Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Palabras preliminares

Resultaba evidente la necesidad de reformular la gestión del patrimonio cultural en el siglo XXI, porque las formas tradicionales de concebirlo, investigarlo y comunicarlo en épocas precedentes quedaban insuficientes para adecuarlo a la realidad de quienes trabajan en torno a él, así como de quienes recepcionan dichos contenidos.

En general, las tendencias digitales en el mundo de la cultura han generado la búsqueda de nuevas formas de replantear la investigación y el desarrollo de proyectos culturales de una forma creativa, porque sus interlocutores, formados bajo mentalidad analógica han debido dar el salto a lo digital y a lo virtual. Lo que está acentuando una substancial innovación de metodologías y formatos.

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del patrimonio cultural es un libro que aborda las buenas prácticas en ese ámbito en Europa y América, colocando la gestión del patrimonio como una experiencia profesional extensa, participativa, y que persigue actualizarse en forma permanente. Estas nuevas propuestas tienen su base en el trabajo interdisciplinario de los equipos de trabajo mostrados en esta edición, quienes han asumido funciones de liderazgo y colaboración, ejecutando actuaciones investigadoras y docentes adecuadas a diversas circunstancias en el ámbito del patrimonio histórico-artístico.

Las nuevas tecnologías han hecho del mundo un lugar cada vez más hiperconectado, y así mismo, nos ha legado un alumnado que debemos instruir, integrado por la denominada "generación digital", a la que debemos adaptarnos. Sin lugar a dudas, resultaba prioritaria la búsqueda de nuevas vías de vinculación con los ciudadanos del siglo XXI para el entendimiento, la protección y salvaguardia del patrimonio cultural, y fundamentalmente, para su comunicación, puesto que solo mediante el correcto conocimiento, dicha salvaguardia podrá hacerse efectiva.

En los artículos de este libro sus autores enfatizan cómo la presentación, exposición e investigación de ese legado histórico-artístico debe encaminarse, de forma prioritaria, a la conservación de dicha herencia para las generaciones venideras en las mejores con-

diciones, requisito que en la actualidad, pasa rotundamente por la digitalización y la difusión pública de sus fondos. Ello ha determinado que, en general, las instituciones culturales a nivel mundial, hayan visto impostergable el uso de las nuevas tecnologías para enfatizar la contemporaneidad de ese legado. Las prácticas mostradas en este libro revelan cómo la participación de la comunidad o la evaluación de sus respuestas, se configuraba como ineludible, en aras de construir un material pedagógico para la interpretación y comunicación del patrimonio. Ese diálogo entre agentes del patrimonio y la sociedad debía partir de acciones adaptadas al lenguaje actual, inserto en lo digital y lo virtual, que hoy resultan estrategias emocionales de impacto a la hora de capturar al visitante cultural cuando acude a visitar una exhibición, un museo, un centro de interpretación, realiza una ruta histórica artística o acude a las redes sociales en busca de información sobre los contenedores patrimoniales.

Las formas de comunicar el patrimonio por tanto han variado ostensiblemente, las aplicaciones usadas por los museos, por ejemplo, así lo demuestran. En general, el empleo de dispositivos cada vez más innovadores y sofisticados que unen lo lúdico con lo pedagógico, con el fin de crear nuevas relaciones con los visitantes, están permitiendo la comprensión del pasado a través del presente. De este modo, el mismo visitante se convierte en partícipe de su propio aprendizaje, pues logramos motivar su curiosidad e interés por su legado histórico.

Precisamente, de la convergencia del patrimonio cultural con la cultura digital a nivel interdisciplinar trata este libro. En su composición hemos reunidos textos elaborados por profesionales adscritos a diferentes disciplinas, que tratan las humanidades en sentido amplio, considerando en especial a la Historia del Arte, aunque sin dejar por ello de lado otras disciplinas que ayudan a visibilizar y comunicar la realidad del patrimonio cultural, en España y América. Y todo ello, entendiendo que, como profesionales del siglo XXI hemos de estar atentos a lo que nos depara esta era digital.

El protagonismo de la disciplina de la Historia del Arte, ha trascendido de su tradicional concepción de crear y acumular conocimiento, para asumir acciones directas en la conservación y la comunicación del patrimonio. Al respecto, la historia de la restauración es una metodología fundamental de la investigación histórico-artística, puesto que los edificios como producto histórico, engloban pequeñas intrahistorias de gran complejidad que las intervenciones de restauración se encargan de alimentar. La profesora Pilar García Cuetos, nos ilustra en su trabajo, resultado de diversos proyectos de investigación, que vinculan la praxis restauradora con la investigación en Historia del Arte, así como sobre las vicisitudes del tránsito del historiador del arte como profesional reconocido, al ámbito del Patrimonio Cultural. Asimismo, plantea las posibilidades educativas de la reconstrucción virtual de los monumentos restaurados, en este caso durante el periodo franquista.

Bellido, Melero y Fernández-Moreno abordan el vasto patrimonio histórico-artístico que conserva la Universidad de Granada. Y lo hacen desde la perspectiva actual, con incidencia en los nuevos sistemas de catalogación y estudio del mismo., como por ejemplo el uso de códigos QR, la Realidad Aumentada y Realidad Virtual, el uso de Software Libre y Licencias Abiertas las recreaciones 3D en ámbitos arquitectónicos universitarios. En ello la institución educativa muestra su aborda el uso de las nuevas tecnologías en una apuesta por los sistemas de comunicación actuales.

Por su parte, la Dra. Rodríguez Ortega presenta su experiencia en la materialización de un proyecto sobre innovación tecnológica aplicado al patrimonio cultural: Metodologías de prototipado, design thinking e innovación tecnológica para el desarrollo de proyectos artístico-culturales (2015-2017), cuyo objetivo ha sido ha sido explorar a nivel pedagógico de las estrategias de prototipado y del pensamiento de diseño para fomentar la creatividad, la cultura de la experimentación y la capacidad de innovación como principios para la generación de conocimiento crítico en las disciplinas humanísticas. Lo que testimonia una vez más, la relevancia del pensamiento computacional en el conocimiento humanístico.

En el trabajo de la profesora Belén Calderón Roca, se abordan los resultados de un Proyecto de Innovación Educativa, que se concibió como un instrumento- diagnóstico para la mejora educativa de la asignatura obligatoria Patrimonio cultural artístico, del 2º curso del

Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba. No obstante el uso de Internet, y en concreto la Web 2.0 han modificado totalmente la forma en que los alumnos se relacionan con la información, por ello, en este PIE se plantearon actividades pedagógicas basadas en el trabajo cooperativo y en el apoyo de las TIC, que incluyeron formas de evaluación distintas a las tradicionales. En él se plasman los intentos de fomentar la enseñanza virtual a través actividades dirigidas: foros de discusión en tiempo real, asistencia guiada a través de videoconferencias por Skype, y la elaboración de material docente multimedia (videotutoriales).

La profesora Alba Choque Porras trata en su trabajo el impacto de las redes sociales en torno a tres importantes museos de Perú, que a su vez, coinciden con las tres ciudades hitos del país: Lima, Arequipa y Cusco. En dicho texto, se destaca el descubrimiento que ha supuesto para dichas instituciones museológicaa, los nuevos códigos comunicativos y la interactividad que plantean algunas plataformas digitales para la relación entre usuario-museo, trascendiendo el primero de ser mero visitante a ser participante.

El texto del profesor Quiles aborda, desde la perspectiva de un migrante digital, el tránsito que se produce desde el estable suelo analógico a las movedizas arenas de lo tecnológico. Consciente de la importancia de las humanidades en este nuevo territorio, pone el acento en los nuevos conceptos. Humanidades digitales, big data, etc., son algunos de los términos acuñados en esta nueva vía para la comunicación del patrimonio y, lejos de obstaculizar el progreso de los humanistas, está facilitando su progreso.

El texto del profesor Eduardo Asenjo se basa en la experiencia obtenida durante varios cursos académicos en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural del Grado de Turismo. Tras la comprobación del alto índice de suspensos, se llevó a cabo el análisis de contexto de los alumnos y la asignatura mediante una matriz DAFO. En esta experiencia docente se propone el uso de la rúbrica para evitar cualquier subjetividad en las calificaciones, y al mismo tiempo, se ofrecen mayores garantías para el alumno. Se constatan los resultados, que tras la experiencia fueron bastante positivos, pasándose a un elevado número de aprobados.

El profesor Martínez Medina afronta el paisaje como objeto de estudio desde diversas disciplinas, otorgándole un papel relevante debido

a su evidente valor educativo y a la preocupación de los organismos públicos por el cuidado del medio. La aparición y generalización de las redes sociales basadas en el uso de imágenes, como es el caso de Instragram, ha supuesto toda una revolución en las tecnologías de la información y la comunicación, por ello, el Dr. Martínez presenta una experiencia centrada en el aprendizaje de los paisajes urbanos mediante el uso de imágenes a través de redes sociales dentro de la asignatura Didáctica del Medio Ambiente en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

La profesora Mª Dolores García Ramos afronta la necesidad de un cambio en las prácticas educativas en el ámbito universitario, planteando el uso de las TIC para crear espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales, tanto para la adquisición de las competencias, como para la evaluación de su adquisición en los procesos de enseñanza-aprendizaje en materias vinculadas al patrimonio cultural. En concreto, se expone la experiencia delineada para el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba, donde la visita a espacios museísticos es clave para la aprehensión de contenidos prácticos en las asignaturas: Museografía, y Terminología y Técnicas Artísticas. Asimismo, la Dra. García Ramos enfatiza el potencial didáctico de los entornos digitales museísticos, así como la exigencia de su uso en la práctica educativa universitaria.

A su modo, Ana Mª. Lebrún pone a través de su trabajo su interés en lo local, en concreto el distrito de Chancay, en la provincia limeña de Huarai. Y lo hace centrándose en su Museo Municipal, inaugurado en 1991. Instalaciones muy funcionales que permiten efectuar un recorrido por el legado prehispánico. El guión museográfico, que permite conocer esta la cultura de Chancay en un itinerario que discurre por las tres plantas del edificio, se refuerza con las TICs, en el interés por reforzar el aspecto didáctico.

Por su parte Marcela Ristol opta por verificar cómo las redes sociales juegan un papel determinante en la visilidad de los museos argentinos. Maneja para ello información de 2015 dada por el Ministerio de Cultura y considerando en especial las de mayor impacto: Facebook, Twitter y YouTube.

Argel Calcines, Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova exponen los resultados de una experiencia interdisciplinaria con estudiantes rusos de primer y segundo año de Diseño industrial durante la

ejecución del proyecto docente internacional: Fareros de La Habana, fareros de la paz mundial, dirigido a la sensibilización intercultural. Sus resultados evidencian la intensificación del proceso creativo entre docentes y discentes, generando productos infográficos con medios digitales (incluida la tecnología 3D) destinados a la educación científico-tecnológica, buscando, asimismo, propiciar el intercambio académico entre tres países: Rusia, Cuba y España.

Teresa Arias Rojas defiende el uso de los recursos tecnológicos en los proyectos museográficos, planteando en concreto, el uso del videojuego como recurso didáctico en una propuesta museográfica y abordando su proceso de elaboración y características, a través de la experiencia desarrollada en la sala permanente del Centro Cultural del Parque Zonal en Comas, uno de los distritos más jóvenes y populares de Lima (Perú).

Julio Grande relaciona desarrollo rural, identidad y patrimonio cultural. Lo primero se produce cuando se refuerza lo segundo, considerando la importancia de lo último como recurso. En su ensayo pone su atención en el paisaje del vino de La Rioja. Con ello realiza un abordaje a un territorio singular, cargado de valores, considera como "sistema", con numerosos elementos en diálogo.

Belén Calderón Roca.
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Historia del Arte y restauración del Patrimonio. De la erudición a la comunicación

María Pilar García Cuetos
Universidad de Oviedo

Resumen
La Historia del Arte ha pasado de crear y acumular conocimiento a asumir su relación directa con la preservación y la comunicación del patrimonio. Los criterios para emitir un juicio crítico de valor artístico, es decir, para reconocer una obra de arte como tal, son la autenticidad y la calidad y por ello debemos elaborar su crítica de autenticidad, la historia de todas las intervenciones que ha sufrido. Desconocerlas puede llevarnos aceptar los falsos históricos y a elaborar falsos historiográficos. La historia de la restauración es una metodología fundamental de la investigación histórico-artística. Nuestro proyecto de investigación en historia de la restauración del período franquista ha desarrollado herramientas de transferencia para comunicar el conocimiento científico que hemos elaborado, de manera que contribuya a la tutela y el disfrute de nuestro legado monumental.
Palabras clave: Historia de la restauración, patrimonio, crítica de autenticidad, comunicación del patrimonio.

Abstract
The History of the Art has moved from creating and accumulating knowledge to assume its direct relation with the preservation and the communication of the monumental heritage. The criteria to express a critical judgment of artistic value, that is to say, to recognize a work of art as such, are the genuineness and the quality and for it we must elaborate the critique of its genuineness, the history of all the interventions that masterpiece could have suffered. Ignore them can take accept the false historical ones and to elaborate wrong stories about the masterpieces. The history of the restoration is a fundamental tool of the historical - artistic investigation. Our project of investigation focused on the history of the architectural restoration during the Franco dictatorship has developed

tools of transferring the scientific knowledge that we have elaborated to society, in order to communicate our scientific contribution, at the same time, At the same time it has a practical facet on having contributed to the guardianship, the knowledge and the enjoyment of our monumental legacy.
Key words: *History, architectural restoration, heritage, genuineness, communication.*

La investigación en Historia del Arte y la historia de la conservación y de la restauración. Crítica de Autenticidad. Falso histórico y falso historiográfico

El camino que ha recorrido la Historia del Arte desde sus orígenes ha estado indisolublemente unido a los procesos de conservación y de restauración de los bienes histórico-artísticos. Su metodología difiere en esencia de otras ciencias sociales, *puesto que se basa en la peculiar naturaleza y características de la obra de arte que exigen un ejercicio crítico de valoración sin el que no se puede considerar que hagamos historia*, (Borrás, 2012: 11-12). Nuestra disciplina es relativamente joven y se encuentra en un importante momento de reorientación de su papel entre las ciencias humanas. La actividad científica, la ampliación de los campos de acción y la redefinición de su carácter aplicado (García Cuetos, 2012a: 89-114), deben acompañarse de una revisión de nuestras metodologías y de nuestra práctica. Ya no se trata solamente de crear o acumular conocimiento, sino de transferirlo a la sociedad, de comunicarlo adecuadamente y de que permita formar profesionales capaces de contribuir a tutelar los bienes que son el objeto de nuestro estudio.

Una larga reflexión disciplinar ha permitido delimitar los objetivos y los métodos que hoy consideramos propios de nuestra ciencia. Como aclara Gonzalo Borras (2012: 12), una obra de arte

lo es solo en tanto que la conciencia que la percibe la juzga como tal y para que se dé esa condición es necesario un juicio crítico de valor artístico. Por ello, la Historia del Arte *no es tanto una historia de objetos cuanto una historia de juicios de valor artístico*, que no dependen del gusto del que los pronuncia, ni radican, como en el pasado, en los conceptos de *belleza ideal* o de *mímesis,* o en la conformidad con ciertos cánones formales o icónicos, sino que *el único parámetro actual para el juicio crítico de valor artístico es la historia* (Borrás, 2012:12). De esa forma, consideramos un objeto como obra artística cuando tiene una importancia dentro de la Historia del Arte, puesto que el juicio que identifica ese valor lo reconoce al mismo tiempo como un hecho histórico. La conclusión que expone Borrás es que los criterios para identificar una obra de arte como tal son la autenticidad y la calidad y esta idea, como veremos a continuación, fundamenta el sentido de la investigación de la Historia del la Conservación y de la Restauración para elaborar la Historia del Arte.

Hoy tenemos claro que el acercamiento a la obra de arte, ya sea para la investigación, la museografía, el mercado, e incluso desde el punto de vista del aficionado, debe basarse en su conocimiento y que una disciplina científica, como lo es la Historia del Arte, puede aplicarse también con éxito al patrimonio y contribuir a la formación de profesionales altamente especializados y eficientes en este campo (Hernández Martínez, 2000 y García Cuetos, 2012a). Nuestra primera labor es interpretar las obras de arte para hacerlas comprensibles y para contribuir a conservarlas de forma que puedan ser disfrutadas mejor y legarse a las generaciones futuras. Somos mediadores entre los objetos artísticos y la sociedad que los creó y la que los recibe en la actualidad. Somos los profesionales capacitados para determinar cuáles son los valores, la historia y las cualidades de las obras de arte, y basándose en ese juicio científico que podemos emitir, deberán implementarse las labores de tutela, conservación, gestión, difusión y transmisión de las mismas. No debemos contentarnos con conocer; debemos contribuir a la preservación de esos bienes que constituyen no sólo el objeto de nuestra disciplina, sino también una parte fundamental de nuestra herencia cultural. El papel que la Historia del Arte y el historiador del arte deben jugar en el proceso de conservación y tutela de las obras artísticas está estrechamente relacionado con la labor científica como base de la conservación. Lo primero que debe hacer un historiador del arte como científico es, teniendo en cuenta esa doble naturaleza de la obra, valorar críticamente su importancia como bien cultural para la sociedad de su tiempo y para la nuestra. Explicar o indagar en su origen, los materiales que la constituyen, su

proceso de elaboración, su autor, las circunstancias del encargo, su historia posterior, los procesos de restauración que ha sufrido, etc. (Hernández Martínez, 2000). De esa forma, reconstruiremos la historia irrepetible del bien, porque siempre debemos tener en cuenta su condición de objeto único, que es su tercer valor fundamental.

Las obras de arte fueron creadas en el pasado, pero también son bienes recientes porque siguen teniendo significado en nuestra sociedad; en el presente. Podemos considerar que la conservación es una manifestación de nuestra relación con el pasado, ya sea porque mediante la perpetuación de esos objetos materializamos y representamos ese pasado en el presente y para transmitirlo al futuro y también porque estamos trabajando en los objetos del presente como los de un futuro pasado. Consideramos que algo forma parte del pasado cuando ya no es presente. Pero esa frontera del tiempo es cada vez más rápida de cruzar y las creaciones artísticas se quedan obsoletas a velocidad creciente. Ese proceso por el cual las obras de arte forman parte de un pasado cada vez más inmediato, supone también un reto para los historiadores del arte (García Cuetos, 2012a: 100-11). Pero el mismo desafío de interpretación nos lo ofrecen las manifestaciones artísticas de un período más lejano, porque la sociedad las entiende cada vez como algo más ajeno, o porque la imagen de ese pasado nos llega cada vez más desnaturalizada o convertida en producto de consumo. La labor fundamental de los historiadores del arte es, precisamente, salvar esa distancia espacio-temporal y cultural, para devolver de forma efectiva esas obras de arte a nuestra sociedad, lejos de manipulaciones de tipo ideológico, político, económico, etc.

Como se señalaba más arriba, los criterios para emitir un juicio crítico de valor artístico que nos permita reconocer una obra de arte como tal, son la autenticidad y la calidad. De la mano de esta afirmación, Gonzalo Borrás ha establecido la metodología de la *crítica de autenticidad* (Borrás, 2012: 12). La autenticidad de la obra de arte es un concepto histórico y también cultural, puesto que no es el mismo en todas las culturas (García Cuetos, 2009). Para el ámbito occidental, se trata de una noción de radical importancia en la tutela patrimonial, puesto que se considera que es el valor fundamental a conservar. La creciente diversidad de las categorías de patrimonio y de las creaciones artísticas, de sus materiales y de los métodos de construcción o de planificación, han hecho que aceptemos la idea de que debe haber normas variables para una *conservación auténtica* y de que hay que tener en cuenta las diferentes interpretaciones del concepto de autenticidad según las diversas tradiciones culturales. La idea de que la autenticidad del patrimonio cultural está directamente

relacionada con la conservación de su materia *original* encaja en una arquitectura, como la europea, que tiene en la solidez una de sus aspiraciones fundamentales, pero es muy difícil de aplicar en otros ámbitos culturales y sobre materiales más frágiles, como la madera o la tierra. Además, ya comienza a aceptarse que los valores de identidad o de autenticidad también están relacionados con la significación de las obras arquitectónicas o urbanísticas y que el mismo concepto o la representación social de un bien cultural, pueden tener más importancia que el objeto en sí mismo. Materia y valores del patrimonio son interdependientes [fig. 1] y la autenticidad de un bien cultural depende de ambos (García Cuetos, 2009 y 2012a).



Fig. 1. El nuevo Puente Viejo de Móstar. Destruido durante la Guerra de los Balcanes, fue reconstruido fundamentalmente por sus valores inmateriales identitarios y simbólicos. Foto Pablo Herrero Lombardía.

En definitiva, la cuestión de la autenticidad es fundamental para la disciplina de la Historia del Arte y está estrechamente relacionada con los procesos, teorías y metodologías de la restauración de los bienes histórico-artísticos. Como ha expuesto Gonzalo Borrás (2012: 79-81) el estudio de una obra de arte comienza siempre por la crítica de autenticidad y la primera operación ante cualquier obra de arte ha de consistir en establecer en qué medida la que ha llegado hasta nosotros es la obra original. El historiador del arte debe identificar todas las modificaciones que el tiempo y las intervenciones humanas han producido sobre ella. Solo una vez concluida esta crítica de autenticidad, es decir, la historia de la obra de arte desde su creación hasta el momento actual, se puede realizar con garantía el análisis de su lenguaje artístico y emitir el juicio de valor histórico-artístico.

La elaboración de la crítica de autenticidad se hace especialmente necesaria cuando analizamos una obra arquitectónica. El historiador del arte debe elaborar la historia constructiva del monu-

mento con especial atención a los procesos de transformación y de restauración sumados a lo largo de su historia. Estos análisis han dado lugar a una línea de investigación especializada: la historia de la restauración monumental, que sitúa esas intervenciones y a sus autores en el contexto de la evolución de las teorías, metodologías y técnicas de la restauración aplicada a las obras de arte y de arquitectura.

Desde este punto de vista, podemos ir más allá y señalar que no es posible hacer una historia de la arquitectura sin elaborar una historia de la restauración. Especialmente desde el siglo XIX, este tipo de intervenciones ha determinado la forma material en la que hemos recibido los monumentos y nos ha hecho confundir, en demasiadas ocasiones, la materia y la forma históricas con las integradas o transformadas en los procesos restauradores. Esa limitación ha incidido en nuestra capacidad de análisis científico y ha inducido a error más de una vez: se ha interpretado como histórico y original aquello que sencillamente era un añadido restaurador.

El concepto de falso histórico se vincula estrechamente con la restauración arquitectónica. En muchos casos, se añadieron obras recientes que reconstruyeron partes desaparecidas, o sencillamente que nunca se construyeron. Con estos procedimientos, se elaboraron nuevas imágenes de los monumentos que fueron definidas como *falso storico* por la teoría restauradora italiana, puesto que aunque su apariencia las haga asimilarse a la arquitectura histórica, se trata de de obras contemporáneas. Siendo grave el problema del faso histórico, lo es más aún lo que he definido como falso historiográfico (García Cuetos, 2009). El falso historiográfico supone que un falso histórico no identificado es aceptado como verdadero e introducido en la historia del monumento avalado científicamente por la Historia del Arte. Puede decirse que se da validez científica a lo que no fue sino una elaboración recreadora de una restauración. Ejemplos de falso historiográfico son todavía hoy más abundantes de lo que se tendemos a admitir. Un ejemplo interesante son las ruinas del palacio de Cnosos (Brown, 1983; Faure, 1991 y Loreti, 2013), cuyo estado actual se corresponde con la profunda reelaboración llevada a cabo por Arthur Evans y sus colaboradores [fig.2]. No menos interesante resulta el caso de la iglesia de Saint-Front de Périgueux, restaurada y recreada por Paul Abadie y de la que muy poco resta de medieval (Foucart, 1988). En el campo de la pintura, es igualmente conocida la incidencia que las restauraciones tienen en la percepción y en el estudio histórico-artístico de las obras y un buen ejemplo de ello puede ser el análisis de una obra tan emblemática como el Dos de Mayo de Goya, cuya interpretación cambió de manera notable tras revisarse

la restauración que experimentó a raíz de los daños que sufrió en la guerra civil (Museo del Prado, 2000). En lo tocante a la escultura, debates como el de la restauración y des-restauración de las esculturas del templo de Aphaia en Egina (Diebold, 1995, García Cuetos, 2008 y Hernández Martínez, 2008), pueden servirnos de referencia sobre la relación entre esos procesos y la recepción historiográfica de una obra. Así pues, la forma de no contribuir a elaborar falsos historiográficos es conocer las restauraciones que han experimentado los bienes histórico-artísticos. Desde este planteamiento disciplinar, la investigación en la teoría y la historia de la restauración resulta imprescindible para los historiadores del arte.



Fig. 2a. Sala del Trono del Palacio de Cnossos, Creta. Desde el estado de ruinas descubiertas durante sus excavaciones, Arthur Evans propuso su reconstrucción/recreación, que se completó con pinturas de los franceses Émile Guilléron, padre e hijo. Fuente: K. A. Wardle. The Palace Civilizations of Minoan Crete and Mycenaean Greece 200-1200 BC. The Oxford Illustrated History of Prehistoric Europe, Oxford University Press, 1994, p. 203.

