador 00:42:09: Yo cuando estuve en Brasil me di cuenta de eso. En Brasil tienen educadores en los museos así. Estuve en el Museo Diocesano de Sao Paulo, en el Museo de Arte Sacro, y era un museo de estas características, y tamaño y tal, igual trabajaban 12 personas. Yo no sé de dónde sacaban el dinero, cobrarían poco, en Brasil los salarios son mucho más bajos. Y tenían gente que solo se dedicaba a diseñar cosas, a diseñar materiales, era una cosa alucinante que en España nunca se ha tratado bien.
- I1 00:42:41: Aquí, por ejemplo, el tema del diseño y demás, lo he hecho yo.
- Investigador 00:42:46: Al final no te queda otra.
- I1 00:42:48: No te queda otra. Ojalá pudiéramos contratar a alguien. Ojalá. Porque a mí me gusta hacerlo, no se puede decir que no me guste, pero tengo que reconocer que es un poco intrusismo.
- Investigador 00:43:03: Ya, ya. Es normal, es normal.
- I1 00:43:05: Pero no me queda otra. Luego, por ejemplo, con el tema de los equipos hace poco leí... no sé si era el Thyssen o la National Gallery de Londres, no me acuerdo, que tenían un equipo de 4 personas que se dedican solo a estudiar el perfil de la gente que entraba por la puerta del museo. Ya no hablamos desde el punto de vista virtual, sino desde el punto de vista tangible. Cuatro tipos o cuatro tipas que se dedicaban a que persona que entraba se estudiaba ese perfil. Imagino que dirán: tantos niños, se quedan embobados con esto.
- Investigador 00:43:52: Al final los recursos de los museos nacionales, estatales y tal. ¿Y además de museos seguís algún perfil personal, algún *influencer* cultural, alguna cosa?
- I1 00:44:04: En Twitter, sobre todo, hay gente muy buena. Igual gente que a lo mejor no son los perfiles románicos, ¿no? Hay algunos como el barroquista, que es interesante. Son los que me gustan a mí. Hay uno que es el Sereno de Madrid, que pone fotos antiguas de Madrid. Hay gente, la señora Winterthur, creo que se llama, que pone detalles de obras de arte de cualquier tipo. Sí, sí que sigo.
- Investigador 00:44:40: Al final aunque lo hagas a nivel personal, lo aprendes y luego lo puedes aplicar a...
- I1 00:44:46: Es que hay gente muy buena.
- Investigador 00:44:50: Sí, no te preocupes. Venga, que seguimos. Cambiamos de dimensión de la entrevista. Esta primera es muy genérica, ¿cuál es la finalidad del museo en las redes sociales, de estar presente?
- I1 00:45:00: Divulgar, difundir, enseñar, desde el punto de vista de enseñanza. En lo que se basan las redes sociales de un perfil de un museo, es lo que se pretende, también te haces publicidad, al fin y al cabo.
- E 00:45:22: Sí, yo creo que las dos monedas que además comentábamos antes: económico y cultural. Muy bien. Esto tiene relación con esta: ¿qué tipo de publicaciones días más importancia: las típicas de horario y precios, las de descubrir o las de únicamente dar información de un autor y su biografía? ¿Más o menos cuál es la que más os gusta, más os importa?
- I1 00:45:44: Cualquiera que sea de... a mí me gustan mucho esas que se dan cuando "he vuelto a subir a la sala Bagüés y he visto que en la escena de tal hay ahí un demonio que...". Empiezas a estudiar, a divulgar la publicación y la subes. Otra cosa es que tenga éxito. Muchas veces esto del éxito en las redes sociales es muy curioso. Hay veces que te has matado con una publicación. Te lo has currado y tiene un alcance relativo. Y, de repente, pones un día el claustro nevado y hace internet boom. Con una foto del claustro nevado nada más.
- E 00:46:22: Y no te has currado nada, más que la foto.
- I1 00:46:24: No me he currado nada. Te da un poco de rabia, las cosas como son. Pero bueno, importancia hay que darles a todas porque todas son importantes, desde el horario...
- E 00:46:34: Sí, porque si no van a estar llamando por teléfono.

- I1 00:46:36: Al fin y al cabo, el horario es muy importante en las redes sociales, ¿por qué? Pues porque si yo no subo el horario correcto cuando lo cambiamos, cuando mi compañera esté en la puerta le vendrá alguien y le dirá: “Oye, en las redes sociales pone que está abierto hasta tal hora”. ¿Es importante? Por supuesto. ¿Hay que aprovechar las publicaciones para divulgar las obras de arte? Por supuestísimo porque, yo qué sé, cuando viene la gente, ya se lo aprendido y sabe lo que hay en el museo, el que haga la visita guiada la va a disfrutar más.
- E 00:47:13: Porque ya viene con la idea.
- I1 00:47:14: Ya viene con la idea. Todos son importantes, en su medida, pero todos son importantes.
- E 00:47:20: Muy bien. Esta yo creo que ya me habéis contestado Belén y tú, pero te la planteo. ¿Creéis que las redes sociales son realmente espacios de educación, espacios educativos?
- I1 00:47:30: Totalmente. Sí, sí. Aquí entra la voz de la experiencia, ¿no? Son muchos años de redes sociales en el museo y nos ha dado un partido tremendo. Entonces, claro que sí.
- E 00:47:43: Muy bien. Esta es más teórica, ¿no? ¿Conocéis, habéis leído o habéis participado en alguna formación relacionada con el concepto edu-comunicación? ¿Algo que hayáis leído, alguna formación?
- I1 00:47:57: Yo, no. Sí que voy leyendo en Internet, sí que va surgiendo gente que te sube “pues la educación del siglo XXI”. Ahora con el tema del COVID todas las publicaciones que están surgiendo, todas esas publicaciones, sí. En esas sí que me meto, las leo. Hay que estar ahí. También hay que entender cómo está funcionando el conjunto de los centros de arte. Si no estás ahí, te estás equivocando. Sería como lo que tú dices de los profesores que sueltan el rollo de tres horas.
- Investigador 00:48:33: No se ha actualizado.
- I1 00:48:34: Claro, estamos muy acomodados y se sienten cómodos... Yo me siento muy cómodo con lo que tengo pero tengo que leer que todo está evolucionando. Entonces, hay que estar, hay que leer y hay que saber qué camino vamos a coger.
- Investigador 00:48:48: La siguiente, yo creo que, por lo que he observado en las redes tengo la respuesta, pero bueno, me la das tú, y queda ya validado. ¿Qué tipo de publicaciones produce una mayor interacción con el usuario?
- I1 00:49:01: La que te he dicho: el claustro nevado.
- Investigador 00:49:03: El claustro nevado, vale.
- I1 00:49:06: Sí, sí, sí. Bueno, yo creo que es que tenemos suerte. No tenemos miles de “me gusta” o comentarios pero yo creo que tenemos suerte porque no se queda ninguna publicación colgada. Eso parece una tontería pero no lo es. Cuando subes a Twitter cualquier cosa, la gente responde, cuando subes a Facebook cualquier cosa, la gente responde, cuando subes a Instagram, la gente responde.
- Investigador 00:49:38: Hay una gratificación.
- I1 00:49:38: Sí, hay un *feedback* siempre constante, ¿no?
- Investigador 00:49:46: Además es que allí, y la conecto con esta, ¿cómo calificarías la participación de los usuarios activa, pasiva o superficial, por ejemplo? Superficial, por ejemplo, viene a ser la cantidad: le doy a “like” pero no participo, o voy más allá, en términos globales.
- I1 00:50:04: Yo eliminaría la superficial, sin duda. Yo creo que cualquier persona que ha compartido una publicación nuestra, que ha respondido a una publicación nuestra o que simplemente le ha dado a “me gusta”, por lo menos esa publicación la ha visto. Por tanto, cualquier opción, en lo superficial, yo creo que sería válida. Yo creo que hay gente que participa mucho y que se interesa, que no tiene ese prestigio que tienes, ¿no? Yo quiero pensar que cuando la gente, antes de la publicación, pone Museo Diocesano de Jaca, antes de que salga la publicación, ya sabe que eso que me van a contar es interesante, seguro que me interesa, ¿no? Desde cuando le dan al “like”, digamos, se aprecia mucho más, que tener 50.000.
- Investigador 00:51:05: Y que no hayan leído, que no haya sido por mero “like”.
- I1 00:51:11: Tuve una publicación de una institución grande, y que ese vídeo, en un solo segundo, porque sabes que va a ser una pasada, tiene un equipo de comunicación tremendo. Yo quiero pensar eso, yo quiero pensar que la gente que interactúa con nosotros, en cuanto a calidad de la interacción, yo le pondría no un 10, pero 9,5 seguro que sí.
- Investigador 00:51:34: Muy bien, más calidad que cantidad, que además se agradece más.
- I1 E00:51:36: Yo lo creo, ¿eh? Mucha gente que empieza a conocer, por ejemplo, de aquí de Jaca, que los oyes cuando llevas al cole a los críos y demás. “Pues parecía una chulada”. Pues entonces... Y dices, ¿pero esta gente cómo lo sabe? Pues sí, porque me llegó por las redes sociales.

- Investigador 00:51:59: Eso está muy bien. Sabes que llega, que cala.
- I1 00:52:00: Gente que a lo mejor no es un perfil de museo, que digamos, ¿no? Y te quedas como eh, me pasa un montón. Que a lo mejor ni nos sigue siquiera, pero alguien lo ha compartido, “pues me llegó igual por el Facebook”. Pues habrá que ir a verlo. Tiene mucha calidad eso de compartir, es un puntazo.
- Investigador 00:52:34: La verdad es que sí porque dices “lo hago y les llega”. Haces cosas y sientes que... si nadie interactúa, piensas: “¡jo, me ha costado tanto hacer esto y no hay respuesta”, que al final debe pasar muchas veces ese sentimiento, con lo que lleva de trabajo, y luego...
- I1 00:52:52: Luego también está la motivación, porque pasa muy a menudo. Ese tema de que una persona, entre comillas, *random*, la amiga o la madre de la compi de clase de mi hijo pues de repente me dice “así que en el museo estáis haciendo tal”. O, de repente, las actividades, “pues a ver si nos apuntamos”. Te van llegando de la gente.
- Investigador 00:53:18: La siguiente está relacionada con lo mismo, parecido. ¿Cómo gestor de las redes reconoces al usuario virtual, es decir, que ves que hay una persona que continuamente comparte y comenta, y sabes además que es el vecino de la calle tal de Jaca?
- I1 00:53:35: Jaca es muy pequeño.
- Investigador 00:53:38: En la línea de eso va la pregunta. Si vas reconociendo a los usuarios, más o menos. A algunos de ellos, claro, a todos es imposible.
- I1 00:53:44: Sí que hay gente muy fiel a las redes sociales. En Twitter, en Facebook, claro, es más personal, Twitter no tanto, porque te enmascaras un poco más. Pero sí que hay gente muy fiel, pero te vuelvo a repetir lo bueno no es que sea fiel, lo bueno es que sabes que esa gente, esa publicación la ha degustado. Se reconocen esos perfiles. Gente conocida físicamente y gente no conocida físicamente.
- Investigador 00:54:11: La conocida físicamente del entorno, de aquí de Jaca.
- I1 00:54:15: Hay de todo. Gente, por supuesto, que obviamente que conoces porque han estado en el museo y porque has hablado con ella en algún momento, aunque no vivan en Jaca. Y luego perfil muy de esa gente que tenemos que trabajar que entienda que el museo es el Museo de Jaca. Mucha gente a través de redes sociales ya siente que el museo es el Museo de Jaca y que hay que compartirlo porque...
- Investigador 00:54:41: Porque es de aquí, es nuestro. Y luego, la siguientes es si se llegan a crear cibercomunidades virtuales sobre patrimonio, es decir, un grupo de personas, más o menos que puede variar, un núcleo que da vida al museo en las redes, que es constante, que es como una comunidad, que intercambia mensajes entre ellos, con vosotros, etc.
- I1 00:55:05: Sí, eso que tú dices, ¿no? Hay gente muy fiel. Gente que responde en el Facebook con una cierta gracia o “me gusta un montón” o “seguid así”. Yo creo que sí que se crea. Yo creo que pasa más en Facebook frente a esas comunidades más institucionales en Twitter.
- Investigador 00:55:27: Lo que hemos comentado. Es que además yo creo que la forma de leer en uno y en otro, es más cómoda en Facebook para leer comentarios. Twitter como que te pierdes un poco. Si no son muy largos es aquello caótico. Si no lo has leído en el momento buscar es muy complicado, es muy difícil rastrear. En cambio, Facebook se guarda.
- I1 00:55:48: Por eso te decía yo que muchas veces cuando estoy en casa, cuando alguien te ha contestado a deshoras, te has metido con el móvil en el Twitter del museo, le doy al “me gusta” porque luego ya en notificaciones se queda registrado y no se pierden.
- Investigador 00:56:00: Y se queda guardado.
- I1 00:56:01: Sí, y más ahora. Muchas veces en el Twitter, antes no era así, las notificaciones tuyas propias aparecen gente que a lo mejor ni te va ni te viene, y que publica algo “esto te puede interesar”. ¿Interesar de qué? A mí lo que me interesa es la gente que nos ha compartido, la gente que lo ha compartido en un tuit con comentario, la gente que te ha retuiteado, que te ha comentado, eso es lo que me interesa. Twitter va por unos derroteros que te complica la cosa.
- Investigador 00:56:36: Esa es la evolución, ¿no? Que, bueno, luego lo comentaremos, van evolucionando las redes y se van modificando, su perfil, de lo que fueron a lo que son ahora. Ahora añaden cosas, las complican.
- I1 00:56:50: Sí. Hay que distinguir entre evolucionar y complicar las cosas. Yo no sé, habrá gente trabajando en las redes sociales para decir qué es lo que funciona y qué no. Muchas veces, ya te digo, esto del Twitter no era así. Antes te metías en tu campanita de notificaciones y leías todas las que tenías, una detrás de otra, sin que hubiese nada que te distrajeses, ¿no? Es que es un rollo