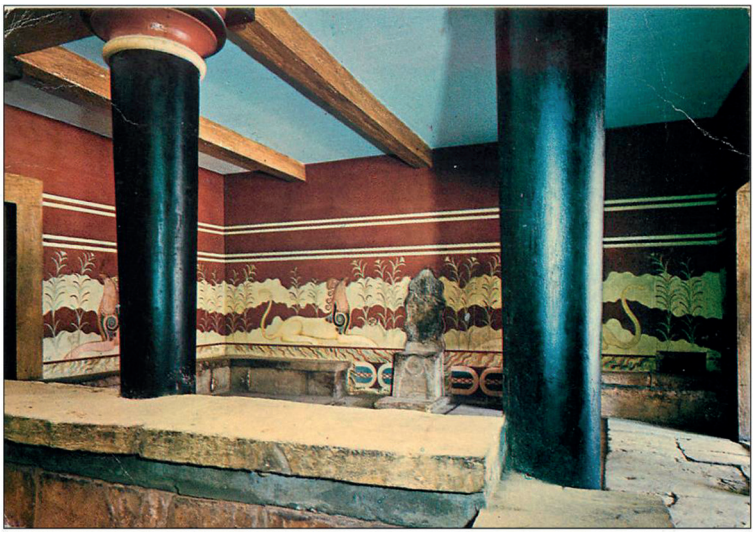


Fig. 2b. Estado actual de la Sala del Trono del Palacio de Cnossos tras su reconstrucción. Esta sala ha sido integrada como *falso historiográfico* en diversos estudios y manuales universitarios. Tarjeta postal. Colección de la autora.

Una ciencia aplicada al patrimonio. La comunicación como fundamento de la tutela

En relación con lo que comentaba más arriba, no debemos olvidar que los procesos de la gestión del patrimonio cultural ni son inocuos ni se circunscriben exclusivamente al ámbito de la política cultural, sino que afectan en todos los casos a las obras de arte, al menos en su dimensión patrimonial, y las modifican, es decir, aumentan, disminuyen e, incluso, alteran y/o destruyen sus valores patrimoniales (Hernández Martínez, 2000). Por ello, la integración profesional de los historiadores del arte en todo lo relativo a la tutela patrimonial es fundamental (García Cuetos, 2012b y Castillo Ruiz, 2014). Dado que la Historia del Arte es la disciplina científica que permite conocer las obras de arte y determinados bienes culturales, como el patrimonio etnográfico e industrial, por ejemplo, es el pilar fundamental en la conservación. Aunque algunos defienden que la autenticidad del patrimonio puede construirse a partir de ambientes recreados, lo cierto es que la obra de arte debe de ser reconocida en su carácter de creación original. Sentadas estas premisas, deberemos preguntarnos qué papel deben jugar la Historia del Arte y el historiador del arte en el proceso de conservación y tutela de las obras de arte y también del patrimonio cultural. La Historia del Arte ha encontrado en el ámbito patrimonial tanto un nuevo campo de estudio e investigación, como una decisiva salida profesional para sus titulados (Hernández Martínez, 2000). Los historiadores del arte, formados para ello, deben ocupar un puesto fundamental en todo lo relativo al patrimonio cultural: investigación, tutela, intervención, gestión y comunicación. Cuando el patrimonio cultural ha alcanzado un status tan preeminente en todo el mundo desde cualquier aspecto en que se considere (estético, histórico, y sobre todo socioeconómico), debemos plantearnos si la Historia del Arte debe limitarse a su papel inicial de disciplina que fundamenta el conocimiento histórico sobre los bienes que integran el patrimonio, o debe aspirar a protagonizar uno de los papeles fundamentales entre las *ciencias del patrimonio*, un término formulado por Jean Pierre Mohen (1999). Para conseguir ese objetivo, no estamos pensando en una Historia del Arte vinculada a estudios formalistas, sino en una disciplina que comprende las obras de arte y el patrimonio desde una perspectiva cultural. Se trata de una Historia del Arte que ha ampliado su objeto de estudio, de la misma manera que se ha ampliado el concepto de patrimonio cultural. Este nuevo camino implica cambiar nuestra metodología de investigación y también nuestras herramientas de formación y de transferencia y comunicación.

El tránsito hacia la aplicación profesional de nuestra disciplina en el ámbito patrimonial no ha sido sencillo y ha sido recien-

temente sintetizado por Gonzalo Borrás (2012: 58-62). En España, esta reflexión fue dotada de trascendencia disciplinar por iniciativa de Alfredo J. Morales Martínez, quien promovió las Jornadas que el Comité Español de Historia del Arte (CEHA), con la colaboración del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, organizó en la ciudad de Cádiz los días 17 al 19 de junio de 1992, bajo el título de *Historia del Arte y Bienes Culturales.* El objetivo de las jornadas fue abrir un debate en torno a la presencia de los historiadores del arte en los proyectos de conservación del Patrimonio. Las conclusiones de ese encuentro (Mudarra, 1992) constituyen, a mi entender, un documento fundacional de la profesionalización de la Historia del Arte en España. Se reclamó la presencia de los historiadores del arte en los procesos de tutela y la formación especializada de posgrado y se consiguió introducir materias troncales y obligatorias relativas a la conservación del patrimonio cultural en los planes de estudio de las anteriores licenciaturas. Finalmente, nuestra disciplina ha asumido la conciencia de que el papel de la Historia del Arte es fundamental en todos los niveles operativos de la tutela patrimonial. Las tareas propias del historiador del arte deben preceder y acompañar al examen, preservación y restauración del patrimonio artístico y cultural. Solamente apoyados en el conocimiento es posible discernir sus valores y como la conservación tiene como prioridad la tutela de los mismos, nuestra labor es la verdadera piedra angular de la tutela. El profundo trabajo de reflexión disciplinar elaborado en los años noventa del siglo XX, abrió el camino hacia una reforma de los planes de estudio de las anteriores licenciaturas, cimentó la creación de programas de máster específicos, facilitó procesos de profesionalización y alentó una renovación disciplinar integrando el estudio de la historia de la restauración como objeto científico de la Historia del Arte. Asimismo, todas estas reflexiones son la base que permitió elaborar la propuesta de salidas profesionales que aparecen en el Libro Blanco de nuestra disciplina.

Entro otras muchas labores, un papel fundamental de los historiadores del arte es el que deben jugar en lo relativo a la difusión. De esa forma, el conocimiento elaborado por la Historia del Arte puede aplicarse a la tutela y disfrute del patrimonio porque podemos elaborar los contenidos que permitan difundir adecuadamente los valores del bien, acercarlo a la comunidad y a la sociedad a la que pertenece. Sin duda, las acciones de comunicación y educación constituyen, aparte de una salida profesional, un compromiso deontológico de nuestra disciplina. Usualmente, la labor de difusión, presentación y comunicación patrimonial se deja exclusivamente en

manos de profesionales del turismo y la economía, pero en este campo la actividad de los historiadores del arte es fundamental. Desde un puesto de guía histórico-artístico, o intérprete del patrimonio, por ejemplo, el historiador del arte puede contribuir a la difusión de los valores de los bienes patrimoniales y a la formación de la sociedad en las ideas de respeto y conservación de los mismos. La publicación de trabajos o la elaboración de contenidos o actividades que, basados en el rigor científico, difundan a un público amplio, especialmente el infantil y juvenil, los valores del patrimonio y de determinados bienes culturales, es importantísima. Esa es una labor que es despreciada por muchos historiadores del arte, pero supone una parte fundamental de nuestro compromiso con la sociedad y con la tutela del patrimonio. Las obras de difusión rigurosa son las que permiten acercar los bienes culturales y las obras de arte a un público que permanece ajeno a las publicaciones científicas, que llegan exclusivamente a una minoría especializada (García Cuetos, 2012a). Todas estas iniciativas, además, pueden convertirse en unas interesantes salidas laborales para nuestros titulados.

El aspecto educativo también es decisivo. En un momento en el que se plantean muchos contenidos transversales en la educación primaria y secundaria, no debemos perder la oportunidad de integrar no solamente la asignatura de la Historia del Arte en su verdadera relevancia. La formación patrimonial es garante de la real aplicación del derecho constitucional al uso y disfrute del patrimonio. Se debe integrar en la enseñanza secundaria una educación en los valores de la conservación patrimonial. De esa forma, la población infantil y juvenil alcanzará un adecuado grado de disfrute y vinculación con la tutela de su herencia cultural. En este ámbito, debemos aceptar que los profesionales de los campos de la biología o las ciencias han asumido un compromiso mucho más profundo con la educación en los valores de la conservación del patrimonio natural (Morales, 1998) y que los historiadores del arte no han sabido asumir el suyo con respecto al patrimonio cultural. La Historia del Arte debe ser, por tanto, una disciplina que desde todas sus facetas, de la investigación a la difusión y gestión, mantenga un sólido y efectivo compromiso con la conservación de aquello que es su objeto de estudio, pero también un patrimonio común. Nuestra especialización profesional nos hace, lo queramos o no, depositarios del compromiso social de tutelar unos bienes que estamos capacitados para interpretar y preservar, lo que es un privilegio, pero también una responsabilidad a la que no podemos dar la espalda.

Investigación y comunicación del conocimiento. La historia de la restauración del periodo franquista y sus herramientas de transferencia

Esta nueva forma de abordar la investigación y comunicación de la Historia del Arte ha sido determinante en el desarrollo de la actividad del equipo de investigadores (García Cuetos 2102b, 2103 y García, Almarcha, Villena y Menacho, 2014) que, desde 2007, ha venido implementando una línea de investigación centrada en el análisis de la evolución de los monumentos y conjuntos arquitectónicos españoles en unas décadas decisivas de su historia, como son las comprendidas entre el final de la guerra civil y la llegada de la Democracia. Nuestro equipo de investigación aborda en este momento el proyecto *Los Arquitectos Restauradores en la España del Franquismo. De la continuidad de la Ley de 1933 a la recepción de la teoría europea*, que constituye la continuación de los titulados *Restauración y reconstrucción monumental en España (1938-1958). Las Direcciones Generales de Bellas Artes y de Regiones Devastadas*, ref. HUM2007-62699, financiados por el ministerio de Ciencia en Innovación y los Fondos Feder y *Restauración monumental y desarrollismo en España 1959-1975*, ref. HAR2011-23918, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos Feder.

Partimos de la base de que la conservación y restauración de monumentos durante el período franquista constituía una línea de investigación carente de una sistematización a nivel nacional y que el desconocimiento de los procesos de restauración y reconstrucción monumental de esos años limitaba nuestra capacidad de analizar con rigor nuestro legado monumental, de establecer su crítica de autenticidad y de tutelarlo de forma coherente, puesto que el análisis de algunos monumentos, profundamente transformados, ha cimentado diversos *falsos historiográficos* o avalado recreaciones de prototipos arquitectónico ideales (García Cuetos, 2015 y Hernández Martínez, 2010) [fig. 3 a y b]. Igualmente, hemos constatado un generalizado proceso de des-restauración. Ello supone la pérdida de aportaciones decisivas a la historia de nuestros monumentos debido a la falta de conocimiento y aprecio por estas intervenciones, que son interpretadas en muchos casos con un prejuicio acientífico y más bien ideológico o estético. En la primera fase, elaboramos un panorama de la reconstrucción y restauración monumental durante el primer franquismo (García, Almarcha y Hernández, 2010). En la segunda, nos centramos en la investigación de los procesos de restauración en el periodo del Desarrollismo (García, Almarcha y Hernández, 2012). En esta tercera fase, pretendemos centrarnos en la elaboración de las biografías y el análisis de la obra de los arquitectos restauradores más destacados cuya actividad se sitúa bajo el franquismo (1939-1975). Nos proponemos realizar una serie de monografías de esos profesionales y

la elaboración de un contexto que integre su actividad restauradora en un panorama más amplio (social, cultural y artístico). También queremos establecer las oportunas relaciones con el marco teórico y metodológico europeo, y concretamente con otros dos países: Italia, elegida por ser el país donde se elaboran la teoría restauradora y los documentos de referencia, y Portugal, por su proximidad geográfica y porque el *Estado Novo*, como el franquismo, aportó características propias a la restauración monumental (manipulación de la historia, uso propagandístico, etcétera). En este campo, también hemos editado ya unas primeras publicaciones conjuntas (García, Almarcha y Hernández, 2010 y García y Varagnoli, 2015).



Fig. 3a. San Vicente de Cardona antes de la restauración de Alejandro Ferrant. Elementos como el cimborrio, fueron reconstruidos para definir su carácter de tipo ideal arquitectónico. Tarjeta postal. Colección de la autora.



Fig. 3b. Estado actual del cimborrio de San Vicente de Cardona. Foto Pablo Herrero Lombardía.

Convencidos de la transcendencia y necesidad de desarrollar instrumentos de transferencia del conocimiento, hemos creado en primer lugar una base de datos, concebida como herramienta estratégica de transferencia, que permite sistematizar toda la información elaborada y que constituye un recurso fundamental para proponer intervenciones rigurosas. Podrá ser útil tanto para los investigadores, como para los profesionales involucrados en las labores de conservación del patrimonio, así como también para las instituciones relacionadas con su tutela y un público diverso interesado en la historia de alguno de los monumentos. Hemos elaborado ya más de tres mil fichas, correspondientes a otros tantos proyectos de restauración y reconstrucción, que se han documentado a través de una exhaustiva búsqueda, principalmente en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA), que nos ha permitido estudiarlos en profundidad. Esta base de datos es un producto con registro titulado *Base de datos sobre restauración y reconstrucción monumental en España 1938-1959. Las Direcciones generales de Bellas Artes y de Regiones Devastadas. HUM2007-62699*, Reg, nº CR 105 2012. Su elaboración ha constituido una labor de equipo extremadamente compleja. Pero ha sido indispensable llevarla a cabo puesto que el trabajo de investigación y campo ha podido ser articulado mediante esa herramienta para facilitar la sistematización de la abundantísima documentación. Aunque nos encontramos en proceso de edición, podemos adelantar que se decidió que los criterios básicos de acceso al monumento fueran tres: comunidad autónoma, tipología y arquitecto. Cada ficha contiene los siguientes datos: denominación del monumento en el momento de actuación; tipología; protección o no por declaración y fecha en la que se produjo, junto al documento correspondiente en PDF; indicaciones geográficas: comunidad, provincia, localidad; referencia mediante iniciales del investigador que se hace cargo de la ficha; descripción del monumento en función de los catálogos que articulan la investigación; descripción histórica y obras que se hayan realizado, con indicación expresa al arquitecto y presupuesto; observaciones realizadas por el investigador sobre lo llevado a cabo de forma global, número de proyectos, arquitectos; bibliografía básica que permite conocer el monumento y si existen referencias de los procesos de restauración; registros gráficos que ejemplifican de forma sucinta los procesos de restauración con imágenes libres de derechos y restauraciones documentadas en el AGA u otros archivos.

Otra herramienta de transferencia y aplicación de este proyecto está vinculada a la geolocalización (García, Almarcha, Villena y Menacho, 2015). Hemos elaborado una cartografía aprovechan-

do las posibilidades que brinda Google Maps. Se trata de un mapa personalizado donde se han insertado los marcadores de ubicación de las fichas y la información básica como organismo responsable de la intervención, autor/es, fechas de proyecto, fecha de declaración de monumento y su imagen. La geolocalización se ha vinculado a la página del proyecto mediante un visor que nos muestra el mapa con aquellos monumentos y/o conjuntos monumentales que fueron objeto de intervención. Para representar con claridad las actuaciones realizadas, se han ideado dos marcadores, uno con el icono en granate correspondiente con la Dirección General de Bellas Artes, y otro con el icono en ocre, correspondiente con la Dirección General de Regiones Devastadas. Ya hemos geolocalizado una parte de las fichas de la Base de datos, correspondientes a la primera fase del proyecto y que son accesibles mediante nuestra página web (https://restauracionyreconstruccion.wordpress.com/geolocalizacion/). Todos estos datos pueden ser utilizados por administraciones, profesionales, investigadores y público en general y ser aplicados en la propuesta de medidas de tutela, difusión y puesta en valor de nuestro patrimonio. Nuestra intención es geolocalizar finalmente el total de 3000 fichas que ya tenemos elaboradas y crear una potente plataforma de comunicación del conocimiento.

Asimismo, hemos organizado una exposición sobre la restauración monumental en el período franquista [fig. 4]. Esta muestra sintetizó los primeros resultados de la investigación conjunta de los miembros del equipo en la fase anterior y en un período cuyo estudio damos por cerrado. Nuestro objetivo era mostrar y analizar la profunda transformación experimentada por destacados monumentos y conjuntos de nuestro patrimonio entre la posguerra y el inicio del período conocido como del Desarrollismo. Partimos de la constatación de que la conservación y restauración de monumentos durante el período franquista precisaba un conocimiento por parte de un público amplio y diverso, puesto que ese período constituía uno de los más destacados de la evolución de nuestro patrimonio monumental, debido a las destrucciones, reconstrucciones y restauraciones que se llevaron a cabo entre 1938 y 1958. A pesar de su importancia, esa profunda transformación era desconocida tanto por los especialistas, como por los profesionales y por un público no especializado, pero previsiblemente interesado en constatar los cambios de muchos edificios que forman parte de su entorno más cercano o del imaginario colectivo. Apoyados en ese conocimiento, los visitantes podrían acercarse después a su herencia patrimonial con una visión más rica y crítica. Para presentar de forma atractiva y

comprensible esa evolución, hicimos una selección de los documentos gráficos que ilustran el recorrido. Pretendíamos evidenciar los decisivos cambios sufridos por unos monumentos cuya memoria ha sido fijada precisamente a partir de los procesos restauradores, de forma que identificamos como *original* aquello que es resultado de unas actuaciones relativamente recientes. La exposición fue inaugurada en Sevilla en la sede del IAPH y permaneció allí del 24 de octubre de 2013 al 13 de diciembre de 2014. Se componía de 30 paneles con información, planos y fotografías. Sus comisarias fueron Mª Esther Almarcha Núñez-Herrador, Mª Pilar García Cuetos y Ascensión Hernández Martínez. La labor de documentación y elaboración de contenidos fue llevada a cabo por Mª Pilar García Cuetos, Mª Esther Almarcha Núñez Herrador, Mª Pilar Mogollón Cano-Cortés, Ascensión Hernández Martínez, Miguel Martínez Monedero, Silvia García Alcázar, Belén Mª Castro Fernández, María del Valle Gómez de Terreros Guardiola, María Gracia Gómez de Terreros Guardiola, Miriam Andrés Eguiburu, Javier Ordóñez Vergara, Isidro Sánchez Sánchez y Asunción Urgell Masip. Posteriormente, fue presentada en Ciudad Real, en colaboración con el Vicerrectorado de Cultura y Extensión Universitaria de la UCLM, entre el 8 de enero y el 6 de febrero de 2014 en el Aula de Cultura Universidad Abierta de Ciudad Real. A continuación la muestra se presentó en Toledo, donde contamos con la colaboración de la Facultad de Humanidades, que la acogió en su sede, el Palacio de Padilla, entre los días 13 de febrero y 7 de marzo de 2014. La siguiente etapa de su recorrido fue Alcalá de Henares, donde fue inaugurada en la sala de los Caracciolos el 25 de marzo de 2014, merced al especial interés del profesor Javier Rivera Blanco, Vicerrector de Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales de la UAH. Coincidiendo con uno de los seminarios organizados por el proyecto, también se presentó la exposición en la Biblioteca María Moliner de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, a partir del 15 de mayo de 2014. Finalmente, se trasladó a la Escuela de Patrimonio de Nájera, centro formativo del IPCE.

En este momento nos proponemos desarrollar otra herramienta de transferencia y comunicación: la reconstrucción virtual de los monumentos más significativos entre los restaurados durante el periodo franquista, que permita diferenciar las intervenciones realizadas e interpretar el estado del monumento antes de la actuación y después. Se tratará de modelos volumétricos del exterior (o del interior) que faciliten la lectura y comprensión de las obras ejecutadas, distinguiendo las partes preexistentes de las añadidas o eliminadas durante la intervención. De esa forma, procederemos a la traduc-

ción visual de las investigaciones realizadas con el objeto de facilitar su recepción para el investigador o las instituciones implicadas en la tutela, además de que servirán para difundir estas intervenciones entre el público no especializado. Toda esta información permitirá, en muchos casos, mejorar la datación y comprensión actual de los monumentos, realizar una correcta crítica de autenticidad de los mismos y contribuir a desarrollar políticas de tutela más eficientes. Las posibilidades comunicativas de esta herramienta son muy grandes. Los modelos obtenidos podrán ser utilizados de diversas formas: renderizado (fotografía virtual, traducción en dos dimensiones) de varias imágenes del modelo 3D que se pueden utilizar en paneles explicativos y formar parte de una exposición; integración en publicaciones o completar la información que recibe el visitante cuando visita el monumento. Asimismo, el modelo 3D puede ser consultable (y utilizable, esto es, movido por el propio usuario) en diversas versiones (la más sencilla en pdf) que se pueden utilizar *online* o publicarse en soporte informático (DVD, USB). Existe también la posibilidad de realizar vídeos explicativos que pueden ser utilizados *online* o acompañar documentales y otros audiovisuales divulgativos, formar parte de instalaciones audiovisuales en el propio monumento, salas de exposiciones, etcétera.

Con estas herramientas de transferencia y comunicación esperamos transmitir a la sociedad el conocimiento que elaboramos con su apoyo y contribuir tanto a la tutela, como al disfrute del patrimonio.



Fig. 4. La exposición sobre la restauración durante el primer franquismo en el Instituto Andaluz del Patrimonio. Fuente: IAPH.

Referencias

Borrás Gualis, G.M. (2012). *Historia del Arte y Patrimonio Cultural: una revisión crítica*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Brown, A. (1983). *Arthur Evans and The Palace of Minos*. Oxford: Ashmolean Museum.

Castillo Ruiz, J. (2014). La historia del arte es una profesión imprescindible en la tutela del patrimonio historico. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (año 22, nº 58), págs.206-214.

Diebold, W. J. (1995). The Politics of Derestoration: The Aegina Pediments and the German Confrontation with the Past. *Art Journal*, (54.2), págs. 60–66.

Faure, P. (1991). La leçon de Cnossos: restauration, conservation, reconstitution. Recuperado de: http://www.clio.fr/bibliotheque/la_lecon_de_cnossos_restauration_conservation_reconstitution.asp (consultado 2/9/2016).

Foucart, B. (1988). L'homme du néo-roman. En *Paul Abadie, architecte 1812- 1884. Exposition presentée du 4 novembre 1988 au 16 janvier 1989 au Musée National des Monuments Français*. París: Réunion des Musées Nationaux.

García Cuetos, Mª P. (2008). Entre el anticuarismo y la sostenibilidad: una reflexión sobre des-restauración y materia. En *Actas de la III Bienal de la restauración monumental. Sobre la des-restauración*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

García Cuetos, Mª P. (2009). *Humilde Condición. La conservación de la autenticidad del Patrimonio Cultural*. Gijón: Trea.

García Cuetos, Mª P, Almarcha Núñez-Herrador, E. y Hernández Martínez, A. (Coords.) (2010). *Restaurando la Memoria. España e Italia ante la recuperación monumental de posguerra.* Gijón: Trea.

García Cuetos, Mª P, Almarcha Núñez-Herrador, E. y Hernández Martínez, A. (Coords.) (2012). *Historia, restauración y reconstrucción monumental en la posguerra española.* Madrid: Abada.

García Cuetos, Mª P. (2012a) *El Patrimonio Cultural. Conceptos Básicos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

García Cuetos, Mª P. (2012b). Nuestro trabajo en el contexto de la renovación metodológica de la Historia del Arte en la España del siglo XX. Una nueva Ciencia para una nueva sociedad. En *Historia, restauración y reconstrucción monumental en la posguerra española*. Madrid: Abada, págs. 5-19.

García Cuetos, Mª P. (2013). La Historia del Arte como ciencia aplicada al patrimonio. *e-rph. Revista electrónica de Patrimonio Histórico.* Recuperado de http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero12/estudiosgenerales/experiencias/articulo.php].

García Cuetos, Mª P., Almarcha Núñez-Herrador, E., Villena Espinosa, R. y Menacho Muñoz, C. (2015). Restauración y geolocalización. El conocimiento aplicado a la tutela monumental. En *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia.* Madrid: McGrowHill. Recuperado de http://www.girona.cat/web/ica2014/ponents/textos/id127.pdf.

García Cuetos, Mª P. (2015). Una arquitectura emblemática recreada. Intervenciones en San Vicente de Cardona bajo el franquismo. *La Albolafia. Revista de Humanidades y cultura*, (5), págs. 263-286

García Cuetos, Mª P. y Varagnoli, C. (2015). *Heritage in conflict Memory, History, Architecture*. Roma: Aracne.

Hernández Martínez, A. (2000). ¿Qué hace una chica como tú en un sitio como éste? (algunas reflexiones acerca de la relación entre la historia del arte y el patrimonio cultural). Artigrama, (15), págs.543-564

Hernández Martínez, A. (2008). La des-restauración como deconstrucción del monumento. Reflexiones en torno al origen e historia del concepto. En *Actas de la III Bienal de la restauración monumental. Sobre la des-restauración.* Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Loreti, S. The Avant-garde Classicism of Giorgio de Chirico, 1911-1915. En Kouneni, L (ed.) (2013). *The Legacy of Antiquity: New perspectives in the Recepcion of the Classical World*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Mohen, J-P. (1999). *Les sciencies du patrimoine. Identifier, conserver, restaurer*. París: Odile Jacob.

Morales Martínez, A. J. (coord.) (1997). *Historia del Arte y Bienes Culturales*. Granada: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y Comares.

Morales Martínez, A. J. (1998). El historiador del arte ante la actual problemática del patrimonio cultural. En *Actas del Simposio El Historiador del Arte hoy*. Soria: Caja.

Mudarra Barrero, M. (1992). Jornadas Nacionales "Historia del Arte y Bienes Culturales". *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (1).

Museo del Prado (2000). Restauración del Dos y el Tres de mayo de Francisco de Goya. Recuperado de: https://www.museodelprado.es/aprende/investigacion/estudios-y-restauraciones/recurso/restauracion-del-dos-y-el-tres-de-mayo-de/19cdd154-67be-4dbd-a5cd-a071d426e54c (consultado 5/7/2015).

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Patrimonio universitario y TICs. Experiencias actuales en Granada

Mª Luisa Bellido Gant, Francisco Javier Melero y Anabel Fernández-Moreno
Universidad de Granada
mbellido@ugr.es

Resumen
En este texto pretendemos acercarnos al variado patrimonio de la Universidad de Granada para conocer las experiencias más interesantes llevadas a cabo en las labores de difusión y su relación con las TICs. Analizaremos algunos proyectos de catalogación de los bienes muebles e inmuebles, el uso de códigos QR, algunos proyectos con Realidad Aumentada y Realidad Virtual, el uso de Software Libre y Licencias Abiertas y el diseño de recreaciones 3D en ámbitos arquitectónicos universitarios.
Palabras clave: Patrimonio. Universidad. TICs. Difusión.