- porque tú quieres contestar a la gente, a mí me da mucha pena esa gente porque parece que, porque no tengas seguidores, no, me da igual una persona que tenga 6 seguidores que 200.
- Investigador 00:57:32: Ha perdido el tiempo en interesarse.
- I1 00:57:34: Ha aportado algo interesante entonces hay que estar muy pendiente porque no es así. Podría pensar esa persona que tu no has contestado, no le has dado a “me gusta” o no has retuiteado porque tiene pocos seguidores. Porque también funciona así las redes sociales.
- Investigador 00:57:50: Sí, es muy marketing.
- I1 00:57:52: No somos así, se te pierden entre notificaciones, que tenemos bastantes, es un...
- Investigador 00:58:00: Es que además yo me doy cuenta porque las tengo a nivel personal. Han cambiado esto, lo han subido aquí a la derecha y ahora ya no me salen tal y dices, joder. Es todo un proceso de rehacer.
- I1 00:58:10: Yo creo que las redes sociales deben entender que el usuario que no trabaja esto no tiene que estudiarse un tocho para ver qué de nuevo hay. Es que, si te funciona, modifica lo mínimo. Es que hay veces que modifican demasiado. Sobre todo, Twitter.
- Investigador 00:58:31: Instagram también se está actualizándose mucho.
- I1 00:58:33: Sí, también es verdad que Facebook con el tema de los comentarios relevantes o todos los comentarios.
- Investigador 00:58:44: Sí, la opción esa de...
- I1 00:58:45: A mí me interesan todos los comentarios. No tienes por qué perderte, ¿no? Hay veces que tú evolucionas, te formas y demás, pero las redes sociales deben entender que lo que funciona hay que modificarlo lo menos posible.
- Investigador 00:59:07: A saber cómo lo harán.
- I1 00:59:09: Yo creo que son tanta gente trabajando ahí.
- Investigador 00:59:11: Yo creo que tienen que justificar. Si lo dejasen tal cual no funcionaría aquello. Eso es. Bueno, y la última en este campo, nos quedan unas poquitas ya, ya queda poco, llevamos casi una hora. Esto me va a dar trabajo... Voy a pagar para que me las transcriban.
- I1 00:59:27: Externalizarlo.
- Investigador 00:59:29: Lo externalizo. Un minuto, igual son 10 o 15 minutos bien hecho de transcripción. Imagínate una hora. Si tuviese dedicación exclusiva pero... Una que es sencillita, no te preocupes, parar y reanudar, ¿cómo crees que debería ser la comunicación ideal en redes sociales? ¿Tu comunicación ideal cómo sería o en aquella que logras que realmente, vamos, como si fuese una clase?
- I1 00:59:58: Esta pregunta es difícil porque la comunicación ideal debería basarse en individualizar lo que comunicas a tus seguidores.
- Investigador 01:00:12: Claro, eso es muy interesante. Eso es, eso, eso.
- I1 01:00:15: Claro y eso es muy difícil porque tienes a... estamos hablando de unos 5.000 de Twitter y Facebook. ¿Cómo individualizas tú esos mensajes para 5.000 personas que son completamente diferentes, ¿no? Es a lo que hay que llegar, creo yo. El hacer también, por ejemplo, esa gente que pierde el tiempo en contestarte, tienes que estar ahí. Me da vértigo porque si seguimos avanzando en el número de seguidores cada vez se va a hacer más difícil.
- Investigador 01:00:54: Eso sí que es complicado. Cuantos más seguidores, más complicado es conseguir la individualización que comentas.
- I1 01:01:01: Y lo que hablamos del Twitter. 20 comentarios en una publicación, y las lees para poner “me gusta”, aunque sea, 20. Hay que llegar a eso. Me da mucha pena y mucha rabia por si se me pasa un “me gusta” a alguien que ha perdido el tiempo en contestarte. Es lo mínimo, darle a un botón. No tiene más. Y seguro que esa gente, “ostras, mira, me ha dado *me gusta* el Museo de El Prado, ostras me ha dado *me gusta*”.
- Investigador 01:01:29: Esta institución ha perdido el tiempo en...
- I1 01:01:35: Eso, igual, en Facebook el “me encanta”, no “me gusta”, el corazoncito a toda esa gente que te ha escrito un comentario, que tú has leído y que tienes que leer, ¿eh? Y eso me da miedo porque yo estoy seguro que hay instituciones que no leen los comentarios porque es imposible. 200 comentarios.
- Investigador 01:01:58: Pero igual tienen a gente trabajando en eso. Al final...
- I1 01:02:00: Sí, pero muchas veces te metes en esos perfiles y te da la sensación de que, no sé por qué, a lo mejor porque lees un comentario y dices “es interesante, yo no sé por qué desde el museo no ha dicho aunque sea muchas gracias”.

- Investigador 01:02:13: Yo lo que sí que he visto es que los grandes museos contestan al principio, a los primeros. Digamos que publican, tienen una hora de seguimiento, y luego, a otra cosa. El resto ya... que se apañen.
- I1 01:02:24: Es una pena.
- Investigador 01:02:25: Pues sí porque la gente pierde el tiempo. Y, al final, un museo que te contesta, qué poso te deja, ¿eh? Dices: “cuando vaya a esa ciudad voy a visitarlo”. Porque les has cogido cariño, oye.
- I1 01:02:39: Hay museos que están porque tienen que estar.
- Investigador 01:02:42: Al final son grandes contenedores.
- I1 01:02:46: Que sí, que sí, que al final, desde el punto de vista más que de divulgación, el tema de... informarte, más informarte que divulgar. Yo creo que estos grandes museos divulgan más en la página web que en las redes sociales.
- Investigador 01:03:08: Tienen muchos proyectos en la web.
- I1 01:03:10: Después te metes en esas páginas web dices “ostras”, o te metes en esas piezas, no creo que el Museo de El Prado tenga la pieza del mes. Pero te metes en el Museo de El Prado, te metes en una obra de Tiziano, esa obra la tienes comentada perfectamente.
- Investigador 01:03:25: El análisis crítico, a la fotografía que la acercas a la tal. Pero el otro día para utilizarlo en clase, el Museo Arqueológico Nacional, la Dama de Elche, no funciona el Flash para meterme en la 3D. Porque tenían la pieza en 3D. Saltaba el Flash Java o no sé qué, y tú podías girarla, y acercarla y a los alumnos eso les encanta. Pues no funcionaban, no sé por qué.
- I1 01:03:53: Hay uno que hace poco estuvieron aquí.
- Investigador 01:03:56: Utilizan el museo 3D también.
- I1 01:04:00: ¿Lo has visto? Lo hace un chico, son unos chicos de la fundación, tienen una página que es de Iberia y es un chico, que se llama Zoilo, que creo que ha estudiado eso, y que también llevan la página de... no sé exactamente qué institución es. Y lo hace por amor al arte. Y el tío tiene hecho prácticamente todo.
- Investigador 01:04:31: Jo, son espectaculares.
- I1 01:04:34: El de aquí de los capiteles.
- Investigador 01:04:37: Es una pasada.
- Investigador 01:04:36: Venga, vamos con la última parte y acabamos ya, y ya a descansar. La siguiente es de evaluación. Si existe una evaluación de la acción del museo en las redes de algún tipo: cuantitativa, cualitativa, de alguna forma. ¿De alguna se evalúa lo que hacéis en las redes?
- I1 01:04:56: Es que hemos tenido mucha suerte. Mucha suerte, no. Yo creo que preevaluamos tanto, lo que hablábamos con el contenido de los talleres, preevaluamos tanto lo que va a salir que lo que vamos a sacar sabemos que es bueno, que no hace falta evaluar porque el alcance siempre está en un tanto por ciento del número de seguidores que tenemos y eso va a así. Al final no evaluamos. Simplemente se lanzan con la intención de divulgar y ya está. Como tampoco arriesgamos, como lo que nos interesa es la divulgación y divulgamos, con eso nos quedamos. Y en eso tenemos bastante aceptación, en todo. No hay cosas que digas tú “¿y esto por qué no ha funcionado?”, “esto que pusimos en las redes no ha funcionado...” Yo creo que bien.
- Investigador 01:06:06: Entiendo que la propia experiencia. Este tipo de mensajes, esta propuesta que lanzamos no hay mucha interacción, pues igual hay que modificarla, pues pasamos a otra. Entiendo que la propia experiencia os marca también el camino.
- I1 01:06:20: Lo que pasa es que todas las hemos terminado. Creo, si se quedó alguna fue por falta de tiempo. Por ejemplo, hay una que tenemos ahí siempre, la de... ¿cómo le llamamos? Las excursiones MDJ. Me metí yo, empecé a manejar el Final Cut para hacer vídeos y demás. Para hacer cualquier vídeo hace falta un equipo potente, que tampoco tenemos en el museo un equipo potente. Te requiere más tiempo, y aunque tenemos algunas hechas, no es por una mala experiencia, no es porque la gente no haya respondido, simplemente es porque el equipo es muy reducido y entonces no ha dado tiempo a hacerlas, ¿no? Pero funcionan todas, yo creo que sí. Nos pasa al revés, no es que no funcione y las dejemos, seguimos haciendo, cuando se rompe internet, que es cuando nieva, que es lo que hablamos. Es que alucinamos siempre. 200 “me gusta” porque has puesto el claustro nevado.
- Investigador 01:07:34: Es que ahora en Navidad, nieve y un claustro bonito es que triunfa, ¿eh? Por qué triunfan todas las películas de Navidad con la temática de los domingos de la 3. Son todas iguales porque ese esquema siempre triunfa, ¿no?

I1 01:07:52: ¿Las piezas MDJ funcionan? Sí, funciona. Más o menos mantienes en Twitter y en Facebook ese público que siempre interactúa. Funciona, funciona, funciona, funciona. Pero luego hay otras que se salen de lo normal, que es poner cualquier parte de Jaca nevado. En Instagram, de las últimas publicaciones, lo he mirado esta mañana, una foto que hice yo de la calle del Carmen con nieve y la Catedral de fondo. Tiene 100. Las otras no llegan a 100.

Investigador 01:08:28: Es que eso al final se ve. Son mecanismos sociales. Muy bien, y ya la última parte, última parte, última parte. Bueno, ¿cómo fueron las primeras semanas después del confinamiento?

I1 01:08:43: Ostras, es que no quiero ni recordarlo. Pues, como todos. Desde el punto de vista personal, duro, duro, duro. Es algo que te ha pillado, que no sabes qué va a pasar. Además, es que estamos hablando de salud, no estamos hablando de una tontería. Y, después, desde el punto de vista del museo, con la inquietud del qué va a pasar. Es decir, hablando de economía, los grupos no van a venir, nuestro perfil son grupos de escolares y grupos de jubilados que no van a venir, no van a salir porque son los grupos de riesgo, la crisis de todas las instituciones turísticas que estamos viendo de las agencias y demás... Muy duro.

Investigador 01:09:31: Y a nivel de museo, ¿cuál es lo que os planteasteis?

I1 01:09:36: Para empezar, que el museo debe seguir vivo y eso lo consiguen las redes sociales e Internet, sin duda alguna, y es que, aunque sea poner “hola”. Aunque sea una publicación que ponga “Museo Diocesano de Jaca” y pongas “hola” la gente sabes que estás ahí, ¿no? Esta es una idea que tuvimos muy clara que hay que seguir subiendo cosas a redes sociales. Decir a la gente que seguimos estando aquí. Y también esa función de que ya que estamos en casa intentar distraer.

Investigador 01:10:15: Casi a nivel mental. Sigo trabajando.

I1 01:10:20: Cosas bonitas, al fin y al cabo el arte... y que desgraciadamente, jope, de verdad, para que no sirva para nada, pero el confinamiento vino para darnos cuenta de lo importante que es la cultura. Después ya nos hemos olvidado, pero bueno. Pero, da igual, bueno, vendrán tiempos difíciles otra vez y la cultura tiene que estar ahí, y los museos tienen que estar ahí. Nosotros estamos ahí también, claro. En parte es un aprendizaje lo que hemos tenido. Si vuelve a pasar, espero que no, toco madera, sabemos que desde el minuto 1, hay que seguir estando ahí, diciéndole a la gente que estamos vivos y que estamos bien y que volveréis al museo y que estas maravillas que os enseñamos estarán aquí y seguirán estando aquí porque estas piezas han superado pandemias. Esta no es la primera que superan.

Investigador 01:11:11: Muchísimas pandemias.

I1 01:11:15: La verán nuestros nietos también y estas piezas les contarán “oye, en 2020 superamos un coronavirus, qué mal lo pasamos aquí cerrados, pasando un frío...”. Las pinturas de la base me lo dicen.

Investigador 01:11:29: Y a nivel de creación de cosas, me imagino que tú estuviste desde el primer momento....

I1 01:11:36: Trabajé confinado también. El nivel anímico es diferente, se me ocurrió aquello de poner pistas. Te das cuenta de que para conocer a la gente es conocer bien el museo. Lo bueno de ese juego de pistas no es el desarrollo, sino es la solución, que al fin y al cabo era divulgar, ¿no? Pista uno, pista dos, pista tres, para que sepáis que estas tres cosas están chulas y acabar en una cosa, que son las piezas del museo.

Investigador 01:12:10: ¿Y el objetivo principal del museo en las redes sociales durante el confinamiento cuál fue?

I1 01:12:16: Seguir diciendo e indicando que seguimos estando aquí, que seguiremos estando aquí. Y luego también, aunque divulgar también, intentar entretener. Tienes que entender que la gente está en casa, que no puede salir, que pasa muchas horas, que es lo que nos ha tocado, delante de una pantalla, que estamos nosotros, que en cuanto abran el Facebook o el Twitter les aparecerá el Museo de Jaca, pues que sigamos estando ahí, pero además de entretener, divulgar, que después va todo junto, un museo, ¿no? Pues ahí estábamos.

Investigador 01:12:59: Muy bien. Imagino que no estabais abiertos, ¿no? Y, claro, el tiempo se centró exclusivamente en las redes sociales. ¿Interactuaste más con los usuarios durante el confinamiento que de normal?

I1 01:13:14: Sí, yo creo que se interactuó mucho más. Sí, sin duda, sin duda. La gente estaba más tiempo conectada. Lo que nos pasa con las publicaciones es que la gente no está conectada todo

- el tiempo, en aquel momento, sí. Estaba toda la gente en casa, y conectada. Eso se notaba. Y después, ves las estadísticas de las redes sociales y esos días hay picos.
- Investigador 01:13:49: Eso es. Y ahí estaba el museo. Y ya es la última para cerrar. ¿Qué futuro le auguras a las redes del museo a largo plazo, en el futuro? ¿Cómo crees que va a ser?
- I1 01:14:05: A ver qué redes sociales hay, porque yo creo que esto es una cosa que ha venido para quedarse y que yo creo que, como todo... Perdón. Se me ha metido...
- Investigador 01:14:19: Una almendra.
- I1 01:14:24: Sí. Pues las redes sociales, yo creo que ahora es un poco como el boom. El boom 3.0, el bombazo. Las redes sociales surgen sin ton ni son. Yo quiero pensar que, al igual que somos nosotros ahora los que establecemos los perfiles, yo creo que surgirán redes sociales de un perfil concreto, y que habrá que estar ahí. Como ya te digo, el día que yo vea que TikTok nos sirva para divulgar, para enseñar, que aún lo estoy intentando pillar... estaremos ahí sin duda. Todo lo que sirva para divulgar cultura y divulgar lo que tenemos aquí será bienvenido. Es muy directo, muy de contacto. Yo creo que ya entendemos, y entiende la población, y entendemos los que trabajamos aquí, que el contacto directo y el contacto virtual se van a fusionar, van a ser prácticamente lo mismo. Por eso hay que estar ahí.
- Investigador 01:15:29: Eso es, eso es. Bueno, es que lo de las tecnologías... a ver qué tecnologías hay dentro de 10 años. Ahora, bueno, esta tesis va sobre redes sociales, pero bueno ahora estamos también en el grupo de investigación de la universidad con el tema de la realidad aumentada y virtual, cómo se empieza a llevar ya las realidades aumentadas a los museos que, bueno, hay poquitos, no tienen muchos la realidad aumentada, va poco a poco. Es decir, enfoca aquí que te saldrá...
- I1 01:15:53: La gente tiene mucho miedo también. Es que si la gente ve esto no va a ir al museo. A ver, yo lo no creo. ¿Cuántas veces has visto un cuadro de Caravaggio es una fotografía?
- Investigador 01:16:11: Muchas, pero yo iré a verlo in situ.
- I1 01:16:14: Hay que ir in situ. Tú ves una fotografía, qué bonito es, qué pasada. Pero cuando tú ves un cuadro de Caravaggio... se te cae todo, se te cae todo. Y eso que ha estado siempre. Fíjate lo que pasa con la Mona Lisa en el Museo del Louvre. ¿Cuántas veces hemos visto a la Mona Lisa en una publicación?
- Investigador 01:16:34: Miles, desde pequeños.
- I1 01:16:36: ¿Qué pasa cuando la gente va al Louvre a hacer colas de horas para ver la Mona Lisa in situ y además de aquella manera, que es otro tema polémico que da para una tesis aparte? Te puedo gustar más o menos, pero eso es así. Tú, por muy virtual que seas, yo creo que nunca vas a poder cambiar la sensación de ver virtualmente el Museo de Jaca que entrar en la sala de Bagüés.
- Investigador 01:17:02: Los libros nunca se han sustituido de papel.
- I1 01:17:05: Se han modificado, ¿no? Un poco la idea de los libros.
- Investigador 01:17:10: Pero ¿cuál utilizas más? Yo sigo anclado al libro.
- I1 01:17:14: Claro, el leer el libro, no es lo mismo, el oler... el sentir papel.
- Investigador 01:17:19: Decían que se iba a sustituir y yo no veo que... al contrario, un auge del e-reader pero ahora la gente vuelve a tener el libro y a comprar el libro. Al final se ha visto que lo digital no es mejor. Pues muy bien, Antonio, ya hemos finalizado la entrevista. Una hora y 17 minutos, ¿eh?
- I1 01:17:37: Jope, vaya rollo.

Anexo IV

Transcripción de la entrevista al informante nº 2

Investigador: Vale, todo en orden. Vale, pues nada. La primera pregunta muy sencillita. Nombre del entrevistado ¿Verdad? Edad y cargo, para el museo.

I2: Pues Belén Luque, directora gerente y 41 años.

Investigador: Vale, muy bien. Luego, formación académica.

I2: Soy licenciada, bueno hice grado en historia del arte en la Universidad [00:19]

Investigador: Vale, perfecto. Experiencia laboral previa al museo.

I2: ¿Previa al museo?

Investigador: Sí.

I2: Pues a ver, fue San Juan de La Peña donde estuve como miga y luego responsable del monasterio viejo, y luego a mí personalmente como experiencia profesional sé que me sirvió mucho las becas de investigación de La Comarca de la [00:37] Tuve dos sobre el inventario de iglesias y ermitas y dos sobre arquitectura tradicional, y luego las clases en la Universidad La Experiencia.

Investigador: Muy bien, esas fueron... Y en años trabajabas en el museo actual desde su inauguración.

I2: Sí, bueno yo entré en realidad en 2009, el museo reabre en el 2010 y yo entré en el 09.

Investigador: Vale. Y luego una pregunta más personal, a que está relacionada con lo que hacemos en la tesis, que si pues ves perfil en redes sociales.

I2: Específico no, al final... O sea, bueno perfil mío.

Investigador: Personal.

I2: Personal, sí. No lo uso mucho la verdad, pero sí, sí que tengo tanto en Facebook como en Twitter.

Investigador: Muy bien. ¿Y la opinión en las redes sociales a nivel personal?

I2: A ver, yo creo que eso es una herramienta que bien utilizada es muy, muy buena. O sea, a nivel personal a mí me sirve para conectarme con gente pues con la que a lo mejor y más ahora con estas circunstancias no puedes tener contacto y luego bueno, es verdad que la inmediatez por ejemplo de Twitter de enterarte de noticias concretas. O sea, me parece que bien utilizadas son muy buenas, claro lo que pasa es que lamentablemente hay que gente pues que las utiliza mal o que por ejemplo en un grupo confunde los términos y pues habla de cosas que no corresponden, pero bueno.

Investigador: Perfecto, muy bien, muy bien. Vale, esta es la primera parte que es más académico, laboral y personal. Luego una genérica que además es muy chula. ¿Qué papel tiene el museo de [02:11] en la actualidad? ¿Qué papel o qué finalidad?

I2: A ver. Claro, al final los museos han cambiado mucho su perfil ¿No? Vamos, desde los museos al margen que eran los museos... Ah vale sí.

Investigador: Y reanudar. Vale. Era eso, la finalidad del papel del museo en la actualidad.

I2: Claro, es que a ver, el concepto del museo del siglo XX ¿No? Que eran esos museos almacén a los que hay que agradecer que se formaran las colecciones porque desde luego en nuestro caso es clarísimo. Claro, el de los museos del siglo XXI yo creo que ha cambiado completamente, o sea para empezar yo tengo claro que un museo no tiene sentido si no tiene visitantes. Es decir, la colección por supuesto, o sea el deber de conservarla, de restaurarla, eso es fundamental pero para mí la importancia del museo es su valor social o su valor educativo. Claro, cada vez además la sociedad nos demanda pues acercarse a distintos tipos de público que eso es complicado ¿No? Llegar a conseguirlo pero bueno, sí que intentamos pues eso, cumplir esa labor didáctica también que puede tener un museo. Didáctica en el sentido de niños pero didáctica en el sentido de adultos, en una visita guiada creo que puedes enseñar muchísimas cosas. No tanto demostrar lo que tú sabes porque al final ¿No? Yo creo que en un día se presupone que ya es gente preparada. Si no sabe transmitirlo, o sea para mí lo más importante es transmitir por qué esa obra es importante, qué significa, de dónde procede, el pueblo. O sea creo que al final hoy en día los museos tenemos una labor fundamental desde el punto de vista social, educativo y didáctico. Además de que creo, por ejemplo en nuestro caso que podemos ayudar un poco a los pueblos de donde proceden las obras, o sea intentar que el visitante después de ver este museo quiera ir a estas localidades, quiera conocerlas, o sea conocer también el lugar de donde proceden estas obras que al final en nuestro caso están descontextualizadas ¿No?

Investigador: Claro, claro.

I2: Pero eso yo creo que hoy en día es complicado, complicado el reto que tenemos los museos, porque eso abarca pues muchos aspectos ¿No? Distintos.

Investigador: Yo bueno, en lo último que se publica habla de una nueva crisis del museo, crisis de identidad. No hay hacia dónde tirar porque la moda sí que es lo más educativo, más abierto pero casi se habla de la desconstrucción del museo. No como se entendía en el museo contenedor del siglo XX.

I2: Claro, es que yo creo que hay que llegar a un equilibrio que es difícil ¿Eh? Y más en museos con recursos tan mínimo como los que tenemos nosotros y con el persona que tenemos ¿No? Pero hay que intentar buscar ese equilibrio, o sea desde luego nunca puedes perder de vista tu labor de conservar una colección que al final es digamos la definición para mí de museo es esa ¿No? Pero no puedes perder de vista que hoy en día tienes que pues eso, sacar el museo fuera también ¿No? O sea que la gente lo conozca, lo difunda, conozca peculiaridades de tu colección, los niños que vengan al museo, esa labor educativa ¿No? Entonces al final ¡Gua! Casi que...

Investigador: Ya, es mucho trabajo, mucho trabajo.

I2: Sí, sí.

Investigador: Además, ya no es hablar tanto de guía, que queda ya como muy anclado obviamente sino como educador, mediador cultural ¿No? Porque llega como conducir a... Conductismo ¿No? Conducir al rebaño por una...

I2: Por una sala, sí. Eso sí que es verdad. A ver, lo que pasa es que a mí pues la palabra a mí en sí no me parece mal porque tú al final estás pues eso, haciendo una selección de obras y un criterio, lo que sí que me parece mal es ese concepto que había antes de un día que se aprendía un rollo y soltaba el mismo rollo siempre ¿No? Ahora no, ahora personal del museo tiene que estar pues al día continuamente de las novedades. Nosotros tenemos la suerte de que nuestra colección es verdad que hay mucha gente investigando muchos distintos aspectos de la colección, entonces tienes que estar continuamente al día para poder meterlos en tu discurso y además que se entiendan esas investigaciones o que se entienda todo eso ¿No? Bueno, puede ser un educador, sí, también. Realmente a lo mejor la palabra es más propia.

Investigador: Lleva tiempo, lleva tiempo y trabajo. Todo.

I2: Sí, sí.

Investigador: Madre mía.

I2: Vamos con la siguiente dimensión de la entrevista que es la parte educativa. En el plano físico, en el plano *in situ* ¿Eh? Una pregunta, yo creo que ya la conozco pero te la hago. ¿Posee el museo propuestas educativas? Sí, eso intentamos por lo menos y además intentamos renovar las... Intentamos.

Investigador: Vale. ¿Dónde íbamos, dónde íbamos? Las propuestas educativas.

I2: Pues eso, intentamos dentro de la medida de nuestras posibilidades cambiarlas, renovarlas o sea, hay materiales didácticos que has hecho en un taller hace tres años que evidentemente te pueden servir ¿No? Pero también es verdad que aprendes mucho pues de otros centros y de tal, de las labores que están haciendo y luego con tu propia experiencia también aprendes. Hay muchas veces que has puesto en marcha un taller para una edad determinada que te das cuenta que no sirve, pero vamos, la labor educativa es un pilar básico creo, de los museos del siglo XXI.