Abstract
In this text we intend to approach the diverse heritage of the University of Granada to know the most interesting experiences carried out in the work of diffusion and its relation with the TICs. We will analyze some projects of cataloging of movable and immovable property, the use of QR codes, some projects with Augmented Reality and Virtual Reality, the use of Free Software and Open Licenses and the design of 3D recreations in architectural areas of universities.
Keywords: *Heritage. University. TICs. Diffusion.*

Introducción

El patrimonio universitario es un gran desconocido, tanto para los propios usuarios de dichos bienes como para el público en general. La importancia de este patrimonio, vivo y activo, radica en que va íntimamente unido a la historia de las Universidades depositarias[1] y alterna valores históricos, artísticos y científicos con la docencia, el aprendizaje, la investigación y la gestión –esto ocurre fundamentalmente con las colecciones científicas de las universidades-.

Muchas de estas colecciones se encuentran dispersas dentro de los edificios que conforman los distintos campus universitarios aunque también encontramos casos donde se integran en museos universitarios. Uno de los primeros ejemplos que tenemos de esta tipología, a nivel internacional, es el Ahmolean Museum inaugurado en 1683 y vinculado a la Universidad de Oxford. En nuestro país debemos destacar el Museo de la Universidad de Alicante (MUA), el Museo de la Universidad de Navarra (UNAV) o el Museo de la Universidad de Valladolid (MUVA), por citar algunos. En cuanto a acervos destaca la Universidad Complutense de Madrid que alberga 30 colecciones distribuidas en Ciencias de la Salud, Área de Humanidades, Área de Patrimonio y Área de Ciencia; o la Universidad de Salamanca que cuenta sus ocho siglos de historia a través de su patrimonio.

Algunos de estos conjuntos se presentan de forma virtual como el Museo de la Universidad de Barcelona, que cuenta con un total de 17 colecciones. Este proyecto fue presentado en enero de 2010 como el primer museo virtual universitario del Estado espa-

1. Ver la Declaración de Salamanca sobre el patrimonio histórico-cultural de las Universidades. Salamanca, 11 de enero de 2008, firmado por los rectores de las universidades de Salamanca, Alcalá, Barcelona, Granada, Oviedo, País Vasco, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia y Valladolid.

ñol, emblema del Vicerrectorado de Artes, Cultura y Patrimonio, que nacía con el objetivo de dar a conocer el extenso patrimonio cultural de la UB.

El interés que despierta el patrimonio universitario explica la creación en 2000 de la red europea de Patrimonio Académico (Universeum) o la fundación en 2001 del Comité Internacional de UMAC (International Committee for University Musuems and Collections) con el objetivo de conservar, preservar y comunicar las colecciones y los museos de las universidades. Actualmente este Comité está realizando un proyecto de investigación titulado *La profesionalización del trabajo del museo en la educación superior: un enfoque global* en colaboración con ICTOP (Comité Internacional del ICOM para la Formación de Personal), el AAMG (Asociación de Museos Académicos y galerías, EE.UU) y Universeum, la red europea del Patrimonio Académico.

También debemos mencionar en este apartado al Grupo Coimbra creado en 1985 para crear lazos académicos y culturales especiales con el fin de promover la internacionalización, la colaboración académica, la excelencia en el aprendizaje y la investigación y el servicio a la sociedad. Otro de sus objetivos es influir en la política educativa europea y desarrollar las mejores prácticas a través del intercambio mutuo de experiencias. El grupo Coimbra señala dentro de España a Salamanca, Barcelona y Granada como las ciudades que albergan un mayor patrimonio en sus universidades.

La complejidad tipológica junto con la necesidad de la difusión ha hecho que muchas universidades, apoyándose en el uso de las TICs, estén implementando proyectos para visibilizar y conservar dicho patrimonio como parte de su compromiso con la institución, el público universitario y la ciudadanía en general.

En este contexto, vale indicar que las universidades andaluzas, conscientes de sus ricos y variados patrimonios, han ido, en mayor o menor medida, realizando trabajos de inventario y catalogación de los mismos como vehículo para la conservación y la difusión de estos bienes. En los últimos años estas tareas se han ido incrementado con el uso de la TICs y hoy en día muchas de estas universidades los presentan en web s específicas que sirven para visibilizarlo y difundirlo.

En este sentido destacamos *la web sobre el Patrimonio Histórico-Artístico de la Universidad de Sevilla*[2]. Una excelente herramienta para dar a conocer la historia, conjuntos y colecciones, exposiciones, labores de restauración y el catálogo completo de los

2. http://www.patrimonioartistico.us.es/ (fecha de consulta: 21/05/2017)

bienes de esta Universidad. Se presenta allí un amplio patrimonio ordenado en distintas tipologías que abarcan desde arqueología, escultura o pintura hasta otras menos habituales como audiovisuales, impresión digital o videocreación. Cada una de ellas ofrece la ficha catalográfica completa de la pieza, una fotografía ampliable y las exposiciones en la que ha participado la obra. [Fig. 1]



También destacamos el proyecto *Patrimonio Cultural de las Universidades Públicas Andaluzas* [3] que pretende dar a conocer el patrimonio mueble e inmueble de dichas instituciones. Esta iniciativa se encuadra dentro del Proyecto Atalaya (2005), diseñado por la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, a través de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria. En 2010 se firma un convenio de colaboración entre la Universidad Internacional de Andalucía y el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, que son los que coordinan dicho proyecto. Utiliza el Sistema de Gestión e Información de los Bienes Culturales de Andalucía (Mosaico) e incluye información de bienes muebles e inmuebles a los que se accede a través de búsquedas por ámbitos geográficos, tipológicos, históricos, iconográficos... [Fig. 2]

3. http://www.patrimoniouniversidadesandalucia.es/web/ (fecha de consulta: 21/05/2017)



En este texto vamos a aproximarnos a algunos de los proyectos que se están llevando a cabo desde la Universidad de Granada. No se trata de un catálogo exhaustivo de emprendimientos sino de aquellos que han destacado específicamente por su originalidad.

Portal Web y App móvil

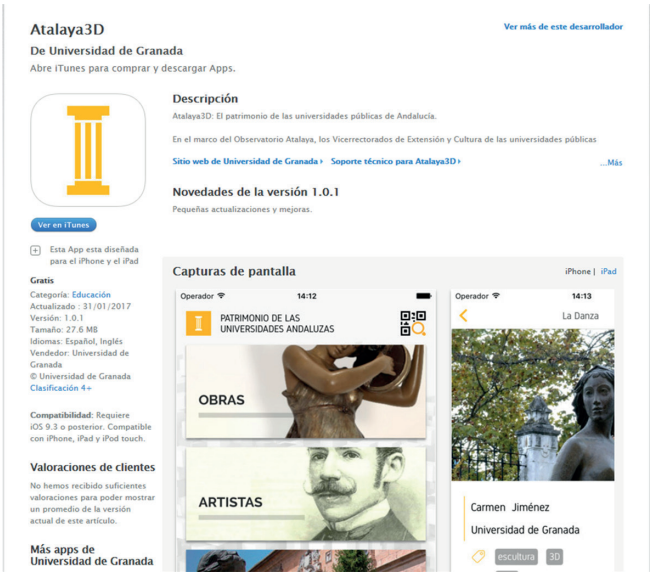
En la Universidad de Granada está en pleno desarrollo el *Proyecto del Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas*, coordinado por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y comprendido dentro del Proyecto Atalaya. En el marco de este proyecto, que se viene desarrollando desde 2010 en su versión web, se acaba de publicar una aplicación móvil para el acceso al catálogo de las obras y edificios más significativos del patrimonio artístico de las diez universidades públicas andaluzas denominado Atalaya3D [4]. [Fig. 3]

Esta aplicación móvil permite de forma intuitiva y fácil consultar los datos técnicos de las obras, y acceder a contenidos multimedia de las mismas, como fotografías, audiodescripciones, vídeos e incluso modelos tridimensionales de edificios, salas y esculturas obtenidos a partir de digitalizaciones 3D de alta precisión. [Fig. 4]

Como funcionalidad exclusiva de la aplicación móvil, no disponible en la web del proyecto, se ofrece la función de reconocimiento de códigos QR que se encontrarán en las cartelas de las obras artísticas de las universidades andaluzas, de forma que se pueda

4. http://atalaya3d.ugr.es (fecha de consulta: 24/06/2017)

acceder a la información textual y multimedia de las mismas con tan sólo fotografiar ese código QR. Además, dichos códigos QR están preparados para que cualquier usuario, aunque no tenga la aplicación Atalaya3D instalada, con cualquier lector de códigos pueda acceder a la información del bien patrimonial, redirigiéndole a la página web del proyecto. La app Atalaya3D, disponible para plataformas iOS y Android, se puede descargar tanto de la AppStore de Apple como de Google Play, buscando "Atalaya3D" o siguiendo los enlaces disponibles en el portal web.



Una experiencia que comparte la misma filosofía lo encontramos en la Universidad de Córdoba con el proyecto QR LUCANO [5], puesto en marcha en 2012, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Se trata de un proyecto de musealización y puesta en valor de los edificios históricos de esta universidad de Córdoba y el diseño de itinerarios dentro de los edificios para poner en valor su patrimonio mueble e inmueble.



5. http://www.uco.es/ucomuseo/umv009_patrimonio-uco-qrlucanoffyl.html (fecha de consulta: 24/06/2017)

Difusión mediante Redes Sociales

Otra forma de difundir el patrimonio universitario, a nivel global, es a través de las redes sociales. Por su actualidad reseñamos la celebración de la Museum Week, una iniciativa surgida en Francia en marzo de 2014 en el seno de Twitter con la intención de conectar a los usuarios de la red social con instituciones culturales y museos de todo el mundo.

El proyecto plantea una selección de hastags que se suceden a lo largo de una semana abarcando cada día una temática concreta. Durante 2017 se ha celebrado entre el 19 y el 25 de junio y los temas de referencia fijados han sido #foodMW, #sportsMW, #musicMW, #storiesMW y #booksMW. Para completar la sucesión semanal se ha ofrecido a los usuarios de Twitter la posibilidad de elegir entre diferentes propuestas los dos correspondientes a los últimos días de la semana, habiendo resultado elegidos #travelsMW y #heritageMW. Además, un tema transversal podía acompañar en forma de hashtag a los ya anunciados: #WomenMW. La Universidad de Granada ha participado, a través de la cuenta @patrimonio_UGR, en esta iniciativa dando a conocer piezas de distintas colecciones del patrimonio de la institución. [Fig. 5]



Difusión del patrimonio a través de Software Libre y Licencias Abiertas

Dentro de este apartado, mencionaremos el *Programa Patrimonio Abierto* de la Universidad de Granada, organizado conjuntamente por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, a través del Secretariado de Bienes Culturales, y la Oficina de Software Libre de dicha universidad. [Fig. 6]



El programa se presenta como un híbrido entre acciones propias de la *Cultura Libre* y la visibilización del patrimonio cultural, y se orienta hacia la sociedad en general. Para ello se han diseñado una serie de talleres mensuales dedicados a la edición de datos y artículos en español sobre el patrimonio de la UGR.

El objetivo final no es solo dar a conocer el patrimonio de la universidad, sino también solicitar la co-creación/co-edición de artículos y fotografías para ilustrarlos, de tal forma que sean los participantes los que decidan qué decir y qué mostrar. *Patrimonio Abierto* es, esencialmente, un proceso que cuenta con sus propios curadores de contenidos.

Estas actividades iniciales tienen que enmarcarse en la búsqueda de nuevas formas para conectar a nuestros conciudadanos con el patrimonio de la Universidad de Granada, insertándoles en la cultura propia de la intervención. Normalmente se inician las actividades

con visitas guiadas por los monumentos protagonistas de la misma, durante las cuales se desvelan diferentes aspectos histórico-artísticos del edificio interactuando con los participantes y animándoles a fotografiarlos. A continuación, en el Centro de Enseñanzas Virtuales se imparten talleres sobre el uso de licencias libres para publicaciones en la red y se dan unas pautas para la edición en Wikipedia. Finalmente, se invita a los participantes a elaborar su contribución en forma de fotografía o texto.

Durante todo el 2017 se han organizado actividades relacionando cuestiones patrimoniales con estas herramientas. Así se ha celebrado el Día Internacional del Dominio Público usando como protagonista al Hospital Real, sede del Rectorado de la Universidad de Granada. También la actividad #UnidosxElPatrimonio, impulsada por la UNESCO, que se concretó en un taller de Licencias Libres y se involucró a los participantes a subir sus fotografías a Wikimedia Commons o Flickr y a participar en una ruta por algunos edificios universitarios del centro de la ciudad de Granada o en el Día Internacional de la Mujer se realizó una actividad con datos abiertos, pero en esta ocasión vinculados a obras de creadoras contemporáneas que forman parte de la Colección de Arte Contemporáneo de la Universidad de Granada, por citar algunos.

Los resultados de este programa no solo servirán para crear artículos en Wikipedia, sino que mediante la reutilización de estos datos cualquier usuario podrá crear visualizaciones de datos estableciendo conexiones entre piezas, cuestiones de geolocalizaciones de creadores y obras, líneas temporales de las piezas y galerías de imágenes histórico-artísticas.

Otra de las actividades realizadas por la Universidad de Granada fue la titulada *Wiki Loves Monuments 2016*[6]. Un concurso fotográfico de monumentos organizado por Wikimedia en distintos países. Con esta iniciativa se pretende que cualquier usuario pueda subir imágenes de monumentos bajo una licencia libre para su uso en los artículos de Wikipedia o en otros proyectos Wikimedia. En la edición de 2016 se seleccionó el Colegio Máximo situado en el Campus Universitario de Cartuja de la Universidad de Granada del que no existían imágenes con licencia libre en Commons, el proyecto

6. El concurso Wiki Loves Monuments estuvo organizado por primera vez en 2010 en los Países Bajos, en 2011 se celebró en 18 países europeos, consiguiéndose 171. 000 fotografías, en 2012 fueron 36 países de todo el mundo, con un total de 365.000 fotografías, en 2013, 53 países totalizaron 369. 000 fotografías, en 2014, 41 países sumaron 321.000 fotografías y finalmente en 2015, 33 países consiguieron 231.000 fotografías. Este concurso fotográfico ha sido registrado en el Libro Guinness de los Récords como el mayor del mundo. Desde la primera edición ya se han recolectado más de 1.400.000 imágenes.

Wikimedia que almacena centralizadamente archivos multimedia. [Fig. 7]

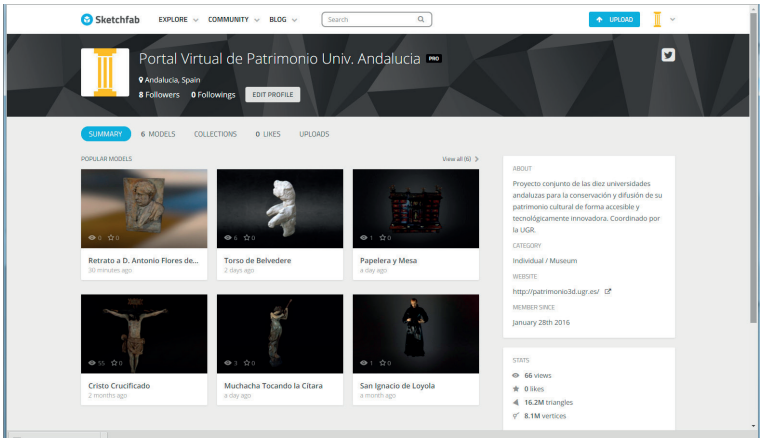


Documentación 3D de bienes muebles e inmuebles integrantes del patrimonio universitario

Dentro del anteriormente citado Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas, coordinado por la Universidad de Granada y que se encuadra dentro del proyecto Atalaya, se encuentra una línea de desarrollo por la que disponemos de modelos 3D obtenidos con una alta precisión, que sirven también como una documentación muy valiosa que puede ser utilizada por los equipos de restauración-conservación de las distintas universidades. Para ello, el proyecto se apoya en los dispositivos de adquisición más avanzados del mercado y un equipo de investigadores y profesionales con gran experiencia al cargo de las labores técnicas (en concreto profesores del Grupo de Investigación de Tecnologías Avanzadas de Realidad Virtual, Interacción y Simulación TARVIS, TIC-236). Los bienes muebles son digitalizados con una resolución de 0.3 mm (10 puntos por mm2) y un error medio de 0.03 mm, utilizando para ello un escáner de luz blanca estructurada que se calibra antes de cada escaneo para obtener la mayor fidelidad con la pieza original. Las salas y edificios patrimoniales son digitalizados con un escáner láser que ofrece resoluciones de hasta 1 mm, capturando tanto el color como la geometría del bien.

El Portal Virtual es un proyecto en continua evolución y ampliación. Hay más de 300 fichas en la base de datos, teniendo un 20% de ellas información tridimensional en forma de un modelo 3D que puede ser examinado por el visitante sin necesidad de instalar ningún *software* adicional, sino con su simple navegador. Esta visualización 3D en la web hace del proyecto algo totalmente pionero a nivel nacional, pues permite al visitante observar las obras desde cualquier ángulo y distancia interactivamente. Hasta el año 2015 se ha utilizado X3D como tecnología estándar de visualización y composición de escenas 3D en la Web.

Con motivo de la #MuseumWeek 2016, se incluyó el catálogo de modelos 3D en la plataforma Sketchfab® [7] Esta plataforma es actualmente el principal medio de difusión de modelos 3D en la web, fácilmente integrables en redes sociales como Facebook y Twitter, y en la cual el Portal Virtual se encuentra al mismo nivel que otras instituciones museísticas como el British Museum o el Museo Arqueológico Nacional de España. [Fig. 8]



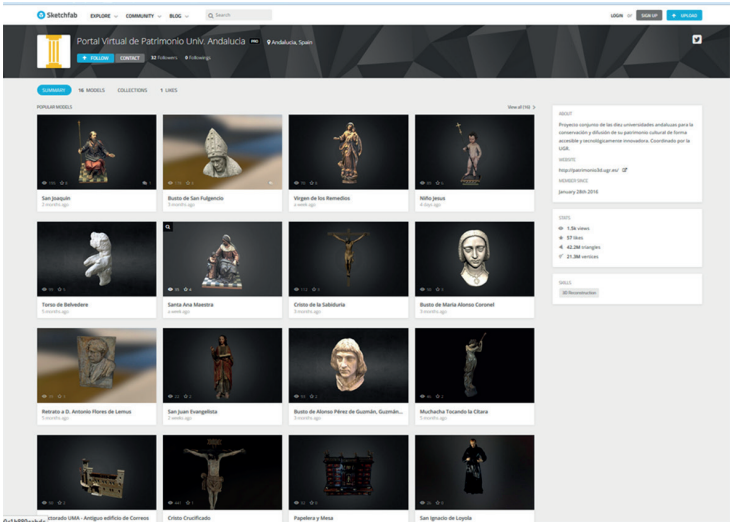
Además, el disponer de los modelos 3D facilita crear infografías animadas que, gracias a las redes sociales, permiten una fácil difusión del patrimonio universitario. Hasta el momento se han creado 36 vídeos, muchos de los cuales ya están en YouTube y son accesibles por cualquier usuario a través de la visita al portal web y el resto está en proceso de edición.

Se trata pues de un proyecto en el que participan todas las universidades públicas andaluzas y que pretende acercar el patrimonio universitario a un público interesado como primer paso para su difusión, puesta en valor y conservación de los bienes que lo integran.

7. http://www. sketchfab.com/atalaya3d (fecha de consulta: 24/04/2017)

Entre los edificios patrimoniales, 21 en total, destacamos por su complejidad el Oratorio de la Madraza de la Universidad de Granada [8]. Para ello se realizó la captura de datos de este espacio monumental utilizando un escáner láser de alta precisión para datos de media distancia. Se realizaron siete tomas esféricas, que proporcionaron cada una de ellas 20 millones de puntos de color, con una precisión inferior a 1mm, y una resolución (separación entre puntos) de aproximadamente 2mm de media. Tras varios meses de procesamiento, se ha generado un modelo poligonal de 50 millones de triángulos, que reproduce con máxima fiabilidad los mocárabes y artesonados de la capilla, así como los restos arqueológicos que se encuentran bajo el suelo de cristal.

Si bien se dispone de una documentación de alta precisión y calidad de la bóveda y las paredes, para la visualización web del oratorio ha sido necesario simplificar el modelo hasta quedarse en unos 900.000 triángulos, que es una cantidad nada desdeñable y que si bien puede ser visualizada en los móviles de hoy en día, hace unos años era de difícil manejo en los ordenadores de escritorio. Junto a este modelado encontramos, dentro del proyecto, otros edificios pertenecientes a las Universidades de Sevilla, Jaén, Málaga, Córdoba y la Universidad Internacional de Andalucía. El proyecto también incluye el escaneado y generación de modelos 3D de 40 bienes muebles pertenecientes a las Universidades de Cádiz, Granada, Jaén y Sevilla. [Fig. 9]



8. http://atalaya3d.ugr.es/obra?id=55&nombre=palacio-de-la-madraza (fecha de consulta: 02/07/2017).

Este rápido recorrido nos permite aproximarnos a algunos de los proyectos que se están llevando a cabo para la catalogación, conservación y difusión del patrimonio universitario andaluz. Aunque se están implementando las TICs como una forma de poner en valor este patrimonio aún nos queda mucho por recorrer y es imprescindible que nos concienciemos de las enormes posibilidades que se nos ofrecen y que aún mantenemos, en muchos casos, inexploradas.

Bibliografía

AA.VV.: "Programa Patrimonio Abierto UGR", en *Revista PH*, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Consejería de Cultura, n. 91, abril de 2017, págs. 31-32.

ALFAGEME, B y MARTÍN. T.: "Uso formativo de los Museos Universitarios en España", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, 2006, n. 11, págs. 263-286.

"App Atalaya3D: el patrimonio artístico de las universidades andaluzas en el bolsillo", en *Historias de Luz:* http://www.historiasdeluz.es/historia-del-dia/cultura/noticias-andalucia-atalaya3d-app (fecha de consulta: 02/07/2017)

BELLIDO GANT, M. L.; MELERO RUS, F.J.: "Atalaya3d: El Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas", en *Revista PH*, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Consejería de Cultura, n. 89, abril de 2016, págs. 15-16.

BELLIDO GANT, M L.*: Arte y museos del siglo XXI. Entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas.* Barcelona, Universidad abierta de Cataluña, 2013.

CARRADICE, A.: "University Museum (MUSA): Whose heritage*?",* en *Opuscula Musealia,* Z, n. 17, 2006, págs. 23-30.

DIAZ, J.: "Patrimonio universitario, patrimonio virtual", en *Educación y Futuro,* n. 27, 2012, págs. 121-137.

GONZÁLEZ, M. J., PRADO, B.: *La realidad aumentada aplicada a la conservación. Proyecto IVAPTA. Estudio y conocimiento de alteraciones en pintura sobre tela*, en https://www.academia.edu/27435356/La_Realidad_Aumentada_aplicada_a_la_Conservaci%C3%B3n._Proyecto_IVAPTA._Estudio_y_conocimiento_de_alteraciones_en_pintura_sobre_tela (fecha de consulta: 22/12/2016)

HERNÁNDEZ, F.: "Los nuevos retos de los museos universitarios", en *Revista de museología*, n. 43, 2008, págs. 8-22.