Investigador: Muy bien. Y la propuesta más o menos, talleres de edades, sectores sociales. ¿Más o menos qué tenéis?

I2: A ver, tenemos por un lado lo que sería la visita oficial para colegios en los que hay guías didácticas adaptadas a los distintos niveles y eso, y bueno pues propuestas distintas pero dentro digamos de lo que te pide el colegio pues que en este caso es edad media, románico y tal. Y luego por otro lado digamos los talleres, el para niños que individualmente vienen al museo ¿No? Este año lamentablemente no pero el año pasado hacíamos dos talleres al mes los domingos por la mañana. Claro, se supuso crear muchísimo material porque además normalmente esos niños se fidelizan y son ellos mismos ¿No? Entonces claro, tenías que crear talleres distintos y luego en verano también hacíamos. Pero claro, eso también hemos tenido que aprender porque al principio poníamos unos grupos de edad a lo mejor demasiado amplio pues de ocho a 12 años, y luego nos dimos cuenta que eso era inviable porque no vas a tratar igual a un niño de 12 años que a uno de ocho, empezó al final pues tienes que ir haciendo grupos pues eso, de edades digamos más limitadas ¿No?

Investigador: Y vale. Ahora siguiente estamos con el tema de la educación del museo. Me habías contado los talleres, los sectores a los que se dirigen y la siguiente pregunta era ¿Quién las diseña y quién las pone en marcha? Estas propuestas educativas.

I2: Ah nosotros. Quiere decir ahora por ejemplo básicamente de los que son buscar los temas y tal, se encarga Alodia. O sea, siempre digamos que nosotros hemos tenido un equipo de tres personas y que ahora seguimos manteniendo aunque ahorita está a media jornada y siempre una de las tres personas siempre digamos que ha sido la que más se ha ocupado del tema de didáctica pues porque al final pues tienes que estar muy al día, tienes que bueno pues crear todos esos talleres ¿No? Luego sí que hacemos una apuesta en común de pues esto nos parece, esto no o donde haríamos esta actividad concreta ¿No? Porque nosotros no tenemos un taller de didáctica, lo cual sería fundamental ¿No? Entonces utilizamos las propias salas del museo que por otro lado también está muy bien porque los niños digamos que se familiarizan con esos espacios ¿No? Entonces hay muchas veces que tenemos que poner en común pues oye esto lo haríamos en este espacio, este no, este lo sacamos fuera y luego ya bueno pues el material pues depende de la dificultad para crearlo, pues se crea entre todos.

Investigador: Vale, vale, muy bien.

I2: Pero si quiere digamos, una persona en principio es responsable de los contenidos, de crear todo el proyecto, de ver a qué sectores de niños lo vamos enfocando y tal. Y luego claro, todo en coordinación también con redes sociales, ponerlo en marcha, bueno.

Investigador: Sabes que al final los museos también tienen equipos educativos pero aquí hay que apañarse. Claro, muy bien. Y luego bueno ¿Qué objetivos se persiguen con estas propuestas creativas? ¿Cuál es los objetivos que proponéis?

I2: A ver, son varias. Primero en nuestro caso los talleres digamos que surgieron como una necesidad porque el museo estuvo cerrado 10 años, del 2003 a bueno, 2003 a 2010. Siete años. Entonces claro, nosotros nos dimos cuenta que había casi un generación de niños que no conocían, no tenían ni idea que dentro de la catedral había un museo, porque había estado cerrado es años ¿No? Entonces primero nacieron pues un poco como una necesidad de decir: “Vamos a intentar captar a esos niños y que entiendan bueno, primero que conozcan qué es el museo.” Y a partir de allí nos dimos cuenta bueno pues eso, de que la colección ofrecía un montón de posibilidades y un montón de temáticas con las que podríamos trabajar como los niños distintos aspectos. Lógicamente el aspecto histórico digamos pues que conozcan la edad media, que conozcan el románico de forma lógicamente adaptada a ellas, amena, divertida pero también digamos que estos talleres lo que intentas crear es que pues que haya en los niños pues una tendencia ¿No? A ir a los museos, o sea que no sea como muchas veces hemos escuchado incluso en la puerta de: “No, tú eres pequeño. Tú al museo no puedes entrar.” Pues no, ya lo ves los museos pueden ser sitios atractivos para los niños pero claro hay que enseñarles pues, bueno pues toda una serie de comportamientos ¿No? Pero que también son sitios en los que no pueden disfrutar ¿No? Entonces bueno, yo creo que muchos de esos padres que en la puerta dicen: “Tú eres un niño, al museo no te voy a meter” si hubieran estado de pequeños en un museo cambiarían ese discurso completamente. Entonces eso, lógicamente intentar dar ese contenido histórico de nuestra colección o de la historia de nuestra zona, pero también intentamos, hay veces que hay talleres que a lo mejor no están directamente relacionados justo con la colección pero sí con tradiciones de Navidad o con cuentos y leyendas del dragón. Es decir, intentas un poco abarcar pues bueno otras temáticas ¿No? Pero sí, o sea con la finalidad de que los niños pasen un rato agradable, disfruten y que vean que el museo no es una cosa que está ahí metida y que nadie.

Investigador: Escondida ¿No? Muy bien, muy bien. Bueno, las siguientes preguntas las voy a conectar. Es si se evalúan los aprendizajes de alguna manera, que es algo complicado y luego si el museo cuenta desde el punto de vista más burocrático con una programación didáctica, un documento en el que se recogen objetivos, recursos, metodología.

I2: A ver, si se evalúan de alguna forma los contenidos, a ver digamos que sí, en algunos casos lo hemos hecho, o sea por ejemplo en las visitas escolares arregladas por el colegio digamos en esa enseñanza oficial, con ese convenio que te he dicho antes que tenemos con el ayuntamiento, ahí sí que luego que los profesores sí que nos mandan como un feedback de decir: “Bueno pues esto a los niños la actividad les ha gustado y tal.” En las de particulares es más complicado pero aunque no sea digamos oficial y no nos lo dejen por escrito, sí que luego los padres pues hay muchas veces que nos han escrito diciendo: “Oye pues al niño le ha encantado el taller, se lo ha pasado

muy bien, aprendido esto.” O luego nosotros lo podemos ver porque eso ha sido lo más maravilloso que nos ha pasado, que luego los niños que han venido de los talleres han obligado a sus padres a venir al museo porque el niño había estado en el taller y le había gustado mucho y entonces el niño ha ido por las salas enseñándoles a sus padres lo que había aprendido. Entonces eso para nosotros ha sido lo más porque bueno te das cuenta que no solamente la ha pasado bien sino que encima obliga a su familia a venir y le cuenta lo que está. Y hombre, sí que en los talleres sí que intentamos hacer al final de la actividad como un repaso de cuatro cositas en función de su edad, claro. Pero cuatro conceptos que digamos que nos gustaría que se llevaran aprendido y que con que se lleven uno de esos para nosotros ya es...

Investigador: Ya [14:58]

I2: Sí. Y luego la otra, ah vale, lo del documento.

Investigador: La programación digamos.

I2: A ver, no hay un documento entero de todos los talleres que tenemos hechos pero sí que en cada taller se establecen unos objetivos, a quien va dirigido, qué queremos conseguir y un poquito de la descripción básica de cómo haríamos ese taller. Hay veces que es un, los folios ¿No? Así que eso se deja claro antes de poner en marcha el taller y antes de hacer la actividad, y antes de todo. O sea, todos tenemos que tener claro al final y sobre todo una persona que se encarga de qué, cuál es el objetivo que queremos conseguir con ese taller.

Investigador: Muy bien, como una ficha ¿No? Con una actividad.

I2: Exacto, es una ficha y...

Investigador: Además que luego está muy bien porque si a uno que asista hace un año lo quiere recuperar...

I2: No te acuerdas.

Investigador: Es que si no lo tienes por escrito es un...

I2: Y luego también que...

Investigador: Y luego la gente que viene, los becarios...

I2: Sí. Nos vienen los alumnos en prácticas en verano o luego bueno pues que a lo mejor hay gente que pasa una temporada en el museo pero luego se van ¿No? A otros trabajos, a lo que sea. Entonces digamos que siempre ese material está allí para todos ¿No? Para que todos podemos consultarlos. Y luego sí que intentamos tener el material de cada taller pues en una cajita con su descripción de lo que hay y la ficha de para qué es ese taller o...

Investigador: Perfecto. A ver, vamos con la siguiente parte. Ya nos metemos más en temas de redes sociales. Bueno, la primera es muy sencillita ¿No? ¿Qué redes sociales están presentes en el museo de [16:26]

I2: Pues está en Facebook, en Twitter, en Instagram y yo creo que en esas.

Investigador: Vale, la siguiente es más la idea de cómo se fue gestando.

I2: Ah y el canal YouTube.

Investigador: Ah y YouTube, y YouTube. Es verdad, eso es. Es que a veces la gente no lo mete como red social.

I2: Sí, sí, sí.

Investigador: Pero se puede compartir, intercambiar igualmente.

I2: Sí, eso es. Y hay veces, hombre a nosotros sobre todo al principio pues YouTube nos permitió pues hacer pues eso, los videos tan chulos que hacían de las piezas del mes y tal. O sea, fue otra forma de acercarse también a gente, sí.

Investigador: Muy bien. Y la siguiente pregunta fue cómo se fue gestando esta idea de que el museo estuviese en las redes.

I2: Es que fue al final una necesidad que vimos desde el minuto cero. Es decir, cuando abrimos el museo hace 10 años en principio, ninguna de las tres personas que estábamos teníamos un perfil digamos claro hacia redes sociales pero es que hay al mes de abrir, cuando ya había pasado la primera locura inicial de la inauguración nos dimos cuenta que era básico. En las redes sociales tenías que estar presente sí o sí y no solo presente con horario y precio, o sea que nos ofrecían la posibilidad de ir acercando la colección e ir acercando aspectos en los que bueno educar de alguna forma o dar a conocer ¿No? La condición. Y al final se estableció pues eso, que igual que había una persona, se fue creando digamos una persona más dedicada a la educación, una persona con un perfil más dedicado a redes sociales. Y eso sí que se ha ido manteniendo siempre que hayamos estado las tres personas.

Investigador: En origen fue Antonio o...

I2: En origen fue Belén y luego ya en cuanto entró Antonio claro, con su máquina pues Antonio.

Investigador: Antonio cogió las riendas, muy bien. Y las tienen todas en el mismo papel o algunas se priorizan más que otras, las redes sociales. Alguna gusta más para trabajar.

I2: Esto lo contestará mejor Antonio pero yo creo que cada una te ofrece a un perfil de gente y hemos tenido que adaptar también contenidos. O sea, pues lógicamente en Facebook a lo mejor te permite pues un texto más largo y que a lo mejor sí que lee y tal, y Twitter pues a través de los hilos ¿No? Vas acortando un poco la información pero a través del hilo puedes mostrar todo eso ¿No? Entonces, yo creo que van dirigidas a distintos perfiles de gente. Instagram por ejemplo pues sí que hemos visto que a lo mejor es otro perfil de gente que incluso no conoce el museo pero que de repente una foto le gusta y a raíz de ahí te conoce ¿No? Entonces cada uno creo que tiene su perfil distinto.

Investigador: Muy bien, muy bien. Bueno esta pregunta iba en función de lo económico ¿No? Pero es que si se valora alguna vez en externalizar el servicio.

I2: Bueno primero a mí lo de externalizar, bueno por un lado te quitan trabajo del medio pero no es que queramos controlar sino que es verdad que se cuidan, se intentan cuidar mucho los contenidos que se lanzan. Entonces a lo mejor un servicio externalizado sería no lo sé, pero sería más complicado. Desde luego económicamente es inviable.

Investigador: Por eso.

I2: Que a lo mejor nos pudieran echar una mano en posicionamientos y tal. A lo mejor en eso sí, o sea creo que para nosotros a lo mejor como asesoría sí pero creo que los contenidos y tal, tienen, me parecen más importantes que estén dentro de alguien del museo que sabe cómo funcionamos y que conoce perfectamente la colección.

Investigador: Sí, yo creo que ahora has dado con la clave ¿No? Las redes sociales tienen como dos objetivos. Uno es posicionamiento para que los conozca el público que al final es economía política dura y el otro es, la otra labor de dar a conocer, de educar, de los contenidos ¿No? Entonces ahí se ve la doble...

I2: Ahí sí creo que a lo mejor una empresa que te ayuda a posicionarte en los contenidos, yo prefiero que estén dentro de alguien no sé.

Investigador: Muy bien. Bueno me has comentado que ahora Antonio es el encargado de gestionarlas a nivel de redes, y luego son los tres miembros del museo participáis, ¿Escribís?

I2: Sí, hay muchos de los textos que por ejemplo los hacía Alodia porque ella tiene mucha facilidad para ello, y luego es que hay muchas veces que nos obligamos entre nosotros, es decir si alguien ha leído algo de repente muy interesante, no sé qué, pues se crea un contenido que luego la persona encargada de redes, ve el momento conveniente que considera para en ese momento colgarlo ¿No? O sea, hay muchas veces que se van haciendo textos que se dejan allí ¿No? Que se... Cuando se dejan preparados para cuando la persona de redes sociales considera, lo suelta. Sí.

Investigador: Vale, pero bueno la idea es que participáis los tres ¿No?

I2: Sí.

Investigador: Muy bien. Bueno esto ya, las tengo señaladas porque estas son para Antonio.

I2: Ah okay, las de Antonio rodaron.

Investigador: Bueno, y luego la siguiente era ya pasamos a unos procesos de reflexión ¿Cuál es la finalidad del museo en las redes sociales de estar presente?

I2: Pues yo creo que es un poco la misma, quiero decir, el intentar acercar la colección, el intentar darla a conocer, el crear un debate también sobre tu colección está fenomenal, cuando de repente nosotros sacamos algo y hay alguien que discrepa con lo nuestro, con lo que hemos planteado o con la teoría que nosotros hemos presentado detrás de tal persona y se crea un debate maravilloso ¿No? O sea, yo creo que al final es, eso es; dar a conocer la colección, educar también a través de las redes que es fundamental pero también pues crear ese debate y esa, pues bueno que te lleva a crecer en términos digamos de investigación pero también bueno pues como institución ¿No?

Investigador: Muy bien. Bueno, yo creo que de esta se desprende la siguiente. ¿A qué tipo de publicaciones les dan mayor importancia? Por un lado estás las de comunicación, horarios, precios y tal, y por otro lado contenidos, crear debates.

I2: Hombre evidentemente a ver, son mucho claro, son un trabajazo. Digamos algunas de estas publicaciones llevan mucho, mucho tiempo de o sea semanas incluso de investigación detrás ¿No? Porque además también intentas darle una vuelta. La sección de la pieza del mes llevamos desde

2010 haciéndola pero cada vez se le ha ido dando una vuelta, se ha ido buscando. Bueno pues, ahora los detalles semanales de esta pieza nos vamos a dedicar todo el mes a ella pero vamos hacer detalles semanales o vamos hacer el: “Sabías que” sobre esta pieza. O sea, al final intentas darle a tu... Una vuelta ¿No?

Investigador: Muy bien, muy bien. Bueno esta pregunta es un sí ya categórico pero te la voy hacer. ¿Planteáis las redes sociales como posibles espacios de educación?

I2: Sí, totalmente.

Investigador: ¿Planteáis las redes sociales como posibles espacios de educación?

I2: Sí, totalmente.

Investigador: Vale, que lo hemos ido comentando allá. Y ahora es ya más a nivel de creencia, después de vuestra experiencia ¿Creéis que es posible educar a través de las redes?

I2: Sí, sí estoy convencida.

Investigador: ¿Y que el mensaje llega? ¿Qué se genera un aprendizaje?

I2: Sí, sí yo estoy segura. Vamos y de hecho nos ha pasado, que en ese proceso hay gente que sigue nuestra página pues que dice: “Oye pues que interesante eso no lo conocía o yo no estoy de acuerdo.” Porque hay incluso gente que a raíz de las publicaciones te escribe para luego hablar la información o te dice: “Soy un estudiante que justo he visto esto y...” ¿Sabes? Al final te crea una conexión con ellos a través de la educación que tú puedes... Que te permiten las redes sociales.

Investigador: Bueno, la otra es ya desde un punto de vista más negativo, ¿Qué limitaciones? ¿Qué pueden encontrar a las redes sociales como espacio de educación?

I2: Hombre limitaciones pues que alguna vez el mensaje que tú realmente quieres lanzar a lo mejor no eres capaz de expresarlo ¿No? Pero yo, es que limitaciones yo realmente no sé si les veo porque ya te digo que a nosotros nos ha pasado que luego nos ha escrito alguien diciendo: “He visto esto o tal.” O sea al final, si del otro lado crean una comunicación, yo no le veo limitaciones o sea al final creo que cada vez nos vamos a tener que acostumbrar más a que todo esté así.

Investigador: Nos guste más o nos guste menos.

I2: Hombre, claro, no tienes la experiencia directa. Es decir la persona que está al otro lado no tiene la experiencia directa de la obra que al final evidentemente ponerte delante de esa obra te lleva a otros mundos ¿No? Eso es evidente, así que puede ser una limitación para la gente del otro lado. Para nosotros, pues a lo mejor no verle la cara a ese visitante pero realmente, yo no le veo más limitantes.

Investigador: La siguiente es más a nivel teórico ¿No? Sí conocéis o habéis leído o habéis participado de una formación con el concepto de tu comunicación.

I2: Bueno pues alguna vez, lo que tú nos has dado.

Investigador: ¿Alguna otra vez?

I2: No.

Investigador: Vale y era la pregunta y ya está. Y luego bueno, me imagino o imagino para que me lo digáis vosotros, ¿En qué tipo de publicaciones hay una mayor interacción con el usuario?

I2: Hombre, ¿O sea el tipo?

Investigador: Sí, comunicar varios o qué tipo de mensaje para promover...

I2: No sobre todo en [26:03] las piezas del mes, muchos juegos o los: “¿Sabías qué?” Incluso que se les hace un juego directamente a ellos ¿No? De lucir pues por ejemplo durante la cuarentena el juego que planteaba Antonio era eso, ¿No? Era un juego directo de pistas, de...

Investigador: Sí, sí, sí.

I2: Para ellos, o sea que hay veces que se crean publicaciones directas para que la gente te conteste ¿No? Pero vamos en general tenemos la suerte de que tenemos un público bastante fiel y eso en contextos de contenidos y luego es verdad que tenemos la suerte de que el románico está muy de moda la Catedral de Jaca también está de moda entonces en el momento en el que sacas cualquier información sobre tal investigadora ha publicado sobre la Catedral...

Investigador: Ahí despierta el usuario.

I2: Sí, sí.

Investigador: Muy bien. Bueno al igual que te pregunto por el tema educativo sin el tema de comunicación necesitamos un tipo de programación y planificación a nivel de documento, es burocrático nada más

I2: Sí, bueno es verdad que es que quizás nos falten más o ni siquiera a principio de año se haga digamos una selección de qué piezas van a ser las piezas del mes qué secciones se van a hacer en

verano, puesto que en verano a lo mejor tienes más trabajo de cara al público ¿No? Entonces a lo mejor no quieres dejar de lado las redes pero tienes menos tiempo entonces sí que se dice que en verano se van a hacer tal y tal sección, entonces vamos preparando textos de cara a no perder eso ¿No? Entonces sí que allí dejamos un pequeño plan de trabajo respecto a redes sociales. Mediante todo que no es un documento así... Pero bueno, un plan así.

Investigador: Bueno, la siguiente es: ¿Cómo clasificarías la participación por parte de los usuarios? ¿Activa, pasiva? A nivel general.

I2: Claro.

Investigador: Haciendo una valoración.

I2: Hombre yo creo que soy bastante activos, creo que nos siguen bastante que es verdad que nos comparten, nos comentan y pues hay veces que a lo mejor unas redes sociales que esperas que haya mucho.... Facebook por ejemplo, esperas que esa noticia genere mucho y de repente no genera pero te la genera Twitter que tienes liada una que ¿Sabes? Yo creo que sí que son bastantes.

Investigador: Claro la idea es no tanto darle like porque al final eso no cuesta nada si no participación activa, gente que se involucra.

I2: Participación activa, sí, sí. A ver y de hecho cuando hemos lanzado campañas, crowdfunding de la virgen de las casas eso fue una locura, una locura que nosotros no nos esperábamos la respuesta de lo que hubo aquí con las donaciones ni lo que hubo a través de las redes sociales o sea que fue montón de veces compartido, gente que a raíz de verlo nos mandó donaciones, o sea ahí sí que notamos realmente cómo nos llegaba esa respuesta y eso fue hace muchos años.

Investigador: Sí, sí, sí que ahora cambia la cosa.

I2: Sí, sí, sí.

Investigador: Por eso muy bien. Bueno luego la siguiente es si reconocéis a los usuarios virtuales como visitantes físicos del museo, es decir...

I2: Ya, ¿Si se contabilizan en estadística?

Investigador: No, no, no eso, no eso. Si no los que participan en los debates y tal, si los conocéis que son de [29:16] y vienen al museo, sus nombres, sus nombres o dicen: "mira este participa mucho y además sé quién es porque es el vecino de..."

I2: Antonio lo tiene más controlado ¿Eh? O sea sí que es verdad que sí que intentas al final conocer a esa persona que te está hablando y pues bueno en la mayoría de los casos sí que es gente que ha visitado el museo de alguna u otra forma pero también hay veces que te sorprende la reacción, las respuestas o los comentarios que están de una persona que dice: "Y tengo pendiente visitarlo." Por ejemplo.

Investigador: Muy bien.

I2: Entonces bueno, los dos casos se nos ha dado. Intentamos e intentas conocer a lo que tienes ahí.

Investigador: Muy bien, la siguiente bueno es más para Antonio pero también te la hago a ti, si creéis que se van a llegar a crear como unas cibercomunidades es decir, un grupo de personas muy fieles a lo que vas poniendo en las redes que continuamente participan e interactúan entre ellas como "Podrían llamarse cibercomunidad patrimonial o..."

I2: Sí, sí, sí.

Investigador: Muy bien. Y luego, esta pregunta ya es más por soñar ¿No? ¿Cómo crees que debería ser la comunicación ideal a través de las redes sociales? ¿Cuáles son los objetivos que os planteáis?

I2: A ver, realmente que se dé es complicado ¿Eh? No lo sé, es que si nosotros intentamos hacer todo lo que es estar al día e intentar crear toda una serie de contenidos y tal para que sean toda la comunicación ideal creo yo es en la que tú realmente en cada información notas el 30:52 ¿No? y que te responda o te... Para mí lo ideal sería pues eso que por ejemplo que cada vez que colgáramos algo pues todo el mundo rápidamente nos contestara para bien o para mal ¿No? Y pudiéramos establecer una comunicación más directa ¿No? Así que hay veces que dices joder, que rabia ¿no? Que este texto me ha costado muchísimo, muchísimo, muchísimo y este no ha tenido tanta respuesta entonces bueno podría a lo mejor tener una relación más directa con ellos.

Investigador: Claro sí, yo creo que es lo fundamental ¿No? Que lo prepares y que te contesten porque eso significa que el mensaje ha llegado.

I2: Ha llegado.

Investigador: Yo creo además que en ese sentido no es tanto culpa de las redes como de la gente que está, sino que es que tienen que ser a instituciones que promueven el mensaje con educación ¿No? Si no te escuchan los segundos es porque no les está gustando lo que cuentas o la forma en la que

lo cuentas lo que haces así creas algo y funciona es porque sí que tiene algo que ver el mensaje por ejemplo, con el tema de juego de pistas que fue una pasada y toda la gente participó ¿Por qué? Porque se elabora bien y a la gente le llama la atención. Eso es, pues ya unas poquitas más y te dejo. Bueno esto es ya más para Antonio porque es el tema de evaluación de acción del museo en redes, como el proceso de evaluación, que si es alguna evaluación de...

I2: Eso ha tenido que preguntárselo a Antonio...

Investigador: Pues vale a Antonio y ya está. Y ya las últimas están relacionadas con digamos con el avance tecnológico y con el Coronavirus, ¿Vale? ¿Cómo fueron las primeras semanas del cierre del museo?

I2: Horroso, para más tarde fue de un día a otro, no tenías tiempo para nada ni para tal, lo que pasa es que si es verdad que por ejemplo el tema de redes era una prioridad o sea incluso en un museo pequeño y tal como el nuestro, así que tuvimos clarísimo desde el minuto cero que las redes sociales tenían que seguir activas y encima tuvimos la suerte de que Antonio se inventó este súper juego ¿No? Pero es verdad que fíjate yo creo que lo único que en ese momento el día de cerrar nos llevamos todos, eran textos y organizar bien, hay que hacer la pieza del mes, hay que hacer no sé qué y tal, creo que fue vamos, una clarísima prioridad que teníamos que seguir activos en las redes sociales, entonces comunicar el cierre creo que de lo posible si estamos activos con vosotros en redes. Porque nos parecía fundamental decir: “Bueno, visitantes físicas no vamos a tener pero el museo no se puede quedar ahí en la nada durante...” En ese momento no sabíamos cuánto tiempo

Investigador: Vale. Y bueno, entiendo que esto bueno, se relaciona con lo siguiente que es si una cierta estrategia o planificación.

I2: Sí, o sea a ver dentro de lo que pudimos porque fue todo como decir, cerramos pero sí, sí. Sí.

Investigador: ¿Y los objetivos? Entiendo que los mismos ¿No? Se continúan haciendo hasta hoy pero...

I2: Bueno es el momento.

Investigador: Muy bien, vale. Y luego si... ¿Claro, aumentó el tiempo de dedicación a las redes durante esos meses?