JIMÉNEZ, J. G.; GARCÍA, M.; REVELLES, J.; MELERO, F. J.: "Digitalización 3D y Difusión en Web del Patrimonio de las

Universidades Andaluzas mediante X3D Y WebGL", en *Virtual Archaeology Review*, vol. 3, 2012, págs. 55-59.
MARTÍNEZ, G.: Comienzo de Patrimonio Abierto. Obtenido de Oficina de Software Libre de la UGR: http://osl.ugr.es/tag/patrimonio/ (fecha de consulta: 17/01/2017)
MAGNOR, M.; GRAU, O.; SORKINE-HORNUNG, o. et ál. (ed.).: *Digital Representations of the Real World: How to Capture, Model, and Render Visual Reality.* A K Peters/CRC Press, 2015.
MELERO, F. J.; JIMÉNEZ, J. G.: "Digitalización y Virtualización 3D en la Web de obras de arte*",* en *El Patrimonio Cultural y Natural como Motor de Desarrollo, Investigación e Innovación*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2012.
"Patrimonio Virtual", reportaje del Programa Tesis sobre el Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas, Atalaya3D: https://www.youtube.com/watch?v=S4Kc97A_aM4 (fecha de consulta: 02/07/2017)
REVELLES, J.; MELERO, F. J.: "El Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas*", en XXIV Congreso Español de Informática Gráfica* (CEIG 2014), Zaragoza, 2014.
RODRÍGUEZ ORTEGA, N.: "Portal Virtual del Patrimonio de las Universidades Andaluzas se une a la #MuseumWeek", en *Dixit: plataforma editorial de ReArte.Dix*
http://historiadelartemalaga.uma.es/dixit/el-portal-virtualde-patrimonio-de-las-universidades-andaluzas-se-une-a-lamuseumweek/ (fecha de consulta: 03/07/2016)
RUIZ TORRES, D.: "El uso de tecnologías digitales en la conservación, análisis y difusión del Patrimonio Cultural", en *Anuario AC/E 2017 de Cultura Digital. Acción Cultural Española*. Madrid, 2017, págs. 130-214.
"Turismo y redes sociales para abrir el patrimonio al mundo", en *Historias de luz*: http://www.historiasdeluz.es/historia-del-dia/turismo/noticias-andalucia-redes-sociales-patrimonio (fecha de consulta: 18/07/2016)
Wikipedia:Encuentros/Patrimonio Abierto UGR, en https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Encuentros/Patrimonio_Abierto_UGR (fecha de consulta: 13/01/2017)
VOZMEDIANO, E.: "Museos universitarios de arte en el mundo", en *El Cultural de El Mundo, e*nero 2016 www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2016/01/museosuniversitarios- de-arte-en-el-mundo/> (fecha de consulta: 08/07/2016)

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Design thinking y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural[1]

Nuria Rodríguez-Ortega
Universidad de Málaga
nro@uma.es

Resumen
Este texto recoge una de las experiencias de innovación docente llevadas a cabo en el marco del proyecto *Metodologías de prototipado, design thinking e innovación tecnológica para el desarrollo de proyectos artístico-culturales* (2015-2017). El objetivo de este proyecto ha sido explorar las potencialidades pedagógicas de las estrategias de prototipado y del pensamiento de diseño (*design thinking*) para fomentar la creatividad, la cultura de la experimentación y la capacidad de innovación como principios para la generación de conocimiento crítico en las disciplinas humanísticas desde una perspectiva diferente. En la primera parte del texto se analizan las características que definen el nuevo orden epistémico de nuestra contemporaneidad, haciendo hincapié en la emergencia de una ecología de saberes híbridos, desjerarquizados, inclusivos, y en la necesidad de desarrollar unas Humanidades transformativas a través de la acción y la potenciación del pensamiento creativo. En este contexto, el *desing thinking* y sus metodologías asociadas se presentan como un marco pedagógico estratégico dado que centran su atención en la aportación de ideas innovadoras para solventar problemas reales incorporando el input (saberes) proporcionado por todos los actores implicados en el proceso, que se co-implican en la dinámica de investigación. En la segunda parte, a través de la experiencia pedagógica «Repensando la barriada del Palo», se ilustra de qué modo la aplicación de estas estrategias en proyectos de carácter sociocultural puede favorecer el pensamiento crítico desde los parámetros de la práctica y la acción. Finalmente, y dado que todas las metodologías conllevan también sombras e incertidumbres, se apuntan cuáles son los retos y

1. Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de innovación educativa PIE15-188 *Metodologías de prototipado, design thinking e innovación tecnológica para el desarrollo de proyectos artístico-culturales* financiado por la Universidad de Málaga durante el bienio 2015-2017.

problemáticas que este tipo de estrategias pueden comportar desde el punto de vista pedagógico.
Palabras clave: prototipado, pensamiento de diseño, innovación, creatividad, nuevas pedagogías

Abstract
This text addresses one of the experiences of teaching innovation carried out within the framework of the project Methodologies of prototyping, design thinking and technological innovation for the development of artistic and cultural projects (2015-2017). The aim of this project has been to explore the pedagogical potentialities of prototyping strategies and design thinking to foster creativity, culture of experimentation and capacity for innovation as principles for the generation of critical knowledge in humanistic disciplines from a different perspective. The first part of the text analyzes the characteristics that define the new epistemic order of our contemporaneity, emphasizing the emergence of hybrid, de-hierarchical, inclusive knowledge ecology, and the need to develop transformative Humanities through action and the empowerment of creative thinking. In this context, design thinking and its associated methodologies appear as a strategic pedagogical framework to the extent that they focus their attention on the contribution of innovative ideas to solve real problems by incorporating the input provided by all the actors involved in the process, who become co-involved in the research dynamics. In the second part, through the pedagogical experience «Rethinking the Palo neighborhood», it is illustrated how the application of these strategies in socio-cultural projects can favor critical thinking from the parameters of the action and practice. Finally, given that all methodologies also carry shadows and uncertainties, it is pointed out the challenges and problems that these types of strategies may entail in pedagogical terms.
Keywords: *prototyping, design thinking, creativity, innovation, new pedagogies*

El desafío pedagógico de la nueva ecología de los saberes

El nuevo orden epistémico que define la sociedad contemporánea se está construyendo sobre profundas transformaciones en los procesos de producción, distribución, representación y reutilización del conocimiento, procesos que en no pocas ocasiones quedan al margen o son tangenciales a la formación que acontece en las universidades, especialmente en las facultades de Humanidades.

Asimismo, la propia concepción de qué es, dónde reside y cómo se articulan los saberes está experimentando una reformulación traumática: el acceso masivo a un conocimiento distribuido propiciado por el medio digital; la revisión crítica de las tradicionales jerarquías del conocimiento –geopolíticas, culturales, disciplinares, sociales, etc.– establecidas desde el inicio de la modernidad; el cuestionamiento de las fronteras instituidas entre áreas de conocimiento; la importancia otorgada al conocimiento procesual; o el acortamiento hasta límites insospechados de los denominados ciclos del conocimiento son solo algunos ejemplos de esta nueva era en la que nos encontramos.

Es cierto que el factor digital, la *techne* esencial de nuestro tiempo, representa un elemento básico para entender todos estos procesos. La toma de conciencia del cambio que el giro digital ha supuesto para el «ejercicio» de la tarea humanística se encuentra presente en muchas reflexiones contemporáneas[2]. Por lo general, en estas reflexiones el foco se ha puesto en la muy necesaria alfabetización digital o en explorar cómo utilizar la tecnología (las TIC) para transformar los procesos de investigación y, lo que aquí nos interesa, los modelos pedagógicos. Esta perspectiva, importante y legítima, detiene su atención, no obstante, en la tecnología; esto es, el problema gira en torno a las condiciones tecnológicas: ¿cómo incrementamos las destrezas digitales?, ¿cómo utilizamos la tecnología?, ¿qué tecnología es conveniente emplear?, ¿cómo pensamos críticamente la tecnología?, etc. Sin embargo, dado que las tecnologías concretas son efímeras y está demostrado que se transforman a gran velocidad, quizá haya que poner el foco de atención en aspectos más duraderos, esto es, en aspectos que modelen las capacidades de las personas y de las comunidades a largo plazo y que sean susceptibles de provocar cambios estructurales en la manera en la que nos relacionamos con el conocimiento. En otras palabras, se trata de trasladar el foco de atención de la tecnología en sí a las aptitudes humanas que sería

2. Estas reflexiones constituyen el grueso de las aportaciones teóricas de las denominadas Humanidades Digitales. En este sentido, la bibliografía es amplísima, pero se pueden citar como textos referenciales Gold (2016), Fiormonte, Numerico y Tomasi (2015), Burdick *et al*. (2012).

necesario fomentar en la sociedad hipertecnologizada en la que vivimos. Este posicionamiento no es nuevo; de hecho, en el contexto de las Humanidades Digitales se afirma reiteradamente que los modelos pedagógicos que emerjan como respuestas al *digital turn* deben estar basados, fundamentalmente, en el fomento de habilidades cognitivas y críticas que permitan comprender las lógicas de funcionamiento que subyacen al desarrollo tecnológico más que en el aprendizaje de habilidades técnicas específicas[3], que son transitorias. Efectivamente, la integración del pensamiento computacional en el conocimiento humanístico y el mantenimiento de una tensión crítica resultan esenciales, pero en el contexto de este texto yo quiero centrar la atención en aptitudes que considero irrenunciables y que van más allá, incluso, de la dimensión tecnológica. Estas son: la creatividad, la imaginación y la capacidad de innovación, junto con una cultura investigativa orientada a la experimentación, a la hibridación de saberes múltiples y a la acción. Veamos por qué.

La creatividad, la capacidad de innovación y la experimentación han sido, desde siempre, las bases de la generación de conocimiento. Epitomado por Einstein en su célebre frase «Imagination is more powerful than knowledge», no es este, claro está, un descubrimiento de nuestros tiempos. Pero en nuestro mundo contemporáneo se hace más necesario, si cabe, enfatizar estos valores: en primer lugar, porque las condiciones tecnológicas han puesto al alcance de la mano millones de bytes de conocimiento, distribuidos por doquier. Nos guste o no, lo cierto es que ya no es necesario ir a la universidad para adquirir conocimientos con un alto nivel de expertizaje, pero sí es necesario, en cambio, ser lo suficientemente creativos como para poder «reutilizar» ese conocimiento de manera innovadora. Como afirma Cristóbal Cobo en la *Innovación pendiente* (2016, p. 110), «Lo sustantivo es que los conocimientos formales, aprendidos a la luz de un programa curricular, muy probablemente no serán suficientes […]. La clave está en un proceso de aprendizaje ampliado que se enriquece con experiencias contextuales y estímulos que se enlazan con otros tipos de saberes, destrezas y habilidades que permiten analizar, planear y crear desde la complejidad». Es verdad que la crisis de los modelos pedagógicos meramente transmisivos a la que aboca este nuevo escenario cuenta ya con una larga historia, pero el hecho de

3. Véase, por ejemplo, Hirsch (2012), colección de textos que puede considerarse fundacional del pensamiento pedagógico en el ámbito de las Humanidades Digitales.

que todavía sigan teniendo vigencia[4] es indicativo de que nos encontramos ante un problema aún en proceso de abordaje.

La problemática del nuevo «valor» que adquiere el conocimiento se ha planteado de una manera muy evidente en los ámbitos científico-técnicos, entre otras cosas, por la disfunción que se produce entre la rapidez con la que la tecnología se desarrolla y los ciclos lentos que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Si la tecnología se transforma cada año, ¿será relevante lo que los estudiantes de Informática hayan aprendido en primer curso cuando terminen sus estudios cuatro años después? Probablemente no, si las enseñanzas se basan en el aprendizaje de tecnologías, lenguajes y *software* específicos.

Es cierto que en el campo de las Humanidades –sobre todo en aquellas Humanidades más alejadas del desarrollo tecnológico– el conocimiento «parece» más estable. Sin embargo, en los últimos años esta reflexión también se ha planteando dentro de este ámbito disciplinar, enfatizándose, especialmente, la necesidad de fomentar la creatividad y la imaginación intelectual para producir nuevas ideas, conceptos y paradigmas que aporten respuestas a las realidades del siglo XXI. Esta es, por ejemplo, la idea de Humanities innovation formulada y desarrollada por The Centre of Humanities Innovation de la Universidad de Durham[5], donde, por ejemplo, se han recuperado metodologías basadas en la improvisación colectiva (*collective improvisation*)[6]. Se argumenta que, si bien en el pasado, las Humanidades, a través de la visión filosófica, los imperativos morales, las proyecciones utópico-sociales y los manifiestos estéticos condujeron a la humanidad hacia el futuro, durante el siglo XX fueron la Ciencia y la Tecnología las que se apropiaron de esta misión[7]. Así pues, junto al pensamiento crítico –componente fundamental que las Humanidades pueden aportar a un ecosistema de innovación–, se propone fomentar el pensamiento creativo para que la tarea humanística contribuya a modelar el mundo del futuro junto con la Ciencia y la Tecnología.

4. Este hecho se puede constatar a través del alto porcentaje que ocupan las clases magistrales en las disciplinas humanísticas.

5. https://www.dur.ac.uk/chi/ (consulta 01/07/17).

6. Metodología de activación intelectual para la generación de ideas, que se inicia en Moscú en 1982 y continúa en Estados Unidos a partir de 1996 (Epstein, 1999).

7. En los mismos términos se expresa Lipovetsky (2017): «[...] Las ideas han dejado de aparecer como fuerzas capaces de cambiar radicalmente el orden del mundo: ya no traen un futuro que ha de romper con el presente, ya no traen utopías históricas movilizadoras. El universo de las ideas políticas ya no es promesa de un mundo distinto ni se considera ya motor de lo nuevo: su capacidad ha sido desbancada por el poder de la tecnociencia y la economía» (p. 318).

Por otra parte, desde que en 1959 C. P. Snow formulase su controvertido concepto de «las dos culturas», es decir, la ruptura entre las ciencias y las humanidades como obstáculo fundamental para la resolución de los problemas del mundo contemporáneo, hemos asistido a la progresiva emergencia de una nueva ecología del conocimiento –la llamada Tercera Cultura (Brockman, 1995)– que desafía las fronteras tradicionalmente establecidas entre artes, humanidades, ciencias y tecnología. Este cuestionamiento de las estructuras disciplinares heredadas de la modernidad es justamente la filosofía que sustenta las denominadas Innovative Humanities/ New Humanities, que están siendo desarrolladas en diferentes instituciones, entre las que se incluyen el Massachusetts Institute of Technology[8] y la Università di Roma Tre[9]. En este contexto, Joichi Ito (2012) reivindica la noción de «antidisciplina», entendida como espacio para la disrupción y la creación constante, dado que es allí donde encontramos la libertad para conectar ideas, conceptos y visiones que intuitivamente no tenderíamos a asociar.

En realidad, si algo define nuestra cultura contemporánea es la hibridez, que se da en todos los ámbitos y sectores. Así, también asistimos a la configuración de un nuevo escenario en el que convergen el sector productivo, el empresarial y la academia –una de las características de la llamada Universidad de Tercera Generación (Wissema, 2009)–. Pero sobre todo, y esto es lo que me interesa enfatizar, la nueva ecología de los saberes también reivindica la necesidad de reconectar el conocimiento teórico y el aplicado; el saber y el hacer; el pensar y el fabricar. Precisamente, la noción de Generative Humanities, propuesta por Burdick *et al.* (2013), alude a la transformación contemporánea de las Humanidades en una «empresa generativa» (*generative enterprise*) en la medida en que los estudiantes y los profesores «hacen cosas» cuando estudian o investigan, produciendo no solo textos (en la forma de análisis, comentarios, narraciones, crítica), sino también imágenes, interacciones, relatos transmediales, plataformas web, aplicaciones, etc. La noción de Generative Humanities bebe directamente de la denominada «cultura maker» (Anderson, 2013; Mark, 2014), que se sustenta sobre el principio de que la generación de conocimiento y los procesos de innovación se enriquecen y expanden si el saber intelectual se hibrida con procesos de hacer y/o fabricar, conectando, de este modo, conocimiento teórico y práctico, mental y factual.

8. http://shass.mit.edu/news/news-2013-21st-century-humanities-at-mit (consulta 01/07/17).
9. http://www.newhumanities.org/ (consulta 01/07/17).

La hibridación entre el pensar y el actuar, esto es, el tránsito del puro análisis a la acción también forma parte de este nuevo paradigma de conocimiento hacia el que avanzamos. Esta es, de hecho, la idea que se plantea Mikhail Epstein en *The Transformative Humanities* (2012): «Are the humanities a purely scholarly field, or should they have some active, constructive supplement?». En realidad, lo que Epstein reclama son unas Humanidades «activas», esto es, con capacidad de transformar realmente el mundo: «Every humanistic discipline needs its practical extension in order to convert knowledge into constructive thinking and creative action» (p. 12).

Aunque desde posicionamientos ideológicos distintos, me gustaría conectar aquí esta idea de unas Humanidades «activas» con la necesidad de asumir una investigación activista, que mide la calidad del conocimiento producido en virtud del efecto que produce en la realidad social y en su capacidad para transformar el mundo en un espacio más igualitario, justo y equilibrado[10]. Para que la transformación y/o disrupción ocurra, para que el conocimiento producido tenga un impacto real en los ámbitos de la economía, la política, la sociedad, la cultura, de manera que podamos avanzar hacia un mundo mejor y responder a los desafíos que la humanidad tiene planteados en el siglo XXI, es necesario actuar. La introducción de las perspectivas críticas en los estudios histórico-artísticos y culturales, con su acento en el desvelamiento de las relaciones de poder, la desarticulación de los discursos subyacentes, la deconstrucción de los significados de los productos de la cultura artística y visual, la reflexión sobre las identidades y /o subjetividades, la toma de conciencia de las mediaciones institucionales y contextuales en los procesos producción de conocimiento, etc. ha supuesto un importante aporte al desarrollo del pensamiento crítico y a la comprensión, cognitiva y emocional, de los significados vinculados a los agentes, productos y sistemas socioculturales, así como a las epistemologías por ellos producidas. Ahora bien, la deconstrucción crítica, por sí sola, corre el peligro de quedarse en el puro desmantelamiento de los sistemas socioculturales sin que llegue a construir ni producir nada nuevo. Es cierto que el desarrollo de teorías y conceptos que aporten formas críticas de comprender el

10. La necesidad de pensar en términos de investigación activista se ha puesto de manifiesto, especialmente, en los estudios feministas y decoloniales al constatarse las contradicciones existentes entre las metodologías empleadas, las políticas del conocimiento subyacentes, los objetivos de la investigación, etc. No obstante, la idea de una investigación activista puede/debe darse como una dimensión más de la investigación académica, sea cual sea esta, pues la investigación siempre implica un posicionamiento político-cultural e ideológico –implícito o explícito– y, teóricamente, está guiada por el objetivo de contribuir a una transformación –social, epistémica, etc.– del mundo.

mundo es condición necesaria para que se inicie cualquier proceso de transformación; es cierto que la construcción de algo nuevo implica haber desarrollado, previamente, un estado de conciencia crítica sobre lo existente; pero en algún momento habrá que adoptar la actitud de pasar a la acción; esto es, viabilizar la interpretación crítica en la producción de acciones relevantes y transformadoras; «dar el salto cualitativo traducido en acción para que la investigación pueda transformar el mundo de manera radical» (D'Souza, 2014, p. 122). Por tanto, el desarrollo de una praxis como compromiso teórico de las Humanidades resulta irrenunciable. Esto contribuirá a redefinir su papel en el contexto del siglo XXI, reconciliándolas, a la postre, con las prácticas artístico-culturales que alumbraron las primeras vanguardias del siglo XX.

En otro orden de cosas, la decolonización de los saberes también está propiciando dinámicas basadas en la convergencia entre distintas formas de conocimiento (vernacular, local, popular, etc.); formas que aparecen ahora relegitimadas junto al conocimiento experto –entiéndase, científico-académico– en cuanto estructuras cognitivas y epistémicas válidas para hacer inteligibles las diversas experiencias sociales. Como señalan De Sousa Santos y Meneses (2014, pp. 8-10), y mucho antes Walter Mignolo (2003), la asunción y aceptación de que el mundo es epistemológicamente diverso «representa un enriquecimiento enorme de las capacidades humanas (…). La pluralidad epistemológica del mundo y, con ella, el reconocimiento de saberes rivales dotados de diferentes criterios de validez, hacen visibles y creíbles espectros mucho más amplios de acciones y agentes sociales» (De Sousa Santos y Meneses, 2014, pp. 8-10). Cómo construir estos espacios interepistémicos y cognitivos, que, en realidad, no es otra cosa que el problema de cómo convivir en un espacio social, cultural y político diverso, es uno de los retos principales de nuestra sociedad global.

Pues bien, que nuestros estudiantes naturalicen e integren todos estos procesos que acabo de describir en sus dinámicas de pensamiento, trabajo y acción con un espíritu crítico, innovador y creativo para aportar soluciones inéditas a los problemas que tiene planteados el siglo XXI constituye, en mi modesta opinión, el gran desafío de la actual generación de docentes universitarios, entre los que me incluyo.

La implantación, sin embargo, de esta nueva ecología de los saberes en el contexto universitario resulta bastante compleja debido a numerosas circunstancias que no puedo detallar en este texto. No obstante, pensemos, por ejemplo, en todas las restricciones

impuestas por programas docentes que deben adaptarse a férreos esquemas temporales, espaciales y evaluativos, y a estructuras estáticas de contenidos; o en la propia organización del sistema universitario –y, en general, de todo el sistema del conocimiento científico– en áreas disciplinares bien delimitadas. Es por eso que algunas universidades han apostado por incorporar a sus estructuras dispositivos que asumen las formas y metodologías asociadas a la denominada cultura «lab», que ha fructificado en los llamados laboratorios ciudadanos, laboratorios de innovación social, medialabs, etc. (Romero Frías y Robinson García, 2017). Son estos laboratorios contextos de aprendizaje y acción surgidos al margen de los sistemas académicos oficiales, en los que el énfasis se pone en las metodologías basadas en la experimentación, en la investigación interdisciplinar continua en torno a preguntas-clave, en los procesos de ensayo-error y en la desjerarquización de los conocimientos, lo que permite trazar líneas de comunicación transversales entre distintos tipos de saberes (Kieboom, 2014); en definitiva, ecosistemas que han mostrado su eficacia para generar procesos de creación e innovación.

El ámbito disciplinar de las Humanidades presenta, a su vez, una problemática añadida, que concierne a las metodologías con las que tradicionalmente se identifican. Me explico: salvo algunas excepciones –que, por supuesto, las hay–, las actividades formativas de los grados humanísticos suelen estar bastante estereotipadas, consistiendo, fundamentalmente, en la elaboración de trabajos monográficos y/o ensayísticos basados en el análisis de textos y/o imágenes, en la elaboración de síntesis bibliográficas, en el desarrollo de valoraciones críticas, etc., cuyo resultado suele ser, en la mayoría de las casos, un texto escrito. Este tipo de actividades, en las que se ponen en juego los mecanismos intelectuales del análisis, la interpretación, la hermenéutica y la crítica, son esenciales en tanto en cuanto dichos mecanismos constituyen componentes irrenunciables del conocimiento humanístico, pero por sí solos son insuficientes en esta nueva ecología de los saberes en la que nos encontramos. Otras metodologías permiten expandir, desde perspectivas diferentes, la visión crítica de la realidad, la confrontación con los problemas y, lo que es fundamental, la acción y el aporte de ideas innovadoras. Además, en nuestro mundo trans e hipermedial es necesario aprender a crear y transmitir significados por medio de otros lenguajes distintos del lingüístico-textual. Es necesario, pues, poner en juego mecanismos que sean susceptibles de fomentar otras maneras de producir y comunicar significados más allá de las posibilidades ofrecidas por el discurso lingüístico y las narrativas textuales.

Asimismo –y esto puede extrapolarse a otros ámbitos disciplinares–, el sistema docente universitario se orienta a la enseñanza de los marcos teórico-metodológicos de referencia, que actúan como contexto regulador del proceso de aprendizaje. O dicho de otro modo, se enseña a los estudiantes a emplear marcos teórico-conceptuales y/o procedimentales ya validados por la comunidad científico-académica de referencia, pero es menos frecuente el que se promueva el desarrollo de marcos nuevos mediante procesos de experimentación creativa. Fijémonos, por ejemplo, que una de las primeras preguntas que se formula a un doctorando se refiere al contexto y/o vertiente teórica en la cual enmarcará su investigación, dando por sentado que la selección de un marco teórico y metodológico de referencia es requisito previo a partir del cual se establecerán las perspectivas del análisis.

No se me entienda mal; no quiero decir con esto que sea necesario trastocar por completo estas prácticas docentes e investigadoras. Solo afirmo que es necesario expandirlas y enriquecerlas con otras metodologías y perspectivas alternativas. La motivación del proyecto *Metodologías de prototipado, design thinking e innovación tecnológica para el desarrollo de proyectos artístico-culturales* ha sido contribuir a esta indagación, experimentando con modelos pedagógicos que integran el pensar, el hacer y la acción como parte de los mecanismos intelectuales e interpretativo-críticos; y que ponen su acento en generar procesos de creatividad e innovación para la búsqueda de soluciones a problemas reales o para la generación de enfoques inéditos sobre el mundo.

La oportunidad de dedicar tiempo a esta indagación se hace especialmente evidente en el sector cultural y patrimonial habida cuenta del proceso de refundación en el que actualmente nos encontramos, que afecta a la redefinición de las prácticas culturales, al rol desempeñado por las instituciones, a los conceptos de patrimonio(s) y prácticas artísticas, a la interacción con las comunidades o a las lógicas de representación y exhibición en una sociedad multicultural, globalizada y diversa. Afrontar este escenario complejo requiere, por supuesto, un extenso conocimiento de nuestra historia cultural y de las teorías vigentes, así como capacidad crítica y profundidad intelectual, pero también altas dosis de creatividad e ingenio.

Design thinking y prototipado como marcos de aprendizaje

Pues bien, el pensamiento de diseño (*design thinking*) y las estrategias de prototipado se nos muestran como metodologías que se avienen muy bien al orden epistémico que acabo de describir. En realidad, el pensamiento de diseño puede entenderse como un marco pedagógico (*learning framework*) para desarrollar toda una serie de destrezas encaminadas a favorecer la creatividad, la innovación y la experimentación en un contexto inter y transdisciplinar (Goldman and Kabayadondo, 2016; Kelly, 2016; Ling Koh, Sing Chai, Wong and Hong, 2015).

El pensamiento de diseño empezó a desarrollarse de forma teórica en la Universidad de Stanford en la década de los setenta[11]. Actualmente, constituye una de las estrategias clave en la organización de proyectos de diversa naturaleza, en el desarrollo de programas formativos, en la dinamización de equipos de trabajo, etc. Según indica su propio nombre, el pensamiento de diseño asume la manera de trabajar de los diseñadores como vía eficaz para afrontar problemas complejos y darles respuestas válidas e inéditas a través de enfoques colaborativos e interdisciplinares, en los que se combina innovación e investigación, y en los que se sitúa al sujeto en el centro del problema (Cross, 2011; Plattner, Meinel and Leifer, 2010 y 2012; Brenner and Uebernickel, 2016).

El prototipado, esto es, la construcción y desarrollo de prototipos y/o modelos, puede entenderse, en realidad, como una de las fases del pensamiento de diseño. Comporta beneficios formativos indudables, pues construir prototipos que tienen una dimensión física facilita la comprensión de los problemas al materializar las ideas en dispositivos concretos –esto es, convierte los problemas y sus eventuales soluciones en tangibles–; ayuda a visualizar posibles soluciones y favorece la detección de errores potenciales, todo lo cual permite, en un proceso iterativo, introducir aspectos que ayudan a refinar y mejorar la propuesta final. Por tanto, en el transcurso de la producción de prototipos también se ponen en juego mecanismos que tienen que ver con la comprensión de conceptos, procedimientos y valores, generándose, así, procesos de interpretación relevantes. De hecho, los prototipos pueden entenderse como ejercicios de interpretación y revisión crítica en sí mismos; como la materialización de un discurso y/o posicionamiento teórico. Así pues, prototipar es una manera de diluir la brecha entre el pensar y el hacer a la que me refería más arriba, en la medida en que se asume que el hacer modela las «formas»

11. https://dschool.stanford.edu/ (consulta 01/07/2017).

del pensamiento (se piensa mientras se hace)[12]. Podríamos decir que prototipar es una herramienta para «pensar» mejor mientras se hace tangible la evolución de la idea.