I2: Claro porque a ver, realmente al final pues eso, había que mantener una continuidad, había que crear más contenido, había que sí, sí. Y luego yo creo que fíjate, desde el punto de vista psicológico para nosotros porque al final cerrar la puerta de un museo es como cerrar la puerta, como el que cierra la puerta de su negocio. Al final el sentimiento es el mismo, o sea es un sentimiento de decir: “Esto ¿Hasta cuándo?” ¿No? Entonces yo creo que desde el punto de vista psicológico para nosotros las redes sociales fueron muy importantes porque al final te hacía notar que el museo seguía vivo a través de esos textos que publicabas ¿No? Y que al otro lado seguías teniendo público ¿Vale? O sea, desde el punto de vista psicológico yo creo que para el trabajador del museo fue mucho.

Investigador: Claro y es que además no pierdes la vinculación, sigues trabajando desde tu casa preparando textos, investigando para llevarlo a las redes como un espacio ¿No? De comunicación, educación.

I2: Sí, sí y además del otro lado tenías gente que bueno, no era un visitando físico porque no podía entrar pero seguían ahí, seguían estando...

Investigador: Claro porque imagínate que ocurre en el año 90.

I2: Claro, yo lo pensé y digo, o sea es que nada, sería un apagón total y ya están.

Investigador: Como no vas a ir por la calle pregonando, tampoco puedes salir a la calle.

I2: Claro.

Investigador: No pues, coges un altavoz y empiezas a pregonar.

I2: Sí, sí. Entonces yo creo que psicológicamente fíjate, sí que te mantuvo un poco en tu puesto de trabajo que no estabas, claro.

Investigador: Muy bien, pues eso es todo Belén. Muchísimas gracias.

I2: De nada, a ti.

Investigador: Cuando...

Anexo V

Transcripción de la entrevista al informante nº 3

- Investigador: Bueno, lo primero es muy sencillito ¿No? Es el nombre del entrevistado o entrevistada, edad y el cargo que ocupa dentro del museo.
- I3: Vale. Nombre: Alodia Rubio Navarro, 26 años y cargo, supongo que somos comparables a técnicos.
- Investigador: Técnicos, sí.
- I3: Sí, pues técnico de museos. Sí.
- Investigador: Muy bien, muy bien. ¿Formación académica?
- I3: Grado de historia del arte y master de profesorado en proceso.
- Investigador: Muy bien, muy bien. ¿Experiencia laboral previa al museo?
- I3: Remunerada no, no.
- Investigador: Vale, perfecto. Número de años trabajados en el museo actual.
- I3: Tres.
- Investigador: ¿Tres? Muy bien. Y luego bueno, esta pregunta es más, porque como está enfocada a las redes sociales esta es que la contestes desde el punto de vista personal ¿No? Que si posees perfiles en redes sociales y luego, ¿Qué opinión tienes de ellas?
- I3: ¿Cómo es la primera pregunta?
- Investigador: Si posees, si tienes perfiles en Instagram, en Facebook y tal ¿Y qué opinión te merece esta red social? Ábrete, lo que tú quieras.
- I3: Vale, genial. Vale, tengo perfiles en Facebook, en Twitter y en Instagram, y prácticamente no los utilizo porque a mí a nivel personal, como persona... No sé cómo decirlo, me gusta ser un poco misteriosa. Creo que las redes sociales según qué manera, según... Si las tratas a un nivel personal son muy reveladoras y son cosas que parecen tonterías pero que luego te puedes arrepentir. Entonces la que más utilizo ahora mismo es Instagram porque lo que hago es, bueno lo utilizo para cotillear, es decir para buscar información sobre museos, sobre cosas de arte que me gustan, sobre memes, sobre pues cosas así que me interesan pero no publico prácticamente nada. Y Facebook y Twitter, Twitter sí que lo consulto de vez en cuando, Facebook nada y los tengo bastante olvidados a nivel personal
- Investigador: Muy bien, muy bien. Vale. Esta primera parte terminamos acá, es muy sencillita ¿Vale? La segunda es como muy utópica ¿No? Es, si aún bajo tu criterio ¿Qué papel tiene el “Museo de Diocesano de Jaca” en la actualidad? ¿Cuál es su papel o su función en la sociedad?
- I3: Uy.
- Investigador: Esta es muy complicada ¿No? ¿Con cuál me quedo?
- I3: Sí, uy yo creo que es un papel que está en proceso. Yo creo que hasta hace unos años teníamos o tenían porque yo todavía no estaba por aquí, una dinámica un poco de conservación y eso, y dar a conocer al de afuera un poco... Hemos pensado que al turista y hacer un poco un entretenimiento y no sé, yo creo que ahora sobre todo con la labor de Antonio lo que estamos intentando ahora de hacer es acercarlo a la gente de Jaca y acercarlo desde un punto de vista más divulgativo y de que se conozca lo que es la colección y se valore, no solamente como un lugar para pasar el tiempo. Entonces está dejando de ser un lugar físico que se visita para ser una serie de eso, de elementos que forma parte activa de la cultura. Y yo creo que es la labor que [03:02] del museo, darse a conocer como un referente de arte románico y no solamente como un museo que está en Jaca, sino como algo más incluso internacional. No solamente nacional sino que cobra más potencial, yo creo que debería cooperar con el internacional y cooperar con [03:18] pero las limitaciones.
- Investigador: Ya son las que son ¿No?
- I3: Son las que son, sí. Las conocemos todos.
- Investigador: Muy bien, muy bien. Nada, la siguiente parte se está centrada en lo que es la educación en el museo, in situ ¿Vale? La educación física. Nada, es muy sencillita. ¿Posee el museo propuestas educativas?
- I3: Sí. Las posee. Bueno, por un lado todas las actividades que fomentan los colegios que se han hecho supongo que ya te lo habrán contado un poco mejor que hay acuerdo con el ayuntamiento

de Jaca con los coles e institutos del centro y luego también existe un acuerdo con la escuela de verano que se hace todos los veranos incluso esta vez que ha sido más complicado se ha mantenido los talleres con la escuela de verano y luego el verano pasado conseguimos sacar adelante como todavía no estaba el tema de la pandemia y demás, nos pusimos a sacar adelante una serie de talleres que se desarrollaban a lo largo de todo el verano y que estaban pensados en niños que generalmente son de Jaca y que por un motivo u otro pues no pueden visitar al museo o a lo mejor se intentando también darles una visión distinta la visita educativa del cole más formal y dándoles un poco una visión un poco más lúdica del museo. Entonces son esas tres líneas, con talleres que duren todo el verano y luego las particulares.

Investigador: Muy bien, sí. La siguiente pregunta estaba relacionada con eso ¿No? ¿A quién se dirigen esos talleres educativos y dónde se realizan?

I3: Vale, pues a escolares básicamente y se realizan todas a dentro del museo casi que se abre con la escuela de verano y con los niños que manejan temas más particulares, los talleres propuestos por el propio museo se han hecho cosas fuera, se ha intentado también no sólo promover el patrimonio de lo que hay en el museo sino también en la Catedral y todo el casco histórico.

Investigador: Muy bien. Luego bueno la siguiente es ¿Quién diseña estas propuestas y quién las lleva a cabo, no? ¿Quién las realiza? Y ya me han dicho que tú eres la que pagaba de la división...

I3: Sí, suena un poco excéntrico.

Investigador: Tú eres como, tu perfil. Eres la redactora.

I3: La didáctica, sí, sí, sí. Sí o sea los tenemos todas. Los neños, bueno los chavales que vienen de la escuela y que sobre todo vienen de muchos institutos, está la vida didáctica que se diseñó ya a principio del 2010 cuando se abrió que también forma parte creo que fue de [05:26] y esa ha sido una guía cerrada que se pone sobre la... La damos casi siempre porque la verdad yo tengo mis más y mis menos con la guía, a mí no me gusta mucho que llegar a un museo y darles una guía porque es equivalente a decirles: "Aquí se ha venido a trabajar y vais hacer deberes." A mí eso no me gusta mucho, pero bueno eso funciona normalmente así. Y luego con las actividades para escuela de verano y para los talleres del museo pues sí, la escuela la diseño yo y la suelo llevar a cabo yo. Aunque es verdad que bueno, a veces el contrato mío ayuda con ellos de becarios y además, pero bueno ya se acabó.

Investigador: Muy bien, muy bien. Sí, imagino cómo no. Al final no es un centro que digas: "Yo soy del departamento de educación." Ojalá ¿No? "Yo soy de gestión de redes, departamento gráfico y el de conservación" ¿No? Que al final es todo un todo. Muy bien, bueno las siguientes ¿Qué objetivos tienen estos talleres? ¿Cuál es el objetivo que os marcáis como un museo?

I3: Sobre todo acercarlo a la población infantil y joven entendiendo que el perfil de museo como te decía antes, yo creo que hasta unos años era venderlo a un público que era en familias o gente de mediana edad, incluso mediana edad tirando a alta. Y el problema de eso es que si tú planteas un museo dentro de 10 años, no vas a tener un público objetivo y menos con toda la digitalización y el proceso de transformación social que se está llevando a cabo en el museo. Si no le das una vuelta, vas a quedar desfasado. Entonces la idea que teníamos un poco era acerca a los niños de Jaca y a la población infantil en general o joven, entiendo que ellos van a ser los futuros consumidores del patrimonio que hay en el museo. Entonces básicamente es intentar descubrir de una manera atractiva el museo al frente del entorno y que sea el propio entorno para que lo valore y de cara al futuro siga habiendo respaldo a lo que ya [07:13]

Investigador: Muy bien, muy bien. La siguiente es una de estas de los talleres, que si está algún tipo de evaluación de aprendizajes, algún tipo...

I3: ¿Dentro de la actividad o a posteriori?

Investigador: Ambos. Dentro de la actividad y a posteriori.

I3: Dentro de la actividad, sí. A posteriori la verdad es que no y deberíamos hacerlo. Es decir, soy yo tanto la que la diseña como la que la lleva a cabo. Sí que es verdad que hay actividades que funcionan mejor, actividades que funcionan peor y vas o adaptando en casos futuros o las vas descartando. Pero sí que ahora igual deberíamos ser más temáticos y tener algún tipo de rúbrica, algún tipo de ficha y decir, sí hacer una [07:56] un poco más...

Investigador: Eso además lo estás viendo en el máster ¿No? Que está bien de revalorar su aprendizaje para mejorar la práctica y tal, está como muy de moda ¿No? Muy bien. Nada, la siguiente es tenemos diferentes talleres educativos ¿No? Los de verano, los de navidad, bueno los de los

colegios y tal. ¿Existe una programación o planificación que recoja todos estos objetivos, metodología, cursos?

I3: Sí, eso se hace. Sobre todo los que son más talleres propuestos por el museo, es una cosa más interna lo que es generalmente porque se propone una ficha pero bueno, había veces que había que hacer taller ya y no se ha hecho, pero cuando son para colegios, cuando son sobre todo escuela de verano para el ayuntamiento, sí que se hace una ficha que recoja toda la programación, el cronograma, objetivos, etcétera.

Investigador: Eso ya es muy de máster ¿No?

I3: Sí.

Investigador: La programación didáctica que tenga su introducción, su finalidad, sus objetivos, sus contenidos, recursos, programación, todo eso ¿No? Muy bien, vale. Pues esta última parte está liquidada, que no el tema educativo in situ, no nos metemos ya con las redes sociales. La primera, muy sencilla ¿En qué redes sociales está el museo?

I3: En Facebook, en Twitter e intentándolo en Instagram porque tenemos nuestros... No sé por qué, bueno sí sé por qué se ha atascado Instagram. Primero porque tendemos hacer redes con mucho texto, o sea no redes pero publicaciones con mucho texto y Instagram parece que te obliga a cambiar un poco el chip. Entonces cuando tienes una publicación la publicas en Facebook y en Twitter pero para Instagram tienes que darle una vuelta y aparte hasta hace muy poquito no sabíamos que existe la posibilidad de trabajar directamente en Instagram desde el ordenador. O sea haciendo un poco truquitos de Antonio pero bueno. Entonces claro, lo que hacíamos era pues utilizar aplicaciones o pasar otra vez al móvil y era muy engorroso. Entonces estamos en Facebook, en Twitter y un poco empezando en Instagram.

Investigador: Muy bien, muy bien. Nada, la siguiente es ¿Tienen todas las redes sociales en un nuevo piso o en función tipo de usuario, tipo de mensaje utilizáis una, otras? ¿Más o menos cómo lo estáis re gestionando?

I3: Pues yo diría que Facebook y Twitter las tratamos de una forma muy parecida aunque es verdad y nos cuesta de por qué hay cosas que funcionan muy bien en Facebook y no funcionan en Instagram, y hay cosas que funcionan muy bien en Instagram y no funcionan en absoluto en Facebook y yo no sé, yo no le he dado la reflexión suficiente o no sé por qué esa diferente porque no es que sea más visual o más corto el texto sino que pues bueno, funciona mejor en un sitio u otro. Y luego en Instagram sí que es verdad que se entiende que el público es distinto en general. Yo diría que es un perfil más joven quizás Facebook, que lo sabe utilizar gente de más edad.

Investigador: Sí, nuestros padres usan es Facebook y no Instagram, por ejemplo.

I3: Sí, sí. Facebook se siente [10:54] un poco porque tiene que ser más visual, tiene que haber menos texto y tiene que ser atractivo de una forma distinta. Entonces Instagram yo creo que es una tarea pendiente.

Investigador: Sí, ahí está marcada como pendiente.

I3: Sí muy marcada como pendiente, sí.

Investigador: ¿Alguna que os gusta más en concreto o a ti personalmente?