Dado que estas interpretaciones quedan materializadas, a su vez, en producciones distintas de las lingüístico-discursivas habituales, trabajar con prototipos constituye, pues, un mecanismo ideal para entrenar a los estudiantes en modalidades de representación del conocimiento que van más allá del empleo de palabras y estructuras sintácticas (Fig. 1).

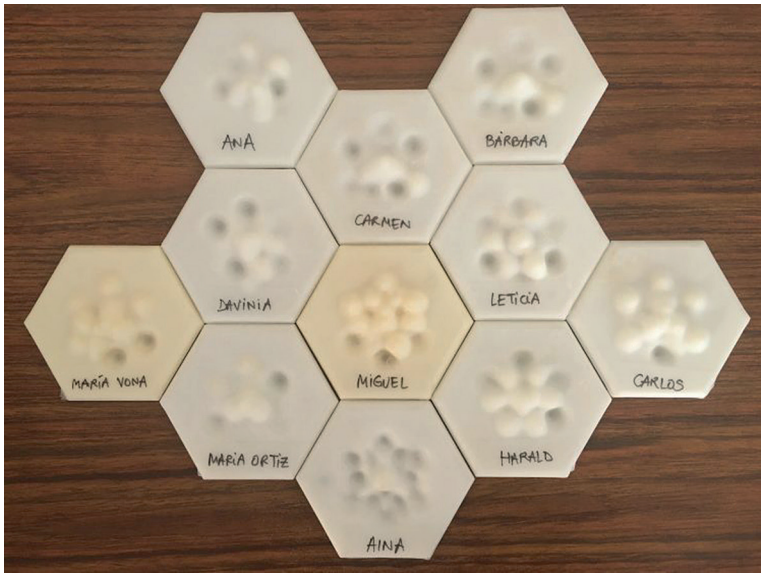


Fig. 1. Proyección de redes sociales modeladas en 3D. Las distintas morfologías evidencian distintos tipos de redes (más o menos centralizadas, egocéntricas, distribuidas, etc.) y, por ende, distintos modelos de construcciones relacionales que convergen en un mismo grupo social. (©iArtHis_Lab).

La construcción de prototipos también contribuye a generar la conciencia de que la producción de conocimiento requiere de un proceso de experimentación creativa, en el que es necesario asumir riesgos probando nuevas ideas que desafían las convenciones establecidas; y, lo que no es menos importante, favorece el que la asunción de riesgos se torne más asequible, pues el proceso de prototipado también ayuda a entender que los errores son elementos necesarios en los procesos de innovación, pues son estos los que permiten la iteración y las implementaciones de mejora. En otras palabras, ayuda

12. La expresión «Thinking through making» constituye uno de los enunciados fundamentales que define buena parte de la investigación y de los modelos pedagógicos desarrollados en el marco de las Humanidades Digitales. Galey y Ruecker (2010) argumentan que el proceso de diseño y desarrollo de un prototipo constituye una tarea de interpretación crítica comparable a las que tienen lugar en las vertientes más tradicionales de las Humanidades. Así, proponen que, al conjunto de voces que conforman el vocabulario habitual de la investigación académica humanística (comparar, descubrir, anotar, sintetizar, etc.), habría que agregar diseñar y prototipar.

a relativizar el miedo a equivocarse, situando la noción de «error» en un contexto positivo de oportunidades de superación.

Las metodologías asociadas al *design thinking* difieren de las tradicionalmente utilizadas en el ámbito de las Humanidades. Aunque por lo general se dice que estas son menos analíticas, en realidad es más ajustado decir que sus técnicas de análisis se sustentan sobre otros parámetros. Entre estas se encuentran, por ejemplo, la aplicación de estrategias de contenido visual y plástico basadas en la potencialidad heurística de la visualidad y, por tanto, en su capacidad para generar, evocar, comunicar y compartir ideas; el modelado conceptual basado en técnicas de mapeado (*mapping*), *storytelling* o *moodboard*[13]; la aplicación de técnicas *low-tech* para facilitar la definición de ideas y estimular el pensamiento creativo mediante procesos de «fabricación» (Fig. 2); técnicas asociadas a la curaduría expositiva de ideas y artefactos como medio de modelar interpretaciones, etc. Hay que tener en cuenta que el objetivo principal de las metodologías de *design thinking* es generar ideas inéditas para la resolución de problemas –que pueden ser culturales, sociales, intelectuales…–, por lo que sus técnicas y estrategias se orientan a establecer ambientes –sociales y cognitivos– propicios para que estas emerjan.



Fig. 2. Visualización de datos (*soft-tech*) donde se aprecian distintos clústeres de ideas para optimizar procesos de coordinación en la docencia universitaria. (Fotografía de la autora). © (copyright Nuria Rodríguez-Ortega).

13. Técnica que consiste en la selección de imágenes que puedan evocar ideas y expresar relaciones entre conceptos. Es una técnica de trabajo orientada a producir conocimiento mediante procesos de evocación, sugerencia e intuición.

No obstante, uno de los factores definitorios del pensamiento de diseño que, quizá, más difiere de la concepción tradicional de las metodologías humanísticas es que este se orienta fundamentalmente a la acción: su objetivo es provocar cambios reales que tengan un efecto transformador en el mundo; y, dado que el sujeto constituye el centro de la investigación, el proceso tiende naturalmente a favorecer la acción participativa de las personas y/o comunidades involucradas en el cambio y/o efecto que se quiere provocar. De este modo, las metodologías de pensamiento de diseño conectan con los parámetros de la ya larga tradición de la Investigación-Acción-Participación (IAP), esto es, con los posicionamientos teórico-metodológicos que abogan por una producción de conocimiento en la que las comunidades dejan de ser objetos pasivos observados para convertirse en sujetos activos de la investigación, posibilitando, así, un desarrollo de saberes horizontal y transversal (Chevalier y Buckles, 2013).

Cualquier aspecto puede ser afrontado mediante metodologías de *design thinking*, desde problemáticas intelectuales hasta problemas concretos de índole social. En el ámbito artístico-cultural encontramos, además, vertientes que conectan especialmente bien con las metodologías de *design thinking* y protipado[14]. Hay que tener en cuenta que el trabajo en el sector artístico-cultural constituye un ejercicio de «diseño» continuo, aunque a veces no seamos muy conscientes de ello. Así, diseñamos discursos curatoriales y escenografías expositivas, actividades orientadas a la difusión, educación y sensibilización patrimonial, proyectos museológicos y museográficos, políticas y programas culturales –públicas y/o privadas–, estrategias de interacción con los públicos; y, por supuesto, también diseñamos relatos y narrativas explicativas, interpretaciones complejas y guías docentes.

Implementación de un proyecto concreto: «Repensando la barriada del Palo»

La experiencia concreta que nos ocupa en este texto se desarrolló en el marco de la asignatura «Patrimonio y Cultura Digital» del máster en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística de la Universidad de Málaga. El perfil del grupo de alumnos de esta asignatura –y del máster en general– suele ser heterogéneo, combinándose alumnos recién graduados y profesionales del sector cultural, con un bagaje formativo procedente, esencialmente, del campo de la Historia del Arte, de las Bellas Artes y de las Ciencias de la Comunicación.

14. Véanse, por ejemplo, McLean (2017), Ou, Wang, You, Tao, Liu (2017).

El proyecto pedagógico titulado «Repensando la barriada del Palo» se articuló en torno a un problema específico y real, que los estudiantes, agrupados en equipos de trabajo, tuvieron que analizar para aportar ideas concretas en un periodo máximo de seis semanas. Por lo general, uno de los objetivos de las metodologías de *design thinking* consiste, justamente, en «detectar problemas» que pasan desapercibidos o son difusos. En este caso, sin embargo, la atención se centró sobre un problema ya dado, enfoque útil pues nos permitía examinar la diversidad de soluciones que cada grupo de trabajo era capaz de contribuir a una misma situación real.

Así pues, el reto en forma de pregunta que se planteó a los estudiantes fue el siguiente: ¿cómo se puede aminorar la situación periférica en la que se encuentra la barriada del Palo en relación con el desarrollo cultural de la ciudad de Málaga? La única condición que se les dio a los estudiantes es que las ideas y/o soluciones aportadas tenían que integrar la tecnología como factor esencial de su diseño, puesto que uno de los objetivos de la asignatura Patrimonio y Cultura Digital es que los estudiantes sean capaces de «pensar» el desarrollo tecnológico-digital como agente de transformación sociocultural.

Es conveniente precisar aquí que la barriada del Palo, situada en el distrito este de la ciudad de Málaga, viene arrastrando desde hace tiempo un problema de periferia urbana debido no solo a su geolocalización –situada en el extremo este de la ciudad y unida al centro por una sola vía de comunicación que recorre una estrecha franja del litoral y por una autovía que rodea externamente la ciudad–, sino también como consecuencia de las escasas actuaciones culturales que se han realizado en este distrito, que adolece de infraestructuras relevantes. El objetivo del proyecto era, pues, articular iniciativas para redefinir la ubicación y el rol de la barriada en el ecosistema cultural de la ciudad. En este sentido, el contexto de la ciudad de Málaga, que está construyendo su imagen de marca en torno el eje de la cultura como motor de dinamización económico-social, configuraba un inmejorable escenario para problematizar aspectos relacionados con el desenvolvimiento cultural del territorio y su articulación más o menos sectorizada y/o desequilibrada.

La pregunta no era baladí, ni arbitraria, ni gratuita. Ya he indicado que las estrategias de *design thinking* y de prototipado pueden entenderse no solo como metodologías para fabricar/construir cosas, sino como vías alternativas para la elaboración de interpretaciones y discursos críticos sobre las problemáticas complejas que forman parte de nuestra contemporaneidad. En realidad, la pregunta inicial de la que partimos funciona en este contexto como un vector a partir del

cual reflexionar sobre conceptos como los de periferia y marginalidad; centralidad y descentralidad; representación y participación ciudadana; o *mainstream*, oficialidad y corrientes alternativas. Asimismo, la imbricación con el contexto próximo o local llevaba incluida una reflexión sobre la dialéctica local-global, dialéctica materializada en este caso en la relación barrio-centro metropolitano.

La diferencia de esta aproximación, respecto de otros enfoques, reside en el carácter inductivo de la tarea investigativa, que no parte de una pregunta general y universal, como podría ser, por ejemplo, «¿de qué modo se viabilizan las dinámicas de participación ciudadana en los procesos de construcción cultural?», a partir de la cual se buscan casos de estudio concretos que la ilustren; sino que parte de la observación de una situación específica: la periferia urbana y cultural de un distrito de la ciudad, y es la problematización de esta situación concreta la que conduce a una reflexión de alcance general. Asimismo, y dado que el pensamiento de diseño busca provocar «cambios» que tengan una capacidad de transformación, la tarea no queda circunscrita al análisis crítico de la situación y sus circunstancias, al estudio de sus causas y efectos, sino que se orienta fundamentalmente al diseño de un modelo –prototipo– que pueda funcionar como «agente de transformación»; modelo que, a su vez, no estará exento de un determinado posicionamiento político-cultural, como ahora veremos.

El pensamiento de diseño comporta una metodología estructurada dividida en una serie de fases, que, en el marco de este proyecto, se establecieron del siguiente modo.

1. Fase inicial. La fase inicial se centró en al análisis y comprensión del reto y/o desafío que había que abordar a fin de disponer de materiales suficientes para indagar sobre posibles respuestas y/o soluciones. Ahora bien, en vez de empezar la tarea trazando un marco general de referencia o un contexto teórico delimitador, el método de análisis del pensamiento de diseño se basa en procesos de descubrimiento a partir de la confrontación directa con la situación real, y en procesos de empatía en los que se tiene en cuenta la voz, percepción, experiencia y conocimientos de los actores implicados.

Este enfoque se alinea, pues, con el pensamiento contemporáneo de actuación cultural que problematiza las dinámicas *top-down* –conocidas coloquialmente como de arriba-abajo– al remitirlas a un modelo unidireccional y jerárquico, a veces paternalista, que encaja mal con el actual proceso de desjerarquización y relegitimación de

los saberes en el que –como ya se ha indicado– nos encontramos[15]. En consecuencia, los procesos de empatía asociados al pensamiento de diseño resultan fundamentales si asumimos que la elaboración de cualquier modelo de intervención cultural ha de contar «con» las personas y comunidades a las que se destina, esto es, necesita estar basado en procesos de negociación, en una actividad colaborativa y conjunta que involucre a todos los actores. Parece de sentido común pensar que cualquier iniciativa cultural será mejor acogida si las personas y comunidades han participado en su discusión y diseño que si procede de una imposición político-administrativa. Además, adoptar en el proceso de diseño la perspectiva de los actores a los que se dirigen las políticas y acciones culturales, esto es, conocer cómo perciben, cuáles son sus necesidades y expectativas al respecto –en definitiva, empatizar con ellos– representa una fuente de información muy valiosa para ver cómo las personas y comunidades se involucran e interactúan en el plano cultural y patrimonial, haciendo posible captar las prioridades de la comunidad más allá de los modelos que tenemos aprendidos a través de la bibliografía autorizada. Por tanto, desde el punto de vista metodológico, que es lo que aquí nos interesa, este enfoque hace posible la generación de un escenario que fomenta el desarrollo de «nuevos marcos de referencia» más que la «aplicación» de los ya conocidos, y da la oportunidad de que los estudiantes aborden críticamente las dinámicas de participación social desde una perspectiva diferente; esto es, no solo desde el ejercicio teórico-intelectual al que están acostumbrados, sino desde la elaboración de modelos concretos en los que quedará reflejada una determinada toma de posición.

Esta fase inicial se desarrolló en dos partes:

1. Recopilación de datos y de información relacionada con el problema a partir de la exploración *in situ* del contexto urbano, documentación gráfica y audiovisual del entorno, investigación bibliográfica y hemerográfica, entrevistas y reuniones con los actores implicados –representantes municipales, vecinos, etc.–. Todos estos materiales fueron depositados y compartidos en un «repositorio de materiales» construido *ad hoc*.

15. La bibliografía sobre los modelos participativos ha experimentado un amplio desarrollo en los últimos años. Excede los objetivo de este texto realizar un excurso sobre esta cuestión. Revisiones recientes del problema desde el punto de vista de las prácticas culturales se encuentran en Adell (2015) y Meijer-Van Mensch y Tietmeyer (2013).

2. Taller en formato laboratorio de ideas en el que todos estos materiales recopilados sirvieron como elementos de inspiración para activar ideas a partir de procesos de conexión y asociación. Así, a través de técnicas de *moodboard* y modelado conceptual, se generaron «ideas pos-it» y diagramas en equipo, que fueron enriquecidos mediante retroalimentación de los diferentes grupos (Fig. 3).

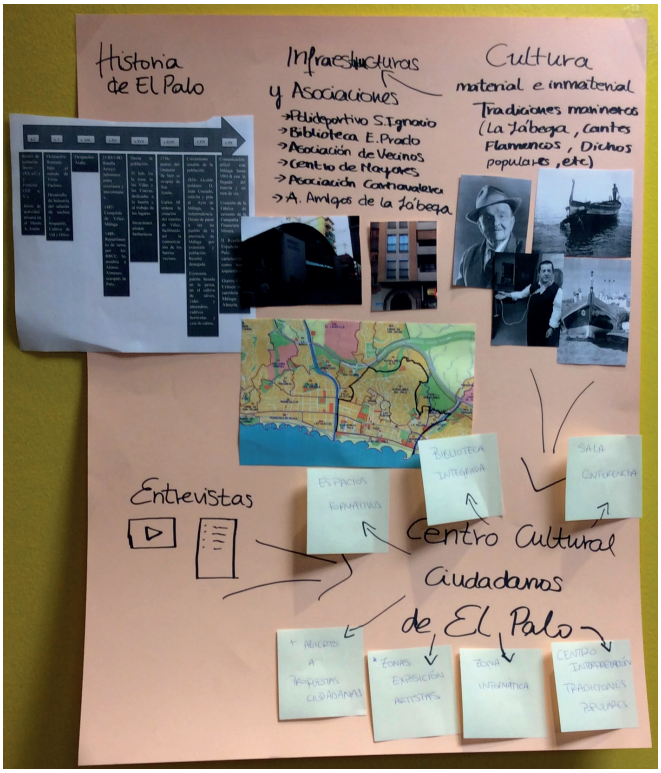


Fig. 3. Primer desarrollo diagramático del proyecto «Centro Cultural La Cochera». (Fotografía de la autora).
© (copyright Nuria Rodríguez-Ortega).

Es justamente en este contexto donde se inicia el proceso de producción de conocimiento y acontecen las primeras fases del ejercicio interpretativo; una interpretación que, en este caso, no está basada en las mecanismos hermenéuticos tradicionales, sino en lo que se observa y en las ideas que emergen cuando los distintos componentes recopilados, a veces sin aparente conexión entre ellos, se recombinan entre sí. Por eso, frente a la inclinación de los estudiantes a utilizar presentaciones *power point* para ilustrar sus ideas –que, en muchos casos, no dejan de ser simples transposiciones de un texto escrito–, en este proyecto se les conminó a trabajar directamente con la fisicalidad de los materiales de la investigación, a fin de que pudiesen manipularlos y organizarlos de múltiples formas posibles (Fig. 4).



Fig. 4. Participantes trabajando con los materiales previamente recopilados. (Fotografía de la autora). © (copyright Nuria Rodríguez-Ortega).

Tomando como base estos primeros artefactos diagramáticos y visuales, el problema inicial se descompuso en múltiples componentes, tipologizados en problemas y oportunidades, que a su vez se fueron reagrupando para conformar clústeres de ideas. Por ejemplo: no hay infraestructuras culturales, hay una percepción de cierto desapego municipal, la comunicación con el centro de la ciudad es difícil…, pero… existe un movimiento asociacionista importante, en determinados sectores hay un fuerte sentimiento identitario de barrio, hay una interesante presencia de artistas *amateurs* pero que actúan de manera desagregada, etc. A partir de estos primeros clústeres de ideas, surgieron nuevas preguntas: ¿cómo se puede mejorar la comunicación centro-periferia? ¿Cómo se puede aprovechar el movimiento asociacionista? ¿Cómo se puede conseguir que los ciudadanos se involucren con el desarrollo cultural, dinamizando, así, en un efecto búmeran, la actuación municipal? ¿Puede ser la práctica *amateur* un elemento de articulación y cohesión del barrio? Es decir, se detectaron áreas de valor en las que se podía concentrar la atención de los equipos de trabajo. Este método de trabajo resulta, por tanto, muy interesante para aprender a «modelar» problemas, especialmente en las ocasiones en las que estos son difusos, amplios o muy vagos.

Asimismo, si el pensamiento analítico tradicional trata de llegar a una conclusión, es decir, trata de elaborar una interpretación «explicativa» (Trías de Bes, 2014, p. 103), las metodologías de *design thinking* se orienta –como vemos– a la sugerencia de posibilidades, a la introducción de nuevas ideas; ideas que, conectadas a su vez entre sí, pueden actuar como catalizador en la búsqueda de un sentido, esto es, en la construcción de un relato que nos ayude a comprender mejor las circunstancias de las que partimos y nos oriente hacia una propuesta válida. Por ejemplo, uno de los equipos de trabajo descubrió que, al mismo tiempo que existían numerosas fachadas desnudas y deterioradas en el barrio, también quedaban trazas de pinturas murales realizadas en la década de los ochenta por artistas locales relevantes. Tirando del hilo, los estudiantes fueron capaces de construir un relato en el que la recuperación de este pasado artístico-cultural próximo –con el que los vecinos del Palo se sentían muy identificados–, nucleada especialmente en torno al mural «perdido» del artista Joaquín Lobato, se constituía en el eje argumental para articular «iniciativas comunitarias de rehabilitación de edificaciones a través de pinturas murales», una actividad que, además, es susceptible de contribuir a crear comunidad y cohesión social, conciencia ciudadana del entorno mediante iniciativas artísticas, educación y sensibilidad patrimonial. Esta fue la base que dio lugar al proyecto *#PaloStreetArtExperience*[16].

Al final de esta primera fase, teníamos definidas cuatro ideas a desarrollar por cada equipo. Estas ideas fueron las siguientes.

1. *Diagnosis* se planteó como un proyecto de diagnóstico con la finalidad de conocer la percepción social que los habitantes de la barriada del Palo tenían acerca del desarrollo y expresión de la cultura particular de su entorno. Así, a partir de plataformas digitales (aplicaciones para móvil, redes sociales) y medios tradicionales, recopilaron datos para modelizar la visión que sobre la vida cultural del barrio tenían segmentos poblacionales diversos, propiciando en todo momento la interacción directa y la colaboración entre el equipo de trabajo y población.

2. *Centro cultural La Cochera* tomó como factor de base la necesidad y oportunidad de establecer un espacio físico de acción cultural –inexistente, pero demandado por los vecinos del Palo– que pudiese actuar como elemento de dinamización de las actividades

16. El proyecto puede consultarse aquí: http://iarthislab.es/wp-content/uploads/2017/09/Proyecto-PaloStreetArtExperience-Power-Point-mi%C3%A9rcoles-9122015-1.pdf (consulta 01/07/2017).

socioculturales del barrio y como elemento de cohesión ciudadana. Para ello, se propuso utilizar como espacio una antigua cochera de autobuses, icono de la historia reciente del Palo al ser el autobús su principal medio de comunicación con el centro, y actualmente equipamiento municipal sin uso. Este espacio de encuentro físico se complementaba con una plataforma digital para difusión de las actividades y discusión compartida de las prácticas a desarrollar[17] (Fig. 5A).

3. A fin de aminorar la distancia centro-periferia, el proyecto *El Palo y aparte* propuso el diseño y desarrollo de una plataforma virtual donde recoger las actividades realizadas en el barrio. A su vez, estas actividades verían incrementadas su visibilidad más allá de los límites del Palo mediante la distribución de códigos QR por otros espacios de la ciudad que conectarían directamente con esta plataforma (Fig. 5B).





Fig. 5A. *Mockup* del portal web del Centro Cultural La Cochera.
Fig. 5B Cartel diseñado para la difusión de la iniciativa *El Palo y aparte*. (http://iarthislab.es/formacion/repensando-la-barriada-de-el-palo-malaga/).

4. Detectada una importante dinámica de artistas *amateurs*, el proyecto *Situando el Palo* propuso el diseño y desarrollo de un espacio digital para la publicación y difusión de las obras realizadas por los vecinos de la barriada.

5. Como ya he comentado antes, el proyecto *#PaloStreetArtExperience* propuso la dinamización del barrio mediante iniciativas de arte urbano tomando como punto de partida la recuperación del mural realizado por el artista Joaquín Lobato en la década de los ochenta y actualmente oculto bajo un manto de cal, todo ello activado a partir de una web temática que serviría como archivo documental de las experiencias acometidas, medio de difusión

17. Véase *mockup* en http://centroculturallaco.wixsite.com/single-release-lp-es (consulta 01/07/2017).

y concienciación ciudadana y foro de debate e intercambio entre los participantes (Fig. 6).

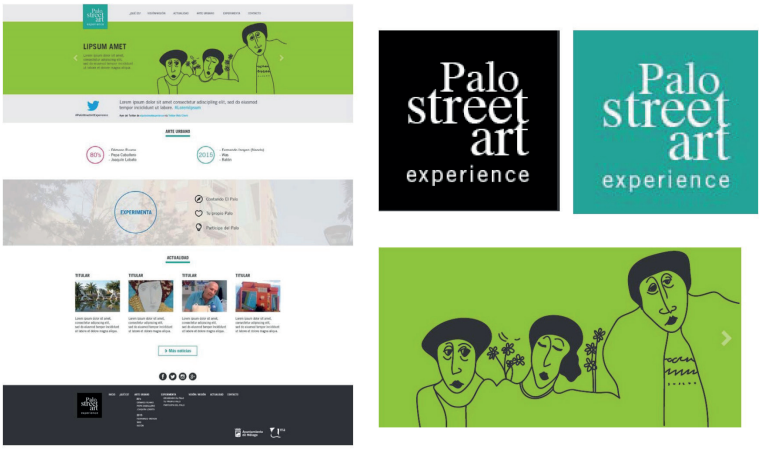


Fig. 6. Prueba de concepto del proyecto *#PaloStreetArtExperience*. (http://iarthislab.es/formacion/repensando-la-barriada-de-el-palo-malaga/).

Según lo dicho anteriormente, estos modelos de intervención cultural no son neutros, sino que llevan implícitos un determinado posicionamiento político-cultural y un determinado discurso.

- De una manera resumida, advertimos que todos estos proyectos incorporan de manera natural un modelo de participación ciudadana, de *community engagement*, como base de sus planteamientos.

- Asimismo, todos se orientan hacia la autogestión de las iniciativas propuestas por parte de los vecinos del barrio. Por tanto, todos ellos incorporan estrategias de aprendizaje y formación para que los propios vecinos puedan apropiarse de los mecanismos de producción y viabilización de las experiencias socioculturales propuestas y sean, así, ellos mismos los responsables de la dinamización y articulación de estas iniciativas.

- Hay también una apuesta por la reapropiación de los espacios públicos y de los patrimonios identificables del barrio (materiales e inmateriales) para generar dinámicas de activación cultural.

- Se incorpora también un concepto contemporáneo de comunidad, que va más allá de su vinculación a una determinada identidad territorial para abarcar grupos que se nuclean en torno a intereses y/o prácticas comunes (Adell, 2015).