I3: A mí me gusta mucho Twitter, sí. Creo que porque no sé, me dan más interacción por el tema de la hashtag y el mencionar a alguien, y si publicas una información que es muy larga la puedes dividir en mayores segmentos y ponerles fotografías, videos, hacer cosas un poco más amenas. A mí me gusta mucho Twitter porque yo te digo es más versátil y porque permite hacer más interacciones.

Investigador: Eso te iba a preguntar, como intuitiva o más sencilla a la hora de publicar.

I3: Twitter.

Investigador: Te quedarías con Twitter.

I3: Creo que sí. Supongo que estaban también ahora que tenemos este nuevo recurso de trabajar desde el ordenador, pero así por costumbre sí creo que Twitter.

Investigador: Muy bien, muy bien. Y nada la siguiente, bueno la siguiente se la he preguntado también a Belén y a Antonio que es, que si se ha valorado alguna vez externalizar el servicio, es decir que [12:09] y los de afuera. No digas tú: “Ojalá”.

I3: Ojalá. Pues sí, ojalá. Yo sí que lo he pensado alguna vez. Digo: “Si tuviéramos como un área profesional dedicada a ver pues en qué hora funcionan mejor las publicaciones o qué tipo de apuestas pues sería lo ideal. Yo creo que Antonio y yo hemos sentido que hacemos una muy buena labor porque sabemos lo que funciona más o menos de contenido y sabemos cómo tratarla desde

el punto de vista divulgativo de la historia del arte, pero a un nivel técnico de marketing sobre todo pues nada, claro que sí.

Investigador: Sí, lo hemos comentado una vez. Cada vez que en las redes sociales son como dos ámbitos, uno que es el de contenidos propios, el de museo, el de la educación ¿No? Y el otro es el de posicionamiento, marketing que al final ahí sí que no tenemos ni idea de cómo va a pagar para posicionarte ¿No? Que eso da lugar a la... El eslabón que nos falta en los museos ¿No?

I3: Sí, yo creo que sí que en este museo ¿No? Sí, yo creo que sí que en este museo es lo que está allá, sí el posicionamiento en redes porque el contenido yo que sí... Y hablo por Antonio porque [13:12] pero yo creo que en contenido hay mucha variedad y hay cosas muy distintas pero yo creo que falta a veces el empujón de saber cómo hacerlo de cara a que desde un punto de vista de marketing sea más atractivo.

Investigador: Sí, muy bien, muy bien. Bueno vamos a la siguiente parte que ya es la gestión de las redes sociales. La primera bueno, la primera ya me la habéis dicho que ¿Quién es la persona encargada de gestionar las redes sociales?

I3: Antonio principalmente. Antonio.

Investigador: Antonio ha dicho que Antonio...

I3: Sí, yo algo hago o sea yo sobre todo lo que hago son más bien... Yo diría que Antonio se encarga en la parte de imágenes, hacerlo atractivo y de publicarlo y demás, y de la idea original y yo me dedico más bien al contenido en cuanto a la búsqueda de información y a redactarlo.

Investigador: Perfecto. Entonces bueno, la siguiente era es una persona o varias que se encargan, las que gestionan ¿No? Entiendo que tú y Antonio no me diga Belén.

I3: Yo diría que Belén prácticamente no, en redes no suele salvo alguna nota de prensa que haya redactado ella no. Quien más está es Antonio y en menor medida yo.

Investigador: Muy bien, muy bien. Bueno y luego ¿Experiencia previa tienes en gestión de redes institucionales? ¿Que hayas llevado algún perfil oficial de...?

I3: Remunerado no.

Investigador: No, aquí no es remunerada sino general.

I3: Sí que estuve, estuve unos meses, fue unos meses que hubo un proyecto de la universidad compútense que era bueno celebraba el 35 aniversario, no sé cuántos aniversarios, no recuerdo cuánto era de la ciudad universitaria de Madrid y se propuso un proyecto que eran visitas guiadas para conocer la ciudad, bueno la ciudad de Madrid. Entonces había que hacer las visitas guiadas y prepararlas, entonces nos encargamos un poco también de gestión de redes. Y ahí sí que había ayuda profesional y se notaba.

Investigador: Se nota ¿No? Se nota, se nota. Muy bien. Más o menos llevan las redes, además de llevar las redes intentas formarte a un curso de multi manager, a una cosa...

I3: Eso todo Antonio, eso todo Antonio, sí.

Investigador: Se la pasamos a él. Muy bien. ¿Cuánto tiempo llevas con el tema de las redes? Entiendo que igual desde que entraste en el museo o...

I3: Sí, básicamente desde que entré en el museo porque la otra en creativa, el proyecto de la universidad compútense lo empecé en agosto y empecé a trabajar aquí en noviembre ese mismo año. Entonces pues yo te llevo los tres años porque han ido seguido, desde noviembre hasta... O sea perdón, desde agosto hasta ahora.

Investigador: Vale, la siguiente es muy graciosa. Una pregunta que habíamos planteado. Si te dedicas íntegramente a las redes sociales o desempeñas otras labores en el museo. Antonio también se ha reído.

I3: Eso son [15:59]

Investigador: Esta simple pregunta es del museo ¿No? Del museo con mega empleados ¿No? Bueno, la siguiente es más o menos ¿Sabrías decirme cuánto os sueles dedicar al día en meterte en las redes y un poquito publicar?

I3: ¿A mi red del museo?

Investigador: Sí. Una estimación.

I3: Pues me gustaría hacer una media porque creo que vamos muy a rachas. Por ejemplo últimamente con el tema del COVID, básicamente todo lo que he hecho ha sido pensado...

Investigador: De cara a las redes ¿No?

I3: Claro, entonces tampoco te voy a decir 100 % el tiempo, pero sigue siendo una media con noticias de más normales pues buena parte, a lo mejor de una forma de ocho horas... Es que te diría dos

directamente y en total cuatro indirectamente de información que tú utilizas para otro tipo de contenidos que luego lo reciclas en redes. Entonces pues fácilmente sí, dos o tres horas vamos a poner.

Investigador: Diarias ¿No?

I3: Sí, tres en media.

Investigador: Muy bien. Eso además es mucho tiempo ¿Eh?

I3: Sí.

Investigador: Es mucho tiempo, si te pones a pensarlo [17:07] de ocho a siete, ocho horas al final es tiempo y cada vez se va más, depende de cómo vaya el futuro, ojalá que no pero bueno.

I3: Claro.

Investigador: Bueno las siguientes además de tu jornada laboral, participar de las redes, o sea respondes a las redes del museo ¿Fuera de tu jornada laboral o no?

I3: No.

Investigador: O exclusivamente en tu jornada laboral y ya está.

I3: Jornada laboral, sí.

Investigador: La siguiente es como más personal. A ver ¿Qué opinas tú? ¿Crees que el estado anímico de una persona suele influir a la hora de estar motivado o no para escribir, para redactar, para preparar post de redes sociales? Es decir, ¿Si el estado anímico o la formación, etcétera influye a la hora de publicar en redes?

I3: Yo creo que sí, igual hace unos meses te hubiera dicho que no pero ahora. Lo hablábamos también con Antonio, con todo este tema que se nos viene, bueno que ya se nos ha venido encima pues el problema es con el tema, bueno el tema del COVID a nivel personal y a nivel de cómo afecta al museo. Yo sí que le decía a Antonio que estoy muy desmotivada y lo noto a la hora de hacer publicaciones, y lo noto a la hora de no tener idea de decir: “No sé qué secciones de cara al 2021 vamos hacer.” Porque es que ya no tengo ganas, no sé yo creo que sí que afecta.

Investigador: Que te has desmotivado ¿No? Un poco decaída en ese sentido.

I3: Que a lo mejor si te dedicas profesionalmente, exclusivamente hacer contenido pues es una tarea rutinaria pero cuando tienes un tipo de trabajo tan vocacional, cuando te afecta en el propio trabajo a nivel emocional yo creo que también repercute. Y la respuesta en resumen es que sí.

Investigador: Muy bien. Bueno la siguiente es si bueno pues, de recurrir a la [18:56] personal a nivel museo trabajando. Si te fijas en otros museos, en redes sociales para ver que ideas puedo sacar, qué proyectos.

I3: Sobre todo cuando es museo desde luego, sobre todo “El Prado” que ahora tiene un tipo de redes sociales muy actualizadas, sobre todo en Instagram que hace bueno el año pasado publicando todo esto, publicando historias diarias todos los días ponen una obra y demás y luego también nos comparamos mucho con los museos que están un poco a nuestro nivel, nos comparamos con el museo de VIC, con el de la Almudena en Madrid, que son un poco así, pequeñitos, regionales que yo por supuesto aspiramos a más pero por supuesto en el nivel que estamos es así y sí queremos copiarles muchas estrategias que hemos buscado, sí.

Investigador: Muy bien, sí. Y ¿Algún *influencer* que sigas o una persona de patrimonio o un influencer patrimonial o cultural? ¿Alguna cosa o algún referente que tengas? Que se te ocurra ahora.

I3: Sí, pero quizás no tanto orientada hacia el museo o sea más cosas a nivel personal que no a nivel patrimonial de decir: “Esto lo podría aplicar en el museo.” Lo que pasa es que sigo a una chica si te soy sincera no me sé su nombre, pero vamos sí que sigo un poco cocinas en general o perspectivas de género en el arte y un poco de sí de arte medieval pero no tanto a nivel patrimonial.

Investigador: Patrimonial. Bueno, aquí la siguiente es más de reflexión ¿No? Más a nivel personal, pensando también en el museo pero a nivel personal. La primera es ¿Cuál es la finalidad de que el museo esté en las redes sociales? Esa es, muy... Es dura, es dura.

I3: Pues yo creo que de base lo primero que se me ocurre es compensar la carencia de una página web en condiciones, es decir da una visibilidad que la página web no puede generar, porque la página web del museo la conoces.

Investigador: Eso es la diócesis.

I3: Eso es, es un blog que está muy desactualizado en cuando a sistema, en cuanto a método no a contenido. No tiene a penas opción a ser publicaciones y demás, entonces yo creo que todo lo que no hemos podido hacer con una página web lo hemos hecho con las redes sociales, publicar horarios... Es que lo que se debe hacer por la página web lo hemos hecho en redes. Y luego yo

creo que también otro punto de vista que también u otra finalidad que es importante es honrar, intentar dar valor a la conexión. Y con Antonio claramente intentamos también dar un enfoque divulgativo y creamos las secciones que eran pinceladas de arte y demás, que se buscaba dar a conocer técnicas y cosas más concretas de patrimonio. Pues yo creo que esas tres, compensar la página web, intentar crear de algo una conexión y luego tener una labor educativa.

Investigador: Muy bien, muy bien. Luego bueno, relacionada con esta también ¿A qué tipo de publicaciones se les da más importancia? ¿A las de horarios y precios o a otro tipo de publicaciones?

I3: A otras, las de horarios y precios son puntuales pero luego tenemos secciones que creo que sí que están más trabajadas, más pensadas que funcionan más. Pero yo te diría que otras, les damos más importancia en cuanto a trabajo nuestro a las secciones que son semanales o mensuales y luego también pues hay muchas publicaciones que son de importancia sobre todo de anunciar una exposición de temporada o contenidos relativos a una charla que se va a hacer y ya pues después es otra cosa. O sea es como te digo no tenemos una pista muy clara de: “Serán estas fotos de nieve, ¿Funcionan bien?”

Investigador: Eso ha dicho Antonio que las fotos de nieve, que la petan en la red ¿No?

I3: [22:51] También se peta, pero lo otro es contenido ya... Un poco aleatorio.

Investigador: Muy bien, muy bien, muy bien. Ahora la siguiente es, ¿Qué si planteas o crees que las redes sociales pueden ser espacios de aprendizaje?

I3: Sí.

Investigador: Bien, ¿Por qué?

I3: Yo creo que en realidad todo recurso bien aplicado es un recurso de aprendizaje, entonces las redes sociales desde luego y porque básicamente es lo que hemos intentado hacer con Antonio, una sección es de carácter divulgativo para pues eso gente que a lo mejor viene al museo que se plantea venir al museo o ha venido al museo ha visto de visita pero ha habido cosas que se han escapado, tipo pues más técnicas de [23:37]. Cuando se forma un obra etcétera, etcétera. Yo creo que sí y creo que lo van a hacer para ver de más desde el punto de vista que sea una herramienta atractiva porque si no, no se utilizaría a nivel individual, si no atractiva es una forma de mediante ese uso con la red social volcar contenidos que sean divulgativos y que sirvan para educar a la persona que está usando las redes.

Investigador: Muy bien y luego bueno, ¿Si crees que son educativas qué limitaciones pueden tener en este plano educativo? Las redes sociales ¿Qué limitaciones, qué les puedes encontrar?

I3: Yo creo, desde el punto de vista en el que intento transmitir ese conocimiento, que no sabéis muy bien cómo se está asimilando, es decir no tienes comentarios, tienes likes pero no tienes un feedback real de la persona para ver si está aprendiendo y luego por otra parte desde el punto de vista de consumidor de las redes, que no se puede diferenciar muy bien ¿Vale? Están las páginas oficiales de museos y de equis tipos de contenido pero luego hay un montón de gente que se dedica a crear contenido relativo a distintos temas. En este caso patrimonio y arte. Y es difícil diferenciar que es una publicación seria y qué es una publicación con una información que aunque sea muy atractiva y tenga mucha información no te esté dando una información verídica o completa, pues yo creo que esas son las limitaciones.

Investigador: La siguiente es más teórica ¿No? Es que si conoces, has escuchado hablar o te has formado en el concepto: “Educación es comunicación”.

I3: ¿Educación?

Investigador: Es comunicación.

I3: No, no.

Investigador: Si has escuchado alguna vez hablar o te has formado.

I3: No lo he leído nunca.

Investigador: Es comunicación.

I3: Igual el formato transversal sí que lo he estudiado y lo he usado en algún momento, más con el master pero no lo he leído nunca.

Investigador: Sabes porqué de que es que la línea de lo que investigamos es sobre comunicación ¿No? Cómo a través de la comunicación se puede educar y en los espacios de las redes sociales solo hay publicación ¿No? Pero cuando empiezan a buscar ya contenidos o que generan los aprendizajes en los que leen ya no hablamos de comunicación que al final comunicar es informar

de algo sino de edu-comunicación, entonces la idea es si os habéis formado, si habéis escuchado alguna vez el concepto o...

I3: No, por desgracia no.

Investigador: Bueno la siguiente es muy sencillita, de todo lo que publicáis, cuáles crees que son los contenidos o las publicaciones que más interacción generan, el usuario, además de la nieve, las fotos que, las fotos de la nieve [26:16].

I3: Pues mira, funcionan muy bien las cosas que son como muy de curiosidad y muy de estimular la participación del lector, hace unos meses o ya años porque se había pasado el tiempo hicimos la sección de: “Pasa palabra MDJ” Que eso básicamente es un pasa palabra con términos artísticos, entonces como se requería mucha participación la gente respondió muy, muy, bien. Entonces yo digo que son cosas enfocadas desde lo lúdico, que se plantean un poco como juegos de pistas o de tal y que hacen, eso le hacen una pregunta directa y eso funciona muy bien. Y luego es según qué secciones o las piezas del mes que son piezas temáticas sobre según cuál es mi complicación en la colección [27:10] la colección del sátiro...

Investigador: ¿Triunfa no?

I3: Triunfa, [27:15] cierta polémica, que después de hacer lo de la colección del sátiro... Ya ver.

Investigador: Muy bien, hizo... hizo ahí...

I3: Sí eso es.

Investigador: Muy bien, la gente hizo algún tipo de programación o plan de comunicación, como un documento, un documento vea o una especie de programación.

I3: Sí, sí que se hace a un nivel interno y muy informal pero sí que tuvo unos años cuando cambiamos de año con Antonio cómo lo hacíamos, pues hacíamos una sección un poco que no se hacía en una hoja de Word, simplemente poniendo las secciones que íbamos a hacer, los contenidos, la temporalidad que van a tener a veces se puede cumplir, a veces no. Por ejemplo este año que ha pasado la pandemia ha sido imposible, pero sí que hay un proyecto previo cuando empiece el año.

Investigador: Bueno la siguiente ya es desde un punto de vista del usuario ¿No? ¿Consideras que la participación del usuario es activa, pasiva, superficial? ¿Cómo lo harías tú? Bajo tu punto de vista la participación del usuario.

I3: Pues, no me sale la palabra. ¿Cómo decirlo? Irregular supongo, irregular, ya te digo hay cosas que funcionan bien y poner la colección de los sátiros, da pie por ejemplo a que no solo seguidores pongamos “Normales” Que no es un término muy adecuado, también expertos en el tema, profesores, bueno personas ligadas al mundo académico te respondan y den participación y sin embargo hay personas que pasan y dan participación. Y sin embargo hay personas que pasan que pueden ser interesantes y pasan desapercibidas. Entonces, yo diría que superficial es una buena palabra.

Investigador: Superficial, me refería a que les dan el típico like ¿No? O compartir, que no sabéis si realmente lo lee o no lo lee, le da like, comparte. Eso sí es la realidad.

I3: Yo creo que sí, que realmente si lo miras en Facebook y lo puedes ver que la publicación se ha visitado y sin embargo la proporción de likes es mucho menor a la de visitas a la publicación. Entonces y luego lo que te decía en la otra pregunta, no sé si haya una pregunta directa que se apege a la interacción, rara vez hay un comentario más allá de: “Qué bonito” O “Qué interesante” Rara vez hay comentarios en relación a las publicaciones así que sí yo creo que es superficial.

Investigador: Muy bien, la siguiente es: “Si reconoces si cuando estás por ejemplo gestionando las redes, ya estás en Facebook o en el Twitter del museo si hay gente que vez que comparte varias veces y si les conoces o los reconoces cuando vienen al museo. Es decir, visitantes virtuales que tú los reconoces como visitantes físicos que alguna vez los has tenido en un museo.

I3: Sí, eso... No, físicamente no porque claro con el tema de las fotos de perfil y demás... Pero no, pero sí que es verdad pues que alguna vez han venido y te han dicho, es que os sigo mucho en redes y me gusta el contenido y pues vengo por segunda vez o no lo conocía pero me he decidido a venir porque tal. Y luego me acuerdo por ejemplo con el tema de pasa palabra hicimos, pues agradamos al que más puntos hayan tenido y regaláramos una hoyita del museo o un libro. Por ejemplo a la persona que lo ganó pues vino de “Propio” era asturiano y vino de Propio y se presentó y dijo que era el que... O sea que la galería se la llevamos a casa pero vino de Propio a ver la colección. O bueno de Propio...

Investigador: Está bien, no te preocupes.

I3: Digo vino de Asturias a visitar el museo. Entonces sí que no se recuerdan pero yo sé identificar entonces a mí me pasa mucho de: “Bueno pues he hecho algo para redes que ha llevado a una persona a que no solo venga sino que además te recomienda el trabajo que has hecho para querer venir.”

Investigador: Sí está muy guay.

I3: Sí, sí, sí.

Investigador: La siguiente va bajo la misma línea si bajo tu punto de vista se llegan a crear lo que se conoce como “Cibercomunidades patrimoniales” Es decir, un grupo de personas más o menos flexible que gira en torno a las redes del museo y publicáis algo y contesta, como una comunidad que os sigue y participa constantemente.

I3: Aquí tenemos una, yo creo que muy reducida pero por así decirlo también es muy [31:29] no sé si es la palabra pero en cuanto tú tocas por temática que estás tocando, la fibra de una persona que pertenece a una comunidad dedicada al románico en Castilla de León pues ahí ves a toda la comunidad responde a la publicación del museo, entonces si al final tenemos un núcleo de seguidores, está es pequeñito, muy activo que están siempre muy presentes y luego algunos que son un poco más esporádicos pero que consigan otra vez de vez en cuando otras redes de seguidores u otro tipo de cuentas relacionadas pero que no son las de nosotros.

Investigador: Muy bien, muy bien. Igual la siguiente, bueno la siguiente ya es muy utópica ¿No? Bajo tu punto de vista ¿Cómo crees que debería ser la comunicación ideal del museo al revés, ¿Cómo para ti sería una comunicación ideal a través de las redes sociales?

I3: Pues, yo creo que diaria o sea me ahora mismo me viene mucho a la cabeza el tipo de comunicación que hacemos en “El Prado.” Pero quizás algo más diario y con más contenido que no sea tanto texto sino más bien ya no visual sino audiovisual, es decir que intentaríamos si tuviéramos tiempo y todo eso, como hacer vídeos muy cortitos y cosas así. Es decir, dejar un poco el plano de lo escrito y lo textual, para empezar a trabajar más con lo audiovisual. Yo creo que eso tendría que ser un giro importante y también supongo que variedad, que hay secciones sobre todo esto que [33:06] que se prolongan mucho en el tiempo y que a lo mejor estás casi dos meses tratando no solamente con publicaciones de un tipo de sección muy concreta, a lo mejor tener la posibilidad de dar más variedad. Tener la posibilidad de dar más variedad y decir pues bueno, vamos hablando de esto pero también hay que tratar de jugar con este tema para hacer otro tipo de actividades en las redes.

Investigador: ¿Y no se produce por?

I3: Pues por falta de tiempo...

Investigador: ¿Qué limitaciones tiene?

I3: Yo diría falta de tiempo mía y de Antonio, Ahora está todo muy parado que también es una limitación, el no poder, claro que como no podíamos venir aquí no podíamos consultar la información y lo hacíamos todo desde casa pero yo creo que en momentos normales teniéndose como referencia sin COVID, pues el decirse: “Creo que esto sería una publicación, o para la visita de un Cole y luego viene un grupo de abuelos y luego tienes que ir a comprar material, no te da para... Ni para preparar el contenido ni para publicarlo luego en redes, esas son limitaciones ser multitarea.

Investigador: Ya, es que los museos locales al final cuando se hace de todo ¿Hasta dónde llegas?

I3: Sí. Así funcionamos, sí.

Investigador: ¿Hasta dónde llegas? Bueno ya estamos en la parte final, final, final. La siguiente también está relacionada también con... Somos especialistas de la educación ya sabes, con la evaluación. ¿Se hacen algún tipo de evaluación de postración en redes sociales?

I3: No, más allá de los likes o sea de la respuesta directa no.

Investigador Vale y ya a lo último, lo último, lo último. Claro, cuando cerró el museo con el confinamiento ¿Cómo fueron esos primeros meses? Desde el punto de vista no, en todo, tanto laborar como personal.

I3: Caóticos, los primeros meses como tal, el primer, primer mes, marzo y abril estuvimos, al principio veníamos y yo cuando todavía no se habían puesto estrictos la primera semana, así que vine aquí y estuve trabajando un poco con la biblioteca de re catalogar los libros porque estaban atrasado, actualizar la base de datos. Luego de un mes de confinamiento y cuarentena absoluta pues desde casa no estábamos trabajando y luego ya se propuso que bueno: “Vamos a tele trabajar y vamos a seguir haciendo estas cosas.” Entonces ante eso vamos a promocionar las redes sociales y yo lo

que hace fue textos un poco más internas del museo como traducciones o preparar folletos o demás y las redes sociales la verdad que eso tanto, así que las supo mantener activas y yo creo que es algo que la gente agradeció, el estar en casa y pues al final esto es más rato que en internet y en redes sociales y yo creo que Antonio no se puede llevar...

Investigador: ¿Estuviste tú implicada en esta gestión de redes en el confinamiento?

I3: No, es decir, de forma indirecta sí porque yo lo que hice es que durante el mes creaba un contenido pero que no se prepara tanto para redes sociales sino para ser publicado en...

Investigador: En general ¿No?

I3: Sí, en la hoja parroquial y en general y entonces te diría que sí, estuve haciendo las piezas del mes pero no estuve trabajando de una forma directa en redes.

Investigador: Muy bien, y bueno ya la última, última, última. Es ¿Cómo ves al museo “Diocesano de Jaca”? En el futuro? Desde un punto de vista tecnológico, ¿Cómo va a ser el museo del futuro? Con esto que cada vez parece que está más digitalizado.

I3: Pues si nos dejan, yo lo veo prometedor, voy a decir esperanzador porque creo que Antonio lleva una labor muy buena es decir de formación suya personal en un tema de redes y gestión y todo lo que es online y creo que los dos tenemos muy claro el compromiso del museo con las redes y con la divulgación online. El problema es que pues eso, tener una página web en condiciones ha sido un tira y afloja y ahora mismo todo está siendo un poco tira y afloja y yo creo que se le da un poco de libertad de acción y se nos dan ciertos fondos o sea que se puedan adjudicar ciertos fondos en el museo y trabajar en eso, creo que es muy bueno, creo que se va a conseguir posicionar al museo en eso en redes de una forma que al final va a ser un referente porque es un museo, es verdad, trabaja en un ámbito regional es local, es pequeño, es privado es diocesano y eso supone y tiene una serie de implicaciones pero creo que puede llegar ser lo que es que es un centro de arte románico, único a nivel internacional. Así que bueno yo te diría que el futuro es esperanzador si nos dejan.

Investigador: Si nos dejan ¿No? Y ahora al final dependéis de la diócesis de qué tener ¿No?

I3: De que esté la página web online, la diócesis te dé permiso para hacer una página web externa al museo.

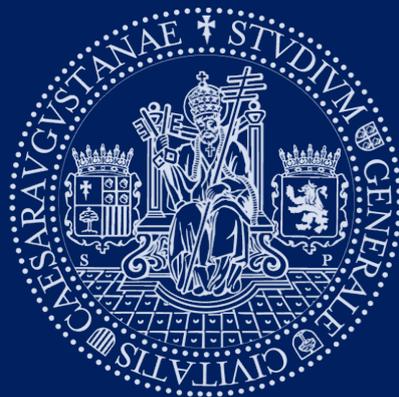
Investigador: Bueno, al final se lo dijo a [37:58] con Antonio esta mañana que es el “Museo de Jaca”

I3: Y yo diría más es el museo de románico a nivel internacional, museo románico.

Investigador: Pues muy bien Alodia, pues muchísimas gracias por participar y por tu testimonio.

I3: A ti por preguntarme.

Investigador: Ya tengo algún recado...



Universidad Zaragoza