- Por lo que concierne a la dialéctica centro-periferia, el posicionamiento es interesante y, quizá también, revelador. Por ejemplo, *El Palo y aparte* trata de superar la brecha estableciendo conexiones digitales que propicien movimientos de flujo del centro hacia el barrio, esto es, asumiendo que la dialéctica centro-periferia conlleva un factor de geolocalización y de distancia física que hay que superar de

algún modo: en este caso, tratando de generar flujos centrífugos más que centrípetos. No obstante, también comporta, aunque de manera implícita, una concesión a los modelos basados en las potencialidades de los sistemas de redes, donde las periferias vienen dadas no por la ubicación física de los actores, sino por la cantidad y calidad de conexiones que estos son capaces de establecer. El resto de los grupos, sin embargo, obvian la dimensión «física y/o geográfica» en la problemática centro-periferia para asumir el problema en términos estrictamente culturales, por eso sus objetivos no se orientan a enlazar espacios físicos sino a propiciar dinámicas culturales que impliquen una reubicación del barrio en el conjunto de la actividad de la ciudad. En todos los casos, no obstante, las iniciativas responden a un modelo descentralizado de desarrollo cultural en el que se reconoce el valor de los márgenes.

- Por lo que concierne a la incorporación del componente tecnológico, parece claro que este se entiende desde procesos de socialización. Así, en vez de iniciar el proyecto pensando en qué tecnologías concretas se van a implementar/desarrollar, el punto de partida se sitúa en la definición de qué transformaciones socioculturales se quieren conseguir para pasar a pensar cómo la tecnología puede ayudar en este proceso. Por tanto, la tecnología se piensa como instrumento «para» la socialización cultural, no como un objetivo en sí.

2. La segunda fase consistió en el proceso de prototipado propiamente dicho, esto es, el desarrollo de la idea propuesta a través de la construcción de un prototipo y/modelo. Hay que tener en cuenta que –según he indicado anteriormente– el prototipo o modelo funciona como «documento» central del proyecto. Su objetivo es utilizarlo como base para ir refinando la idea a medida que se incrementa la comprensión sobre el problema que se está tratando. Asimismo, este proceso de refinamiento de la idea se apoya sobre sesiones de evaluación y puesta en común para recibir retroalimentación por parte del resto de participantes y de las comunidades involucradas. Es este proceso continuo de evaluación lo que hace posible la «iteración», es decir, la revisión de la idea inicial para adaptarla lo mejor posible al objetivo último que se quiere conseguir. En el contexto de esta experiencia, un ejemplo significativo al respecto lo representó el proyecto *Situando El Palo*: planteado inicialmente como un espacio físico concreto en el que los artistas *amateurs* pudiesen exponer sus obras, después de varias sesiones acabó formulándose como un espacio web, lo que eliminaba los problemas de encontrar y disponer de un espacio material e incrementaba las posibilidades de difusión, distribución e interacción con las obras expuestas digitalmente.

En consecuencia, al final del proceso los participantes tuvieron la percepción de que el resultado era el producto de un conocimiento producido colaborativamente.

3. La tercera fase estuvo dedicada a la presentación y exposición de resultados. Aquí nos enfrentamos al reto de superar las exposiciones académicas tradicionales con el fin de incentivar –también en este aspecto– la creatividad de los participantes. Así pues, se les pidió a los equipos que construyesen una historia para «contar» su proyecto-idea, una historia en la que debían tener en cuenta tres aspectos (IDEAO, 2012, p. 72): a) tenía que ser provocadora para captar emocionalmente la atención de la audiencia; b) tenía que subrayar el valor que su proyecto era capaz de agregar al barrio y a su comunidad de ciudadanos; c) tenía que ser capaz de involucrar a la audiencia en el proyecto, esto es, incentivar la participación en su idea. Es decir, se les conminó a manejar unas variables distintas a las que tradicionalmente conforman las exposiciones académicas de resultados.

Resultados y valoraciones finales

Me he permitido describir la metodología general utilizada por si puede ser de interés para quienes quieran experimentar y desarrollar proyectos similares. Con todo, no se encuentra aquí el *quid* de la cuestión –como seguramente habrán intuido–, sino en el hecho de si esta experiencia nos permite dar respuesta a alguna de estas preguntas: ¿de qué modo este enfoque, este modo de confrontarse con las problemáticas socioculturales, redefine las asunciones y convenciones disciplinares de la formación cultural? ¿Cuáles son los aprendizajes nuevos que los participantes han podido integrar?

Resumo algunas de los aspectos que los propios estudiantes descubrieron a lo largo del desarrollo de la actividad[18].

1. El trabajo en un ambiente de experimentación, donde los errores no se entienden como fracasos sino como oportunidades, permitió a los estudiantes aprender que la equivocación es un componente clave del proceso de aprendizaje en la medida en que posibilita el seguir avanzando hacia nuevos descubrimientos. Podemos decir que la pérdida del miedo a equivocarse implica la conquista de un espacio de libertad que es irrenunciable para que emerja el talento

18. Estas conclusiones resumen las apreciaciones aportadas por los estudiantes en la tarea «Cuenta tu historia», tarea final del proyecto en la que tuvieron que realizar una valoración personal de la experiencia. Las frases entrecomilladas reproducen literalmente sus comentarios.

creativo. De hecho, uno de los aspectos que los estudiantes más valoraron de toda la experiencia fue la «iteración», esto es, la continua revisión del modelo para detectar los errores y seguir avanzando hacia una propuesta más ajustada, proceso el que el *feedback* de todos los actores resultó fundamental. En definitiva, y transcribo literalmente: «El trabajo ha resultado muy interesante, sobre todo, porque nos ha servido para entender que no hay que rendirse cuando las cosas no van como lo previsto, sino que simplemente hay que cambiar de perspectiva»; «pensar cómo materializaríamos una idea, los problemas que surgen a medida que esta se hace realidad, y lo más importante: aprender a superarlos y esquivarlos mientras el proyecto crece».

2. Los estudiantes también se descubrieron a ellos mismos como actores clave en un proceso de transformación sociocultural, lo cual contribuyó a generar una cierta conciencia de su capacidad para llegar a ser agentes de cambio en el reto global de conseguir un mundo mejor. No quiere decir esto que previamente no tuviesen ninguna conciencia de esta capacidad, pero hasta el momento no la habían situado en el marco del ejercicio de sus competencias disciplinares y/o profesionales. Una visión del aprendizaje humanístico fundamentado en la «acción», en la línea de las Transformative Humanities formuladas por Epstein, fomenta el desarrollo de una actitud proactiva y colaborativa, y permite algo esencial: conjugar la ética del conocimiento y la ética social. Así, los estudiantes descubrieron que el rango intelectual y crítico en el que se mueve la epistemología artístico-cultural debe estar imbricado en un marco de responsabilidad social, que, por supuesto, puede desarrollarse en múltiples vertientes. La experiencia «Repensando el Palo» solo es una de las muchas posibilidades.

3. El acto reflexivo, analítico, crítico, que se encuentra en el ADN de la tarea humanística, devino en esta experiencia en una acción, en una propuesta concreta de intervención sobre la realidad, lo que obligó a los estudiantes a asumir una toma de posición, esto es, les exigió adoptar un posicionamiento concreto respecto a determinados modelos de intervención cultural. Esta cuestión no es trivial, pues los obligó a reflexionar sobre los conflictos éticos, sociales e intelectuales que muchas veces subyacen a la toma de decisiones, y el compromiso que implica posicionarse públicamente.

4. Complementariamente, al situar el centro de atención en lo local, esto es, en los referentes próximos, se generó una percepción compartida de que los retos globales pueden afrontarse desde iniciativas locales.

5. En este sentido, al tener que trabajar directamente con la comunidad de actores involucrados para comprender la problemática sociocultural que se debía afrontar, los estudiantes descubrieron un contexto de actuación más allá del análisis crítico basado en el examen de corpus bibliográficos, textos y/o imágenes. Así, para elaborar un modelo de actuación que debía surgir de un proceso de negociación, se vieron en la necesidad de confrontar la realidad que encontraban (necesidades, expectativas, percepciones, experiencias de las comunidades…) con su bagaje intelectual previamente «aprendido» sobre prácticas artísticas y culturales. Las apreciaciones de los estudiantes coinciden en que esta fue una de las experiencias «más gratificantes» de todo el proyecto, porque «[…] Ha sido una manera de chocar contra la realidad, movernos en ella […]»; «[…] Poder hacer salidas de campo y ver lo que realmente sucede en un lugar en concreto (cosa que hasta el momento no había podido hacer, pues en la carrera siempre he hecho trabajos teóricos y de investigación) ha sido una de las mejores experiencias».

6. Durante el proceso de desarrollo del proyecto, los estudiantes también descubrieron una nueva manera de afrontar la tarea interpretativa. En primer lugar, junto a los mecanismos hermenéuticos habituales, agregaron otros, como la evocación o sugerencia visual. En segundo lugar, al no desplegarse esta tarea interpretativa en un discurso escrito y/o texto narrativo, sino al quedar conceptualizada en un prototipo-modelo, se hizo evidente la necesidad de cuestionar la convención todavía extensamente asumida de que el conocimiento se sustancia en formato lingüístico-textual. Los participantes redescubrieron que hay otros modos de construcción de conocimiento, de materialización de discursos y de despliegue de visiones críticas.

7. Empleo aquí intencionadamente la palabra «redescubrieron», porque la naturaleza epistémica de la imagen, su dimensión discursiva, su carácter de constructo cultural y el cuestionamiento de la prevalencia del conocimiento lingüístico-textual conforman la base de los estudios visuales, ampliamente incorporados a las disciplinas histórico-artísticas. Paradójicamente, sin embargo –y hasta donde mi conocimiento alcanza–, no se ha fomentado de manera sistemática entre los estudiantes de estas materias la producción de discursos no verbales y/o textuales, lo que podría contribuir a incrementar su capacidad para comprender el funcionamiento de las instancias no lingüístico-textuales.

Ahora bien, más allá de aquellos que son propios de la articulación actual del sistema universitario, estas metodologías no están exentas de retos y problemáticas, que también hay que abordar. Para finalizar, indicaré las cuatro que, a mi juicio, requieren mayor atención.

1. Estas estrategias de trabajo que –como vemos– no son neutras, en la medida en que llevan implícita una toma de posición sobre el papel que deben desempeñar las personas y/o comunidades en los procesos de discusión y diseño cultural, implica también la confrontación con un problema fundamental: ¿cómo reequilibrar de manera significativa y sin caer en ejercicios demagógicos y de banalización cultural la heterogeneidad de conocimientos, con sus distintos niveles de expertizaje, que pueden llegar a convergir en iniciativas de este tipo? Como afirma Victoria Pontes (2017) en su tesis doctoral, las instituciones, gestores culturales, etc. no pueden constituirse en el «portavoz de un colectivo determinado, sino que deben mantener la distancia necesaria para producir un análisis crítico» (p. 280).

2. Asimismo, es necesario mantener un equilibrio entre la acción y la adquisición de una sólida formación intelectual, conciencia histórica y sentido crítico. La acción, sin profundidad de pensamiento, corre el peligro de desembocar en iniciativas superficiales. La práctica debe estar sustentada sobre una epistemología fuerte que permita desarrollar una auténtica libertad intelectual.

3. En este sentido, la necesidad de fomentar la creatividad y la imaginación como bases de la producción innovadora de conocimiento no debería conducirnos a una pedagogía *light*, desestructurada y a-referencial, u orientada a producir «artefactos» concretos para situaciones inmediatas y/o adventicias. Los estudiantes contemporáneos de las sociedades hipermodernas, móviles y líquidas siguen necesitando adquirir marcos de referencias, reglas metodológicas, métodos estructurados para abordar los problemas; necesitan saber moverse en contextos regulatorios de actuación; necesitan seguir pensando a «largo plazo», esto es, en transformaciones que cambien estructuralmente el mundo, más allá de las necesidades perentorias del mercado. Es necesario, pues, construir una nueva síntesis en las que se integren los efectos positivos de los diferentes planteamientos pedagógicos (Lipovetsky, 2017, pp. 326-327).

4. En cuarto lugar, y en relación con los puntos anteriores, el peligro de banalización que acecha a este tipo de iniciativas nos exige confrontarnos con el proyecto axiológico de las Humanidades y de la práctica cultural en general: esto es, nos obliga a pensar qué es «valor» para la sociedad contemporánea como distinto de la economía

monetarizada; cómo se genera y crea ese valor; cómo se reutiliza y expande; y también, claro, cómo llega a capitalizarse y mercantilizarse.

Bibliografía

Adell, N. et al. (2015). Between Imagined Communities and Communities of Practice. Participation, Territory and the Making of Heritage. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Anderson, C. (2013). Makers: La nueva revolución industrial. Barcelona: Ediciones Urano.

Brenner, W. and Uebernickel, F. (Eds.) (2016). Design Thinking for Innovation: Research and Practice. New York, Dordrecht, London: Springer.

Brockman, J. (1995). The Third Culture. New York: Simon & Schuster.

Burdick, A. et al. (2012). Digital Humanities. Cambridge, London: MIT Press.

Cobo, C. (2016). La Innovación pendiente. Montevideo: Debate.

Cross, N. (2011). Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work. London, New York: Bloomsbury Academic.

De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (Eds.) (2014). Epistemologías del Sur (Perspectivas). Madrid: Akal.

D'Souza, R. (2014). Las cárceles del conocimiento: investigación activista y revolución en la era de la 'globalización'. En B. De Sousa Santos y M. P. Meneses (Eds.) (2014), Epistemologías del Sur (Perspectivas) (pp. 121-143). Madrid: Akal.

Epstein, M. (1999). Improvisational Community. En E. Berry and M. Epstein, Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication (pp. 201-213). New York, Dordrecht, London: Springer.

Epstein, M. (2012). The Transformative Humanities. A Manifesto. New York, US: Bloomsbury Academic & Professional.

Fiormonte, D., Numerico, T., and Tomasi, F. (2015). The Digital Humanist. A Critical Inquiry. Brooklyn: Punctum Books.

Galey, A. and Ruecker, S. (2010). How a prototype argues. Literary and Linguistic Computing, vol. 25 (4), pp. 405-424.

Gold, M. K. (Eds.) (2016). Debates in Digital Humanities. Minneapolis: University of Minnesota Press

Goldman, S. and Kabayadondo, Z. (2016). *Taking Design Thinking to School: How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms*. Abingdon, UK: Routledge.

Hatch, M. (2014). *The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers*. New York: McGraw Hill.

Hirsch, B. D. (Ed.) (2012). *Digital Humanities Pedagogy.* UK and USA: Open Book Publishers.

IDEO (2012). *Design Thinking para Educadores*. IDEO. Disponible en: https://www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators [consulta 05/06/2017].

Ito, J. (2012, junio). Innovation on the Edges. *Edge*. Recuperado de: https://edge.org/conversation/joichi_ito-innovation-on-the-edges [consulta 05/06/2017].

Kelly, R. (2016). *Creative Development: Transforming Education through Design Thinking, Innovation, and Invention*. Canada: Brush Education.

Kieboom, M. (2014). *Lab Matters: Challenging the Practice of Social Innovation Laboratories*. Amsterdam: Kennisland.

Ling Koh, J. H., Chai, C. S., Wong, B., and Hong, H-J. (2015). *Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Singapore: Springer Science & Business Media.

Lipovetsky, G. (2017). *De la ligereza.* Barcelona: Anagrama.

McLean, K. (2017). Prototipos en museos: creación de exposiciones interesantes con un proceso de evaluación distinto. En L. Pérez Castellanos (Coord.). *Estudios sobre públicos y museos. Vol. II. Apuntes para pasar de la teoría a la práctica* (pp. 96-106). Ciudad de México: Publicaciones Encrym. Recuperado de: https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/digitales/issue/view/816 (consulta 01/07/2017).

Meijer-Van Mensch, L. y Tietmeyer, E. (Eds.). *Participative Strategies in Collecting the Present.* Berlin: Panama Verlag.

Mignolo, W. (2013). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Barcelona: Akal.

Ou, Y., Wang, X., You, Z., Tao, Ch., Lui, J. (2017). Exhibition Design Space Research Based on Service Design Thinking: Viewing the Beijing Rehabilitation Technical Aids for Aging Exhibition Hall as an Example. *Art and Design Review*, 5, pp. 152-161. Recuperado de http://file.scirp.org/pdf/ADR_2017070515442913.pdf (consulta 01/07/2017).

Plattner, H., Meinel, C., and Leifer, L. (2012). *Design Thinking Research: Studying Co-Creation in Practice*. New York, Dordrecht, London: Springer Science & Business Media.

Pontes, V. (2017). *La musealización del patrimonio cultural inmaterial* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Romero Frías, E. y Robinson-García, N. (2017). Laboratorios sociales en las Universidades: Innovación e impacto en Medialab UGR. *Comunicar*, *vol. XXV* (51), pp. 29-38.
Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. London: Oxford University Press.
Trías de Bes, F. (2014). *La reconquista de la creatividad*. Barcelona: Conecta.
Wissema, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edwar Eldgar.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Utilización de material multimedia (videotutoriales) en trabajos de tipo cooperativo especializados en Patrimonio Cultural. El Proyecto de Innovación Educativa PATINN-UCO´15 para el Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba

Belén Calderón Roca
Universidad de Córdoba
bcalderonroca@uco.es

Resumen
El presente Proyecto de Innovación Educativa se concibió como un instrumento de diagnóstico para la mejora educativa, y a su vez, como actividad pedagógica con un sistema de evaluación diferente al tradicional examen escrito, basada en el trabajo cooperativo y en el apoyo de las TIC. Intentamos fomentar la enseñanza virtual a través actividades dirigidas: foros de discusión en tiempo real, asistencia guiada a través de videoconferencias por Skype, y elaboración de material docente multimedia (videotutoriales). Ello nos ha servido para conocer cómo los alumnos adquieren conocimientos sobre una materia específica, utilizando un canal que trasciende del tiempo que discurre en el aula. Hemos podido valorar así el nivel de sus logros y las dificultades surgidas, lo que permite efectuar una evaluación más objetiva y obtener calificaciones deseables.
Palabras clave: Patrimonio Cultural, Innovación Educativa, Trabajo Cooperativo, TIC, Multimedia, Videotutorial.

> "(…) los saberes tradicionales ya no son suficientes, alertándonos este hecho sobre la necesidad de que el sistema educativo forme personas capaces de generar aprendizajes autónomos, caminando hacia una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje, mucho más constructiva y en la que las nuevas tecnologías juegan un papel clave" (Rubia y Marbán, 2006: pp. 302-303).

1. Introducción

El uso de Internet, y en concreto la Web 2.0 han modificado totalmente la forma de relacionarse las personas con la información. En efecto, la globalización que caracteriza el mundo actual ha generado una sociedad basada en el conocimiento y los alumnos se relacionan en el aula al igual que lo hacen fuera de ella, acostumbrados a estar conectados en todo momento y a acceder libremente a la información en red. Para lograr la calidad en la enseñanza y producir verdaderos cambios mediante la innovación educativa, debemos atender a los diversos enfoques de la docencia en relación a las competencias adquiribles y las aportaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el conocimiento. Por ello, en la actualidad se pueden presentar los contenidos académicos en un nuevo escenario, donde el papel de los docentes lleva aparejada una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje con estrategias didácticas innovadoras que implican manejar con destreza los entornos tecnológicos. Y ello es necesario, tanto en la generación, gestión y distribución del conocimiento por parte del profesor, como en la adquisición por parte del alumno. Los retos que implica organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerán, en gran medida, del escenario donde el profesor debe dejar de ser fuente de todo co-

nocimiento y pasar a actuar como guía del alumnado, facilitándole el uso de recursos y herramientas necesarios para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas bajo los esquemas de las nuevas tecnologías, lo que sin duda, estimulará su satisfacción y motivación. Por tanto, participar en procesos intencionados de actualización metodológica y perfeccionamiento pedagógico, así como en prácticas didácticas específicas, se configura como una acción profesional de necesidad, para que el profesorado universitario logre adaptarse a los nuevos entornos educativos. Al respecto, las TIC y los programas de software gratuitos permiten que muchas estrategias didácticas multimedia puedan ser realizadas de forma autónoma por un profesor, utilizando un equipamiento informático básico, así como aplicaciones de fácil manejo.

A pesar de que el aprendizaje se considera una experiencia personal, no se encuentra ajeno al contexto en que se produce, por lo que las interacciones sociales son esenciales en el desarrollo del proceso cognitivo del sujeto (López y Acuña, 2011: p. 29). El trabajo en equipo capacita para realizar actividades en común potenciando la cooperación, fomentando habilidades personales y desarrollando la interacción entre sus miembros, pues el aprendizaje se efectúa compartiendo espacios de discusión, explicando, justificando y argumentando las ideas propias y las de otros. Ello favorece la construcción de conocimientos y contribuye a implementar las habilidades individuales y actitudes de interdependencia y respeto a las demás contribuciones: "El aprendizaje colaborativo como recurso didáctico, se auxilia en el principio de la socialización del conocimiento en la formación de los estudiantes" (Estrada, 2012: pp. 131-132). Según Theodore Panitz el aprendizaje cooperativo parte de los postulados de la teoría constructivista y se nutre de nuevas experiencias educativas, donde la participación activa del alumno es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Panitz, 1998).

En lo que respecta al concepto de Patrimonio Cultural, éste ha superado paulatinamente al de Patrimonio Histórico, configurándose la disciplina de la Historia del Arte como un engranaje indispensable para su estudio y puesta en valor. Gran porcentaje de los bienes tutelados a través de la legislación cultural son de índole artística, aunque no exclusivamente. Al respecto, la clarificación de conceptos debe ser un objetivo prioritario en los estudios de Grado, pues cada vez existe mayor presencia de asignaturas con contenido curricular en Patrimonio Cultural. El alumnado universitario debe aprender a utilizar una serie de herramientas propias e imprescindibles para comprender, asimilar y transmitir los valores que los bienes

culturales poseen. No obstante, en el estudio del Patrimonio concurren otras cuestiones que trascienden de lo artístico, participando además, diferentes disciplinas ajenas a la Historia del Arte, entre las que ocupan un lugar privilegiado los contenidos pedagógicos, antropológicos y sociológicos. Esta premisa debe extrapolarse a nuestro ámbito de trabajo dentro del EEES, que se centra en el alumno y se fundamenta en las competencias que éste debe adquirir, así como en los resultados del aprendizaje, lo que debe poner de manifiesto sus habilidades para desarrollar con éxito determinadas funciones.

Al respecto, la realización de tareas de grupo de tipo cooperativo en temática sobre patrimonio cultural resulta eficaz para adquirir determinadas competencias, ya que hablamos de un ámbito netamente interdisciplinar. Sin embargo, el trabajo grupal resulta complicado en la praxis, si no se posee un bagaje previo de conocimientos preliminares vinculados al contenido de la asignatura. Hablamos de una titulación multidisciplinar, el Grado de Turismo, donde la presencia de asignaturas con contenido cultural es casi anecdótica y muchos alumnos se sienten desmotivados, considerando la materia en un mero trámite para la consecución del título. Por ello y en nuestro caso, agrupar a los alumnos *per se* no puede considerarse una actividad que fomente el trabajo cooperativo. Por el contrario, debemos fomentar actividades dirigidas a alcanzar metas colectivas, porque éstas constituirán un estímulo para el esfuerzo y motivación para aprender. Que los alumnos encuentren sentido a su aprendizaje ya es un logro, pero el éxito de alcanzar dichas metas dependerá en gran modo del proceso cognoscitivo individual de cada uno de los miembros del grupo, y de su *feedback* con el resto. Por ello, el profesor debe procurar planear previamente los objetivos educativos de sus clases e involucrarse con los estudiantes, facilitándoles un canal de información idóneo que favorezca el flujo permanente de la misma. Al respecto, el uso de estrategias didácticas poco convencionales y la creatividad de las actividades, sustentadas en las TIC, favorecerá dicha tarea (Panitz, 1998).

El conocimiento precisa la revisión de continuos procesos de construcción por parte del docente y en este sentido, con el presente Proyecto de Innovación Educativa[1], enmarcado en el *Plan de Innovación Docente* de la Universidad de Córdoba (UCO) y llevado a cabo durante el curso 2015-2016, se propuso dar cabida a un sistema de trabajo dirigido a través de videotutoriales, y formas de evaluación alternativas a las tradicionales, concediendo importancia al

1. En adelante PIE.

trabajo en equipo y propiciando diversos modos de participación de los estudiantes de la titulación implicada: Grado de Turismo. Dicho PIE estuvo coordinado por Belén Calderón Roca (Profª Asociada Acreditada a Contratada Doctora, UCO) y formado por miembros de la misma universidad: Mª Dolores García Ramos (PSI, UCO) y también externos: Eduardo Asenjo Rubio. Prof. Titular, Universidad de Málaga) y Fernando Quiles García (Prof. Titular, Universidad Pablo de Olavide). El proyecto presenta algunos antecedentes integrados tanto en planes de innovación docente emprendidos por la UCO a escala interuniversitaria en los últimos cuatro años (dentro de la política de dicha Universidad para fomentar la innovación docente del profesorado mediante convocatorias anuales). Entre ellas cabe citar las acciones emprendidas por quien suscribe: Universidad de Córdoba, dentro del Plan propio de calidad de la enseñanza. Modalidad F: Subvención de actividades docentes (curso 2010-2011) y I Plan Propio de Innovación Educativa. Modalidad 2: Actividades de apoyo a la docencia (curso 2011-2012). En ambos casos se realizaron estancias docentes en otros centros educativos universitarios nacionales y extranjeros, con el siguiente proyecto: *Construcción de un marco europeo para la enseñanza-aprendizaje de la historia del patrimonio urbano (I* y *II),* realizado en la Universidad de Alcalá (curso 2010-2011) y en la Università Roma Tre (curso 2011-2012), respectivamente. Asimismo, he participado en diferentes Proyectos de Mejora de la Calidad Docente, enmarcados en los Planes de Innovación y Mejora Educativa de la UCO, tanto como colaboradora del *Proyecto Interfacultades de Innovación en prácticas externas curriculares: Desarrollo de competencias profesionales* (ref: 2013-11-6001) durante el curso 2013-2014, como coordinando el proyecto: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en grupos de trabajo cooperativo para la adquisición de competencias en patrimonio cultural* (ref: 2014-12-1006)**,** dentro del III Plan de Innovación y Mejora Educativa, durante el curso 2014-2015.

Por otra parte, avalaron este proyecto diferentes iniciativas didácticas emprendidas en dicha Universidad y en otras, consistentes en la docencia en cursos y seminarios, así como en su dirección académica: *I curso de Experto Universitario en Turismo Cultural* (Universidad de Córdoba, curso 2014-2015, Directora Académica: Belén Calderón Roca)*; La didáctica del patrimonio cultural: Aprender a enseñar. educación, interpretación y comunicación de sus valores* (Universidad de Córdoba, en sus cuatro ediciones: cursos 2012-2013, 2013-2014-2015 y 2015-2016, Directora Académica: Belén Calderón Roca); *Diseño de productos culturales: agentes turísticos y difusión del patrimonio*

(Universidad de Córdoba, curso 2011-2012, Directora Académica: Belén Calderón Roca), y *IV Seminario de gestión y difusión del patrimonio cultural local: los profesionales del patrimonio cultural* (Universidad Pablo de Olavide, curso: 2013-2014, Director Académico: Fernando Quiles García y Coordinadora Académica: Belén Calderón Roca).

2. Planteamiento del proyecto

2.1. Marco de referencia competencial

El presente PIE se enfoca a la asignatura obligatoria del 2º curso del Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba: *Patrimonio cultural artístico* (cod: 101714). Con ella se relacionan las siguientes competencias:

CB1: Capacidad de análisis y síntesis; CB2: Capacidad de organización y planificación; CB3: Comunicación oral y escrita en castellano; CB4: Trabajo en equipo; CB5: Habilidades en las relaciones interpersonales; CB6: Razonamiento crítico; CB7: Aprendizaje autónomo; CB9: Adquirir conocimientos y competencias que le permitan emprender provechosamente estudios de postgrado: CE22: Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural y CE23: Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural.

2.2. Objetivos del PIE

Así pues, el objetivo prioritario de este proyecto se enmarca en diversas líneas de acción prioritarias del *Plan de Innovación Docente* de la UCO a través de diversos enfoques. En primer lugar, se trataba de estimular el aprendizaje cooperativo entre los alumnos en relación al **trabajo por competencias**. En nuestro papel como evaluadores, debemos ir más allá de penalizar o premiar, asignando calificaciones; hemos de concebir la evaluación como un instrumento de diagnóstico regulador del proceso enseñanza-aprendizaje, que debe detenerse ante los resultados, considerando y analizando los diferentes factores que inciden sobre ellos (fortalezas y debilidades) y sus protagonistas. Para llevar a cabo nuestro proyecto, propusimos a los alumnos **actividades académicamente dirigidas** para utilizar las TIC como un canal de transmisión de contenidos, donde la interactividad constituía el núcleo del proceso de aprendizaje. En este sentido, intentamos **fomentar la enseñanza virtual** a través del aula virtual Moodle, orientando nuestro proyecto a elaborar material docente multimedia, como los **videotutoriales.** Al respecto, el videotutorial se considera una herramienta muy adecuada para mejorar la capacidad de asimilación de conocimientos por parte del alumnado. Se trata

de "pequeñas piezas de material didáctico, creadas como objetos de aprendizaje de contenido audiovisual y diseñadas para complementar las estrategias tradicionales de formación y facilitar la comprensión de algunos aspectos de la materia curricular que presentan una mayor dificultad de comprensión para los estudiantes" (Bengochea, 2011). Ello nos permite a los docentes ayudarles a estructurar y organizar la información que deben utilizar *a posteriori* para elaborar trabajos en grupo. Permiten utilizar además, otras actividades para el desarrollo conceptual conformando pequeños grupos de alumnos y proporcionándoles listas de ejemplos que susciten foros de discusión en tiempo real. Y en un nivel superior, dichos foros pueden extrapolarse a blogs y/o a páginas temáticas de Facebook, proponiendo la inclusión de actividades o ejercicios que permitan a los alumnos comunicarse con otros (de su misma o distinta asignatura/titulación), orientándoles y controlando las discusiones e interacciones desde un nivel apropiado.

Los principales objetivos planteados (instrumentales y tecnológicos) potencialmente alcanzables fueron los siguientes:

- **Objetivo Instrumental 1:** Desarrollar estrategias para realizar un reparto de roles y responsabilidades al alumnado de sus respectivos grupos de forma equitativa. Asimismo, se perseguirá la máxima objetividad en el grado de seguimiento, control y exigencias mutuas dentro de los diferentes equipos de trabajo.
- **Objetivo Instrumental 2:** Fomentar el auto-aprendizaje del alumno mediante la dirección académica (se priorizarán las actividades a través del aula virtual), enseñándole habilidades para sintetizar la información sobre un tema de actualidad con interés científico y técnico para el área/parcela de conocimiento, y convertir dicha información en conocimiento aplicable.
- **Objetivo Instrumental 3:** Búsqueda de claves para lograr la motivación en el aula, priorizando las relaciones intrapersonales y de interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Objetivo Tecnológico 1:** Enseñar al estudiante a identificar temas de actualidad con interés científico y técnico, adiestrándolo en la gestión y discriminación de la información existente en Internet.
- **Objetivo Tecnológico 2:** Propiciar y cultivar estrategias para que los grupos de alumnos trabajen de forma cooperativa, potenciando la utilización de dinámicas grupales para hacer más activa la comunicación en el aula, resolviendo conflic-

tos y fomentando la creatividad mediante el uso de nuevas tecnologías (TIC).

- **Objetivo Final y Difusión de Resultados:** Diseño de guías docentes innovadoras donde se contemple la evaluación por grupos de trabajo cooperativo (con enlace a una plataforma virtual de recursos de enseñanza-aprendizaje), y que faciliten el auto-aprendizaje y la formación continua en Patrimonio Cultural para el grado implicado. Este último objetivo se difundiría a través de:

1. Puesta en común de resultados de la investigación docente derivados de este proyecto, en actividades de I + D (Reuniones Científicas, Jornadas o Seminarios relacionados con la Didáctica del Patrimonio Cultural o la educación en general) que posibilitarán la difusión externa en otras universidades e instituciones.
2. Publicación de los resultados de la investigación docente en manuales didácticos y tutoriales de forma impresa, digital, o depositados en una plataforma virtual (creada al efecto).

2.3. Metodología y diseño de las actividades de trabajo cooperativo. Básicamente trataríamos de llevar a cabo una metodología de investigación en el aula, donde comparásemos diferentes propuestas didácticas y formulásemos actividades de evaluación por equipos de trabajo cooperativo a través de las TIC, que permitiese mejorar los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello nos planteamos poner en funcionamiento una tarea académicamente dirigida, en la que el profesor asumiría el rol el líder y distribuirá el resto de roles entre el alumnado. En clase, se impartirían las lecciones magistrales, así como las sesiones prácticas necesarias para la elaboración del trabajo que se exigiría a los alumnos como parte de la evaluación de la asignatura. Se constituirán determinados grupos de trabajo mixtos y heterogéneos en rendimiento y capacidades (máximo 4 alumnos), siendo el profesor responsable de dirigir dichos equipos mediante la proposición de diferentes actividades prácticas. El profesor diseñaría las tareas, defendiendo la composición de los grupos y manteniendo el control en la estructura de las interacciones.

El alumnado, de forma cooperativa, debía construir sus propios conocimientos utilizando recursos y buscando información adicional, que tendría que analizar, comparar y sintetizar, integrándola en la práctica de la tarea asignada, para adquirir las competencias de la asignatura. Para ello se propusieron los videotutoriales como

instrumento didáctico, que potenciase el aprendizaje autónomo del alumnado mediante ejercicios guiados. Estos servirían además, para aclarar lagunas o corregir ideas erróneas aprendidas previamente. El alumno sería asistido en todo momento por su profesor, quien le auxiliaría en cualquier duda que pudiese surgir a través de tutorías personalizadas o grupales. Contamos además con el aula virtual específica de la asignatura, para facilitar el trabajo en grupo del alumnado de la titulación implicada, así como para establecer los foros de discusión correspondientes. La intención de esta propuesta fue valorar la calidad del conocimiento obtenido por otros cauces distintos a los tradicionales, atendiendo a la demanda del ámbito profesional real: liderazgo, responsabilidad autónoma y capacidad de trabajo en equipo, aptitud para la participación, discusión y resolución de problemas, así como eficacia en el resultado cognitivo.

2.4. Difusión de los resultados de investigación.

Estimamos la posibilidad de celebrar de seminarios para efectuar la autoevaluación de los resultados de investigación obtenidos mediante este proyecto docente, y favorecer así el intercambio de experiencias (tasa de éxito) entre las demás universidades que participaban. La intención era poder diseñar guías docentes innovadoras y polivalentes, donde se contemplase la evaluación por medio del trabajo grupal cooperativo para facilitar el auto-aprendizaje en red y la formación continua en Patrimonio Cultural.

Por otra parte, se contempló la preparación de una publicación resultante de las investigaciones llevadas a cabo por los miembros de este proyecto, que incluía el uso del videotutorial como material didáctico. Y del mismo modo, la inauguración y continuidad de la Plataforma Virtual PATINN-UCO (http://moodle.uco.es/exa/course/view.php?id=351), destinada a alojar el material específico resultante de nuestras investigaciones, en aras de fomentar su uso parte del alumnado de las titulaciones implicadas, así como por el PDI interno y externo a la UCO que participó en este proyecto, y, eventualmente, por otros profesores y miembros de la comunidad científica.

3. Descripción de la experiencia desarrollada

Podemos dividir la experiencia en dos acciones clave**:**

A) Desarrollo del trabajo cooperativo a través de la web 2.0 con materiales multimedia (foro virtual y videotutoriales).
B) Organización de un seminario sobre educación patrimonial.

La primera actividad proyecto (inserta en la acción A) consistió en una forma de trabajo cooperativo a través de un foro en el aula virtual de la asignatura, que se inició a principios del primer cuatrimestre. Se trató de una clase práctica a través de Moodle, mediante un foro de debate en tiempo real con el tema: "Emprender en turismo cultural: La interpretación del patrimonio como oficio" y "El intrusismo laboral en la comunicación el patrimonio". Los alumnos debían visualizar dos mini videconferencias mediante el acceso a estos enlaces: https://www.youtube.com/watch?v=M-amrBkv5ig&-feature=youtu.be y https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=6KixKFXVfQg, y efectuar la lectura de un breve artículo para documentarse previamente sobre el tema antes de realizar la práctica. Como tutora del "proyecto piloto" les facilité el material necesario antes de comenzar el foro. Dicho foro sirvió de escenario virtual, y asimismo, Skype sirvió para poder comunicarnos todo el grupo simultáneamente a través de videoconferencia. Por otra parte, también se abrió un chat en Moodle para facilitar las instrucciones de la tarea. Era requisito indispensable que cada alumno se registrase y permaneciera "activo", es decir, participar efectivamente en el foro, no simplemente estando conectado. Para facilitar el desarrollo de la actividad, los alumnos se dividieron en tres subgrupos en función de los apellidos: A-D, E-H e I-M, debiendo elegir un portavoz de cada uno de ellos. La profesora asignó el rol de cada grupo, consistente en defender una posición ante el siguiente dilema: un empresario debía contratar a un grupo de guías para comunicar el patrimonio y debía decidir entre historiadores del arte y guías turísticos habilitados. Los tres roles eran: 1) empresario, 2) historiador local y 3) guía turístico, como profesora ejercí de moderadora, asumiendo el rol de un alcalde de una localidad que debía decidir entre los argumentos vertidos por el representante de los tres grupos, por lo que debían convencerme de la mejor opción. Finalmente, como parte de la práctica grupal evaluable, los alumnos debían realizar una reseña de dicha actividad a modo de cuaderno de prácticas. Cada uno de los subgrupos de trabajo debía indicar además, en un anexo al final de la tarea la siguiente información*: a)* Principales dificultades con

las que tropezó en la realización de la actividad; *b)* Parte del trabajo que realizó como componente del subgrupo, y qué rol desempeñó en el mismo, indicando además cuál fue su grado de participación, y c) ¿Fue de su agrado la actividad? Y ¿le resultó de de utilidad esta actividad (para la signatura y el resto del Grado)?

Continuando con la acción A, otro de los puntos a los que atendimos fue la elaboración de un videotutorial utilizando el programa *Screencast-O-Matic v.2.0*, un software libre. La finalidad de dicho tutorial se aplicó a una de las prácticas grupales: la elaboración de un itinerario cultural conforme a pautas previas, facilitadas la profesora. Este tipo de productos turísticos, tratan de revalorizar los recursos patrimoniales de un determinado territorio especialmente significativo por sus características y valores, para convertirlos en un producto destinado a la atracción turística, por lo que resultan especialmente atractivos de realizar por los alumnos. Para la tarea, en primer lugar, alojamos en Moodle un material de apoyo para realizar un itinerario cultural: (diapositivas), con pautas a seguir para su elaboración y un modelo de ejemplo: "*Córdoba de las tres culturas*", elaborado por la profesora, que más adelante se llevó a la práctica real mediante una visita a la Judería. Posteriormente, fuimos guiando en el proceso de cada una de las pautas a través del videotutorial, reforzando conocimientos y aportando nueva información.

Con respecto a la acción B, se mantuvo una constante comunicación entre los diferentes miembros del proyecto, tanto por correo electrónico, como mediante reuniones, lo que nos permitió organizar el Seminario: *Educación patrimonial en entornos no formales: interpretación y comunicación de contenidos para el turismo* (26-27, noviembre de 2015), donde participé como Directora Académica y en el que colaboraron todos los miembros del proyecto, así como un profesor invitado de la Universidad de Barcelona, Joan Santacana, profesional de relevante prestigio en el campo de la didáctica del patrimonio. Esta actividad fue profundamente fructífera para poner en evidencia la necesidad de la interdisciplinariedad y la cooperación en trabajos que tratan temas patrimoniales. Se enfocó además, como actividad práctica donde los alumnos debían acudir y realizar en equipo una reseña posterior. Justamente se realizó los días que los alumnos tenían clase de la asignatura, por lo que no interfirió en otras asignaturas de la titulación y tampoco se les robó tiempo de su trabajo autónomo. Se trataba de hacerles comprender que la educación patrimonial de calidad, debe constituir una acción prioritaria para comprender el valor de los bienes que forman parte del acervo patrimonial de una comunidad. Asimismo, es esencial para propiciar la identificación

de la ciudadanía con su territorio y facilitar la aceptación de la diversidad cultural por parte de sus visitantes, lo que se trasladaría a la actividad turística. Por ello, las estrategias didácticas y pedagógicas resultan indispensables en la elaboración y oferta de productos atractivos para el turismo cultural. Se trató pues, de implementar la participación de los estudiantes y complementar algunas parcelas de temática patrimonial tradicionalmente desatendidas en los estudios de grado: el conocimiento y puesta en práctica de estrategias óptimas para conocer, aprovechar y transmitir el valor de los bienes culturales mediante técnicas concretas de comunicación escrita y oral, y construir productos que estimulasen las capacidades cognitivas y de disfrute del turista receptor del patrimonio.

4. Resultados obtenidos

Los resultados de este PIE han sido plenamente satisfactorios. La elaboración de actividades multimedia que propician la comunicación colaborativa, y sirven a la vez como sistema de evaluación, pueden ser verdaderamente productivas para detectar carencias y necesidades cognitivas, sociales o metodológicas, y reflexionar sobre la consecución de las competencias, así como para obtener óptimos resultados en el aprendizaje de los alumnos. Así pues, se han cumplido los objetivos de nuestro proyecto en conexión con todas las competencias de la asignatura.

- **Objetivo instrumental 1:** El profesor actúa como gestor y coordinador del proceso de aprendizaje. Al realizar el reparto de roles al alumnado agrupado, se está concediendo responsabilidad a cada estudiante del grupo, lo que favorece la atención personalizada en un ambiente protegido. El pertenecer a un equipo de trabajo posibilita obtener mayor riqueza en la experiencia educativa, si se asegura la interacción y la inclusividad de todos los alumnos (garantizar los turnos de palabra, emisión de opiniones diversas, mismas oportunidades de participación, procesos democráticos de elección...).
- **Objetivo instrumental 2:** Las actividades académicas dirigidas a través del aula virtual facilitan la traducción de las enseñanzas del profesor a un lenguaje más cercano. El alumno crea y gestiona su propio conocimiento y participa en el proceso interactivo que lo genera, por lo tanto es responsable de su aprendizaje.

- **Objetivo instrumental 3:** Trabajar en equipo incentiva las relaciones intrapersonales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un ambiente de trabajo donde existe interdependencia positiva entre compañeros promueve en el alumno la necesidad de ayudar a otros a aprender. Por otra parte, permite confrontar distintos puntos de vista; se crean conflictos socio-cognitivos que deben ser resueltos por cada miembro del equipo; estimula la actitud crítica y la creatividad para la resolución de problemas; se crea la exigencia de expresar verbalmente los propios pensamientos, ideas y opiniones, así como respetar las de otros, y asimismo, potencia la responsabilidad individual y mejora la autoestima**.**
- **Objetivo tecnológico 1:** Trabajar con información de la red implica adiestrar a los alumnos en la gestión y discriminación de los inmensos flujos de la misma, lo que conduce a organizar el propio pensamiento para entender y explicar ideas. El uso de las TIC constituye un ámbito cotidiano de los alumnos, que trasladado al académico, estimula y motiva el aprendizaje. Los alumnos encuentran sentido en lo que aprenden, factor que se liga claramente al su rendimiento.
- **Objetivo tecnológico 2**: Las dinámicas grupales y la normalización de las TIC favorecen la interacción simultánea. No se trata de que el ordenador, el tablet o el Smartphone sustituyan al profesor, pero sí que asuman una función importante como instrumento para un aprendizaje activo y de calidad, al eliminarse las frontera de espacio y tiempo que impone el aula. Por otra parte, la experimentación de modelos educativos constructivistas y colaborativos, y distintos sistemas de evaluación permiten aumentar grado de presencialidad de los estudiantes, más allá del cumplimiento de la asistencia.
- **Objetivo final y difusión de resultados:** El seminario fue un éxito y todos los miembros del proyecto acordamos trasladar nuestras experiencias, tanto a la elaboración de guías docentes con gran componente de innovación educativa, donde se existan actividades de evaluación en grupos de trabajo cooperativo usando material multimedia, como a la difusión a través de material científico. Se encuentran en proceso de edición dos publicaciones coordinadas por quien suscribe, conteniendo los resultados de la investigación docente llevada a cabo, así como las conclusiones derivadas del seminario: *Educación Superior y Patrimonio Cultural:*

Material multimedia y videotutoriales para la realización de trabajos de tipo cooperativo en el aula (ISBN: 978-84-608-9436-0) y *Educación patrimonial en entornos no formales. Interpretación y comunicación de contenidos desde el ámbito local* (ISBN: 978-84-617-7259-9).

5. Conclusiones

Utilizamos internet como una herramienta imprescindible, no sólo para transmitir contenidos, sino en sí misma por su enorme potencial educativo, lo que posibilita nuevos procesos de aprendizaje y de transmisión de conocimiento, a la vez que incorpora la interactividad como núcleo del proceso. Por ello era preciso que los alumnos contaran con conexión a internet en el ordenador portátil o en el smartphone (al menos uno de los componentes de los equipos), pues en todo momento las actividades se realizaron en línea. Durante el trascurso de desarrollo del PIE, no tropezamos con demasiados problemas. Cada uno de los miembros del proyecto iba planteando sus preocupaciones y criterios sobre cómo enfocar a sus respectivas asignaturas las actividades más adecuadas para potenciar el trabajo en grupo del alumnado. Con respecto a los alumnos, aunque en un principio se mostraron reticentes con la actividad, pues no estaban acostumbrados a este tipo de prácticas docentes lejos de la clase "tradicional", finalmente fueron receptivos. El uso de foros virtuales permite un trabajo cooperativo de una forma más lúdica y satisfactoria, y por otras parte, los tutoriales audiovisuales de corta duración se configuran como un recurso formativo de gran interés, no sólo para reforzar conocimientos, sino además para permitir acceder a información extra, por ejemplo, por el alumno que no ha asistido a clase un determinado día. Así pues, valoraron la potencialidad expresiva del material multimedia como estrategia didáctica que sirve para aprender, también de forma lúdica. Y tras leer los comentarios de las tareas, para un porcentaje bastante alto de alumnos la experiencia fue positiva o muy positiva.

Bibliografía

Bengochea, L. (2011). Píldoras formativas audiovisuales para el aprendizaje de Programación Avanzada. En *Actas de las XVII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática.* JENUI2011. Sevilla.

Bengochea, L. y Medina, J. A. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. Córdova Solís, M. A. y Bengochea Martínez, L. [eds.]: *V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas.* Actas del V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas ATICA (Perú, 2-4 octubre, 2013). Huancayo: Universidad Continental, pp. 80-87.

Calderón Roca, B. (2015). *Guía de acceso al estudio de los Instrumentos para la Protección del Patrimonio Cultural. Material Docente.* Córdoba: Universidad de Córdoba.

Calderón Roca, B. (2015). *La Didáctica de Patrimonio Cultural y la actividad turística: Material docente.* Córdoba: Universidad de Córdoba.

Calderón Roca, B. (2014). Formadores en patrimonio cultural: problemática actual y herramientas para la profesionalización docente. En Calderón Roca, B. [coord.]: *La didáctica del patrimonio cultural: aprender a enseñar. Educación, interpretación y comunicación de sus valores.* Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 49-56.

Calderón Roca, B. (2012). El `libro blanco´ del Patrimonio Cultural: Necesidad de configuración de un lenguaje epistemológico específico orientado a la práctica docente en el Grado de Historia del Arte. En Durán Villa, López Facal, R., Saavedra vázquez, M. C., Sánchez García, J A. y Villarino Pérez, M.: Actas del *Congreso Internacional "Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía",* vol. 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 126-131.

Calderón Roca, B. (2012). Parámetros conceptuales para la definición de una nueva área de conocimiento: el Patrimonio Cultural. Necesidad de profesionalización Docente y capacitación metodológica específica en los estudios de Grado. En Abaladejo, C. y Prats, M. [coors]: *Actas del III Congreso internacional Nuevas tendencias en la formación del profesorado universitario*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 1162-1167.

Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC´S. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* Vol. 3, nº. 5, pp. 123-138.

Gallego, D. y Alonso, C. [eds.] (1997). *Multimedia*. Madrid: UNED.
Hernando Gómez, A., Aguaded Gómez, J. I. y Tirado Morueta, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través del Campus Andaluz Virtual. Análisis de las interacciones. En *Enseñanza & Teaching*, 29, nº 1, pp. 135-158.
Jiménez Castillo, D. y Marín Carrillo, G. M. (2012). Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales. En *Enseñanza & Teaching,* 30, nº 2, pp. 63-79.
López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. En *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos,* nº. 14, pp. 28-37.
Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 45, pp. 117-124.
Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Sánchez, J., y Pardo, A. (2014): Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? En *Revista de Educación*, nº 363, pp. 334-359. [Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191].
Panitz, T. [et. al.] (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. New York: Garland Publishing.
Rubia, M. y Marbán, J. Mª. (2006). El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de proyectos piloto de innovación docente. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, nº 5 (2), 301-308. [Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/ sumario_5_2.htm]
Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A., y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. En *Comunicar*, XVII (33), pp. 115-124.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: Claves y desafios en Lima, Arequipa y Cusco

Alba Choque Porras
Universidad Peruana Simón Bolívar

Resumen
En este artículo se abordará la situación e impacto de las redes sociales en torno a los museos de tres ciudades principales del Perú. Para algunas de estas instituciones culturales la interactividad de las diversas plataformas digitales se plantea como una oportunidad de relación con los usuarios como nunca antes se había dado. Mientras que, para otras las redes sociales aparecen como un universo nuevo pero difícil de afrontar debido a la escasa preparación de su personal en reconocer los nuevos códigos e interactividad que propagan estas redes. La mayor parte de los museos estatales son los que muestran menos receptividad frente a esta situación; mientras que, los museos privados, sobre todo los de reciente creación, son los que van asumiendo las nuevas tendencias y desafíos que implica la cultura digital del siglo XXI.
Palabras clave: Museos, Perú, Redes Sociales, Museums, Peru, Social Networks.

Los modelos de gestión de los museos y proyectos de sitios arqueológicos en Perú han venido demostrando interés por la inclusión de las tecnologías de la información, sobretodo el uso de las redes sociales para divulgar sus contenidos y su presencia institucional a un público cada vez más conectado con los discursos que provienen del ciberespacio. Sin embargo, la cultura digital en nuestro país se halla en un proceso desigual, mientras la capital concentra la mejor relación entre museos y redes sociales, grandes y pequeñas ciudades del interior aún no dan el impulso correspondiente en relación al patrimonio que poseen sus contenedores de cultura.

Los museos para sobrevivir en el siglo XXI y no perder la atención de la nueva generación de consumidores culturales han tenido que sumarse al entorno del movimiento tecnológico. El número de museos en el Perú ha crecido exponencialmente en los últimos años. Hoy hay una nueva visión de gobiernos regionales y municipales de propiciar espacios de exposición de su patrimonio, ello sumado a la oferta privada relacionada a museos temáticos, por ejemplo el Museo de la Coca; y de artistas individuales como el Museo Máximo Laura, ambos en el Cusco. Actualmente, la competencia por atraer público a sus instalaciones se ha vuelto intensa, y varias de las instituciones culturales en el Perú han notado que los tiempos de desarrollo y difusión de nuevos productos culturales se han reducido, ahora se hace imperativo el uso de plataformas que acerquen al cliente cultural a las propuestas de los museos y centros de arte.

> "Los nuevos clientes son multitarea y acceden a la información en movilidad, en cualquier momento y en cualquier lugar. Han cambiado su comportamiento en los procesos de compra. Valoran la inmediatez, la facilidad y la eficacia. No

> confían tanto en la publicidad tradicional como en la recomendación y en sus conexiones sociales" (Magro, Salvatella, Álvarez, Herrero, Paredes y Vélez, 2014: 16).

Por ello, la apuesta por el uso de difusión de sus contenidos en las redes sociales. Estos no son sitios de internet que solo permiten saber que hacen nuestras amistades, ver fotografías, usar el chat o señalar el estado de ánimo ocasional de sus usuarios. Hoy las redes sociales crean una imagen del museo, incluso el usuario ya no necesita ir al museo, las limitaciones de la distancia y el tiempo se han reducido, hoy existen usuarios locales, nacionales e internacionales a través de las redes. Ahora hay diversidad de público que accede a la información de los museos gracias a las variadas plataformas digitales.

Las redes sociales son estructuras de información que vienen cambiando las estructuras organizativas sociales y culturales peruanas. El gran crecimiento de las redes sociales es la respuesta a una demanda por parte de los usuarios de mantenerse comunicados entre sí, en diferentes direcciones. Ellos buscan poder dialogar, debatir, participar con el museo y sus agentes, la retroalimentación en el entorno digital es la clave, porque la tendencia hoy está centrada en el usuario.

Los museos deben irse adaptando a las nuevas formas de consumir, crear y compartir cultura. El público no es ya sólo el destinatario de nuestras propuestas, sino partícipe e inclusive co-creador de contenidos. A veces los usuarios comparten información mejor o mayor de las propias publicadas por el museo en redes sociales. Mientras tanto, los otros visitantes virtuales observan, comentan y sacan conclusiones. Las amplias posibilidades que ofrecen las redes sociales hace necesario la adquisición por parte del personal del museo de nuevas competencias digitales. La propuesta de los museos es ser agente participativo, las redes sociales contribuyen a que esta función sea accesible y que los museos se cuestionen un nuevo modelo de interacción.

A lo largo de los últimos años, la mayoría de las entidades del sector museístico peruano ha hecho un gran esfuerzo por adaptarse a la realidad 2.0, abriendo todo tipo de perfiles en Facebook, YouTube y Twitter, principalmente, para dar a conocer sus contenidos, exposiciones y actividades culturales.

Proyecto de analisis de redes sociales en museos

A mediados del 2016, dentro del Diplomado de Museología y Gestión del Patrimonio Cultural de la Universidad Peruana Simón Bolívar se empezó el proyecto de analizar el uso de las redes sociales de los diferentes museos del Perú. Los alumnos de este programa académico midieron los alcances y selección de estos espacios en internet, a través de los lineamientos de la asignatura de Marketing y Comunicación para el Patrimonio. Se procedió con una selección de un número relevante de museos suficiente para un primer estudio. En este artículo presentamos una primera muestra, un análisis realizado en base a 67 museos ubicados en las ciudades de Lima, Arequipa y Cusco (Choque, Leanderas, Macazana, Merino, Rojas y Valenzuela, 2016)

En general, la mayoría de estas entidades culturales mantiene en las redes sociales una forma de relacionarse con sus usuarios muy similares a la que tenían en la era analógica, es decir exponen los contenidos pero son pocas las que mantienen un hábito constante de responder a las inquietudes del público que los sigue, y tampoco siguen a sus seguidores. Muchos de los seguidores o público visitante de las redes sociales son líderes de opinión en diferentes espacios de internet. En el caso de los museos y de sitios vinculados al patrimonio cultural del Perú, el conocer a estos líderes de la sociedad civil y relacionarse con sus motivaciones hacia instituciones similares nos ayuda a saber que quieren o buscan los usuarios de nuestros museos.

De acuerdo al estudio de los 67 museos analizados, sólo 29 presentan sitio web propio. El resto de instituciones o no tienen o sus contenidos se hallan alojados en otra web institucional a la cual pertenecen. Por el ejemplo, el Museo de Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tiene un espacio institucional dentro de la web del Centro Cultural de San Marcos. De la misma manera la mayoría de museos que pertenecen al Ministerio de Cultural del Perú no tiene web propia, incluso no tienen web dentro del sitio digital del ministerio. Resulta increíble que sitios como el Museo de Sitio del Qorikancha instalado dentro del conjunto del Convento de Santo Domingo en el Cusco, que fuera el espacio dedicado al Templo del Sol durante el Imperio de los Incas no tenga un sitio web autónomo ni dependiente de ningún otro sitio web del estado, sólo por citar un caso.

Antes de presentar los resultados de la situación del uso de las redes sociales en los museos debemos definir que son. El Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información de España ha dado una de las mejores interpretaciones refiriéndose que son “un sitio en la red cuya finalidad es per-

mitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades" (ONTSI, 2011:11). De ahí la importancia que tienen las redes sociales en la retroalimentación para las instituciones museísticas.

Cada red social tiene una función y respuesta del público diversa. Facebook es una red que permite más contenido textual y de imagen y la permanencia es mayor que la de Twitter, que admite menos texto e imagen, pero que gracias a los *links* permite colocar muchos contenidos, aunque actualmente también admite compartir videos hasta de 2 minutos 20 segundos. Twitter contribuye con inmediatez, actualidad, mayor comunicación, mayor información, detalles, etc. YouTube es el soporte de promociones en movimiento institucional o de un producto cultural en particular. Pero muchas instituciones culturales usan directamente el video de Facebook, incluso la transmisión en directo. Pinterest, YouTube e Instagram ayudan a generar estrategias visuales contundentes para hacer llegar su mensaje al usuario. Pero sin lugar a dudas, la red social más empleada por los museos e instituciones culturales en Perú es Facebook, sobre todo en los museos de Lima.

En general esta es una tendencia en la región latinoamericana:

> "Cinco de los mercados más activos en redes sociales a nivel mundial se encuentran en Latinoamérica: Brasil, Argentina, Perú, México y Chile. Y en el ranking de servicios, Facebook, LinkedIn y Twitter ocupan el podio (…). Entre los servicios, existe una marcada diferencia en aceptación de Facebook versus otras redes sociales. Facebook no es sólo el líder en número de usuarios únicos, Facebook tiene altas tasas de *time spent* [tiempo usado] porque las personas pasan mucho tiempo en sus páginas. Facebook es un medio de relacionarse, pero también es una vía de información, de saber lo que pasa en el mundo, de seguir la actualidad. Los medios tradicionales "postean" sus principales noticias, y así gran parte del tráfico de información que llega a los medios es a través de Facebook" (Pecis, 2014:41).

En el 2012, el número de peruanos con cuentas en la red social Facebook llegaba a 9 millones. Al 2016, la cifra trepó exponencialmente hasta los 17 millones. Destaca el número de usuarios que ingresan desde sus smartphones: quienes pasaron de ser 3 millones en el 2012 a 14 millones en el 2016 lo cual representa el 82% de usuarios de Facebook (Lozano, 2016).

En el caso de Lima, dada la cantidad de museos, se ha seleccionado sólo los que usan al menos Facebook como red social. Un 77% de ellos postea constantemente contenidos (de 1 a 3 post a diario). Mientras que un 6% postea de vez en cuando y un 23% tiene desactualizado su Facebook posteando después de varios meses o semanas en el mejor de los casos y sólo cuando realizan actividades especiales [Fig. 1].

Fig. 1. USO DE FACEBOOK EN MUSEOS DE LIMA

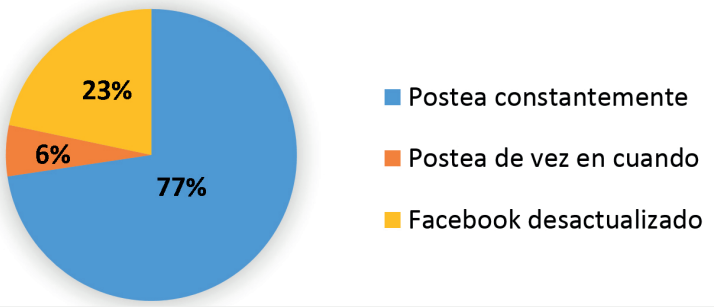


Fig. 1. Uso de Facebook en museos de Lima.

Las otras dos ciudades elegidas para el estudio (Cusco y Arequipa) se encuentran ubicadas en el sur del Perú y mantienen patrimonio cultural de alta importancia para el país. Fueron 16 museos seleccionados en Arequipa, en realidad son todos los que se han podido rastrear hasta el momento para el análisis. En relación a Lima el uso de sitios web y redes sociales es bastante menor. De ellos, sólo 11 museos utilizan Facebook (69%) y otros 5 museos (el 31%) no tienen, y no lo han considerado como medio de apoyo de difusión institucional.

FIG. 2. DE 11 MUSEOS QUE USAN FACEBOOK EN AREQUIPA . FRECUENCIA.

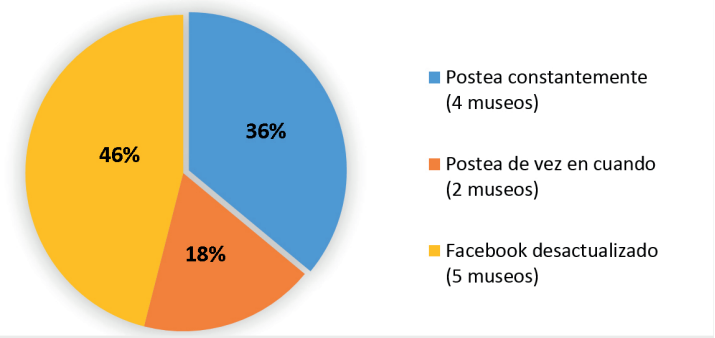


Fig. 2. De 11 museos que usan Facebook en Arequipa. Frecuencia

De los que emplean Facebook [Fig. 2] tan sólo 4 museos un 36% lo mantiene actualizado, dos museos que representan un 18% postean de vez en cuando y el resto, 5 museos que es un 46% tienen desactualizado su Facebook. Este resultado para la red de museos de Arequipa revela no sólo la poca importancia que se le da a esta red social en esa ciudad, sino que faltan competencias digitales al personal dedicado al área de imagen o quienes trabajan con públicos en dichas instituciones. En el Perú Facebook es la red social de mayor afluencia de público, los museos arequipeños están perdiendo una valiosa oportunidad de conectar con sus potenciales usuarios. Las redes sociales como Facebook pueden fomentar notablemente la venta de productos culturales, venta de entradas, *merchandising*, notoriedad institucional y dar una nueva visión del propio museo. Dejar de aprovechar este medio interactivo, no sólo es perder capacidad de ingresos económicos si no también se está dejando de fomentar cultura.

Respecto al Cusco, se seleccionó 15 museos. Antes de pasar a los resultados de Facebook se debe mencionar que sólo 6 museos en Cusco tienen una web propia que representa un 40% del total. Mientras que 9 museos no tienen sitio web institucional que es un 60%. Resulta sorprendente en el caso de Cusco que instituciones como el Museo de la Catedral o el Museo de la Compañía de Jesús no tengan ni sitio web ni ninguna red social asociada. Esta falta de interés podría deberse a la seguridad que mantienen estos museos por ser referentes de visitas turísticas en la ciudad, lo cual resulta muy delicado porque otros contenedores culturales pueden tomar su lugar, como veremos más adelante. En el caso de Facebook de los 15 museos, 7 los emplean con frecuencia (el 44%) y 8 museos no hacen uso, representando un 56% del total [Fig. 3].

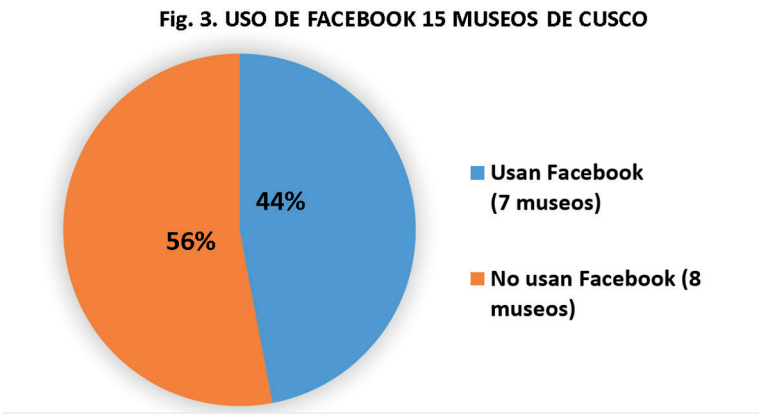


Fig. 3. Uso de Facebook 15 museos de Cusco.

Uso de otras redes sociales

En el Perú la segunda red social utilizada es Twitter. A fines del 2016 se proyectaba que 6 millones de peruanos usarían Twitter en el Perú, según el estudio de Quantico Trends (VILCA, Katherine : 2016). En el caso de Lima, ésta será la segunda red social empleada por los museos (37%), seguido de YouTube (34% de museos) e Instagram (11%). Menos usados son Google + y Pinterest.

A la cabeza de los museos limeños que sacan partido de otras redes sociales se encuentran el MALI (Museo de Arte de Lima), el Museo Pedro de Osma, Museo Larco, MATE (Museo Mario Testino), el MAC Lima y el sitio institucional de la Zona Arqueológica de Caral que es la única del sector estatal, el resto es del sector privado. [Fig. 4]. Dichos museos han sabido adaptarse al nuevo público habituado a colocar contenido y buscarlo en estos espacios virtuales. Pero es el caso de 6 museos entre 35. Estos resultados para los museos de la capital del Perú revelan una profunda diferencia con los resultados del uso de Facebook, cuyo empleo masivo por los museos de Lima lo coloca como referente importante de información, retroalimentación de datos y gestión de audiencias frente al resto de redes sociales.

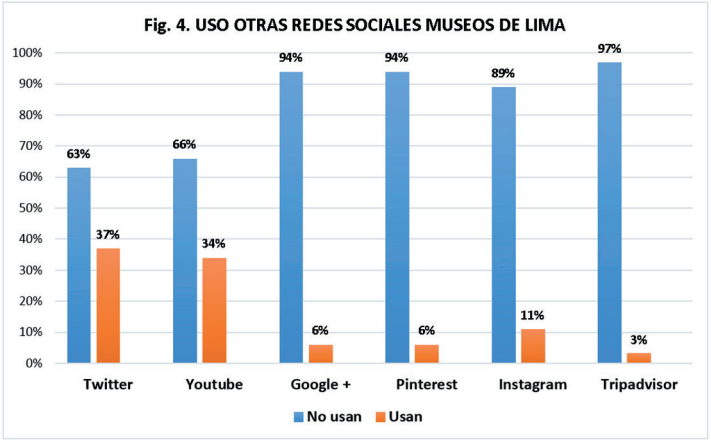


Fig. 4. Uso otras redes sociales museos de Lima

Si pareciese que los museos de Lima no están aprovechando al máximo las potencialidades de las otras redes sociales, el caso de Arequipa y Cusco marca una distancia mayor todavía. Si comparamos los resultados de las 3 ciudades seleccionadas para esta investigación, Arequipa y Cusco quedan rezagadas frente a Lima en el uso de otras redes sociales sin citar Facebook. En el caso de Arequipa sólo 2 museos mantienen en actividad constante en otras redes sociales, son el Museo de la Catedral y el del Monasterio de Santa Catalina, el resto de instituciones parece hacer caso omiso o poco uso de las potencialidades de las redes sociales [Fig. 5].

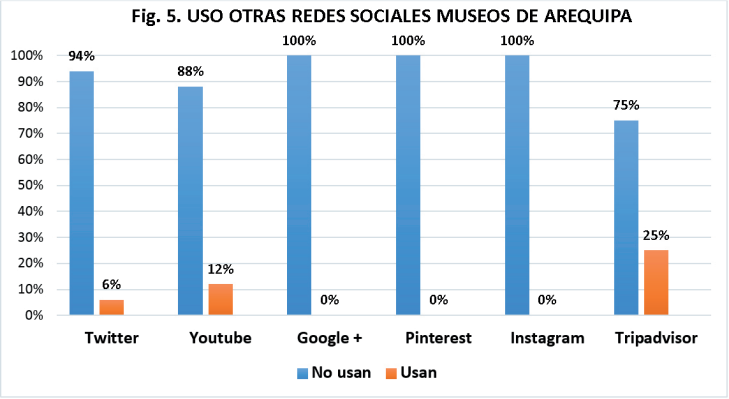


Fig. 5. Uso otras redes sociales museos de Arequipa.

En Cusco, la situación también muestra carencias, pero a su vez sorpresas: encabezan el uso de otras redes sociales tres museos con pocos años de apertura como el Museo Inkariy de Calca (abierto desde el 2014), el Museo San Francisco de Asís del Cusco (abierto desde el 2015) y el Museo Máximo Laura (2013), instituciones que se colocan a la vanguardia en torno al uso de las redes sociales en un sector tan conservador como el museístico en la ciudad del Cusco [Fig. 6]. Estos museos van marcando la pauta de la gestión de contenidos y de audiencias en internet en su ciudad. En cambio, para el resto de museos el panorama no es alentador, poco o nulo uso de redes sociales, incluso 6 de los 15 museos tomados para la muestra no usan ninguna red social ni poseen sitio web. El Cusco, pilar del patrimonio cultural del Perú necesita urgentemente una innovación en los repositorios de su patrimonio cultural y capacitación de su personal sobre las nuevas tecnologías y uso de redes sociales.

Como dato especial, los museos de Arequipa y Cusco toman ventaja frente a los de Lima mediante el uso de la red social TripAdvisor. Esta red social fundada en el año 2000 con el fin de ayudar a los viajeros a planificar sus viajes se ha convertido en un referente para turistas en el mundo, porque aporta consejos fiables de usuarios sobre restaurantes, alojamientos y atracciones. Los museos se han venido sumando a TripAdvisor para ofertar su presencia como recurso turístico. En este caso, los usuarios de esta red social aportan comentarios y re-comentarios sobre los museos visitados, publican fotos, aconsejando al público internacional sobre las posibilidades que ofrecen estas instituciones. Arequipa y Cusco son ciudades turísticas y parte de sus museos están apostando por esa dirección.

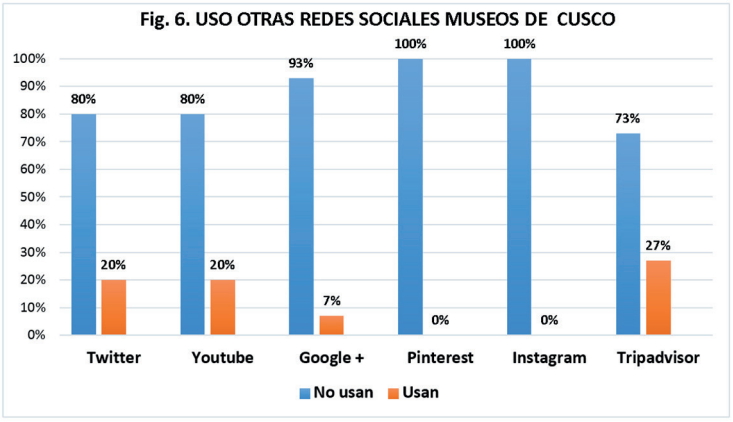


Fig. 5. Uso otras redes sociales museos de Arequipa.

Aspectos positivos del análisis

- La presencia activa de ciertos museos en las redes sociales generará como consecuencia una incursión y ascenso de contenidos de otros museos. O éstos se actualizan o tenderán a desaparecer ante la fuerza de la modernidad.
- En la investigación y comunicación realizada a los responsables de los museos, aun cuando la institución no tuvo presencia en redes sociales, tomaron preocupación y conciencia de las limitaciones ante el uso de la tecnología para ofrecer nuevos servicios y llegar más fácilmente a más tipos de público. El personal desea capacitarse, prepararse ante los desafíos del museo del siglo XXI, hay predisposición.
- Este estudio permitió saber que no se vienen realizando en el Perú análisis de la situación de los museos en torno a las nuevas tecnologías y plataformas digitales, existe escasa bibliografía sobre el tema y por lo mismo escasa preocupación. Ya se han comunicado algunos resultados preliminares al personal de los diversos museos analizados y ellos han ido tomando conciencia de los logros y metas a superar.

Aspectos por superar

- Varios de los museos analizados no llegan a comprender la verdadera potencialidad de las redes sociales. No las ven como espacios de interacción y si tienen Facebook u otra red social plantean sus contenidos de forma unidireccional, el mensaje sin retorno, muchas veces único e invariable.
- Aún es insuficiente la capacidad de orientación al usuario a través de las redes sociales gestionados en torno al museo. Las organizaciones culturales tiene como desafío inmediato

saber interactuar adecuadamente con el usuario inmerso en el contexto digital.

- El museo asume que el "diálogo" con el usuario ocasiona un aumento sustancial de trabajo, esta idea se da porque el personal de la institución no conoce los códigos de desenvolviendo en la red interactiva. Excepto algunos museos, la mayoría carece de un área de marketing y/o un *community manager* (administrador o gestor de la comunidad de internet). El uso de las redes sociales en los museos peruanos exige una dinámica propia, con profesionales preparados para responder a las inquietudes del nuevo ciudadano digital.

Bibliografía

Choque, A., Leandera, E., Macazana, I., Merino, L., Rojas, T., y Valenzuela, V. (2016, Noviembre). Resultados del análisis de la situación de redes sociales en museos peruanos.
Recuperado de
https://issuu.com/institutodehistoriapatrimonioyturis/docs/analisis_de_redes_sociales_y_museos (consultado 26/12/16).

Lozano, I.. (2016). 17 millones de peruanos están en Facebook. *La República*. Recuperado de http://larepublica.pe/impresa/economia/780202-17-millones-de-peruanos-estan-en-facebook (consultado 10/12/16).

Magro, C., Salvatella, J., Álvarez, M., Herrero, O., Paredes, A., y Vélez, G. (2014). Cultura digital y transformación de las organizaciones. 8 competencias digitales para el éxito profesional. RocaSalvatella. Recuperada de http://www.rocasalvatella.com/es/8-competencias-digitales-para-el-exito-profesional (consultado 18/12/16).

ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI) (2011). Las Redes Sociales en Internet. Estudio sobre conocimiento y uso de las redes sociales en España. Recuperado de: http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/estudio-sobre-el-conocimiento-y-uso-de-las-redes-sociales-en-espa%C3%B1. (consultado 15/12/16).

Pecis, S. (2014). El valor de los contenidos culturales y su forma de consumo en la era de las redes sociales. En: *Cultura digital #cultura en red. El* V Congreso *Iberoamericano de Cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Vilca, K. (2016, Abril). ¿Cómo está compuesto hoy el universo de Twitter en Perú?. Recuperado de http://www.quanticotrends.com/blog/quanticotrends/como-esta-compuesto-hoy-el-universo-de-twitter-en-peru/ (consultado 20/12/16).

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital

Fernando Quiles
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Quisiera creer, como dice la canción, que "todo es de color". Y hacerlo por cuanto lo entiendo como metáfora de un mundo vivo, cálido y esperanzador[1]. Pero no es así, amenazado como está por las sombras. Por lo que no es extraño que se muchos busquen el calor y el color en otro lugar, que perciben más acogedor y atrae sus pasos inexorablemente, en la nueva utopía del *ciberespacio*[2]. Aunque todos, de una manera u otra, convivimos con esta ficción. Y no son pocos los que avanzan hacia ella como "migrantes" virtuales. Entre ellos me encuentro, porque también he nacido en un tiempo en que no había sitio para más nubes que las anunciadas por los meteorólogos. En cambio, los nativos digitales se han acogido al ciberespacio como zona de confort, pudiendo generarse su propio nicho, con diseños que se acomodan a sus necesidades y valiéndose para ello de sus propias habilidades[3]. Sin ánimo de extenderme, quiero recordar brevemente cómo incluso hay juegos de rol en los que se habilitan espacios propios, donde se convive con amigos, vecinos e incluso familiares inventados. A destacar el más popular de todos en la actualidad, *Los Sims*, diseñado por Wil Wright y Rod Humble[4].

Como "migrante" digital, he tenido que superar una frontera igualmente imaginaria que me frenaba en el ingreso en ese *cibermundo*. Y luego he tratado de encajar en él, con la identidad apropiada para mimetizarme con los naturales del mismo. Esa imagen construida por imitación ha requerido un pequeño esfuerzo de teatralización, con el "maquillaje" y la "gestualidad" adecuados. Con ello me he visto obligado a repensar en mis señas de identidad. A la postre me he visto involucrado en una tarea que también forma parte del itinerario de los *cibercaminantes*: la marca personal[5].

Para quien ingresa en el mundo digital proveniente del territorio analógico, resulta tan fascinante como intrincando. Nos faltan

recursos para desenvolvernos con soltura en él. Pero si no nos sobreponemos a nuestra propia incapacidad "genética", al menos tratamos de aprovechar lo que las TICs ofrecen para facilitar nuestra labor.

Llevo años trabajando con las tecnologías aplicadas a las humanidades, desde que me introduje en este territorio con un proyecto de ámbito andaluz[6]. Este abordaje me abrió los ojos, permitiéndome explorar un territorio propicio para el deambular de los humanistas[7].

Sin duda, las humanidades encajan mejor de lo pensado en este "ecosistema". No es nueva la noticia de que los ejercitantes de las disciplinas humanísticas tienen un lugar de privilegio en este mundo exteriorizado por las tecnologías[8].

La necesidad de cambiar este estado de cosas desde los estudios básicos es algo reclamado por muchos intelectuales y estudiosos de la formación en humanidades. Primero reivindicando su lugar en la esfera del conocimiento y luego su utilidad para la sociedad actual. Y si aún no se ha entendido bien este mensaje tiene que ver con la incapacidad de quienes nos hemos dedicado a formar en humanidades. Bueno es reconocerlo para empezar a cambiar la situación. No hace mucho el que fuera decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB, Joan Carbonell, compartía con sus oyentes, en una conferencia dictada en el foro "¿Para qué sirven las humanidades en el siglo XXI?", una duda: Si "en los *curricula* de los estudiantes de entre 6 y 18 años, lo que más hay son letras... ¿cómo, desde esta posición, no hemos construido un discurso potente sobre para qué sirven las humanidades?"[9].

La utilidad de las humanidades, es uno de los debates de actualidad en la universidad. El posicionamiento de pensadores y docentes está polarizado entre quienes sostienen la capacitación para adaptarse a la demanda profesional de los nuevos tiempos, con todas

las consecuencias en la definición de perfiles; y los que consideran que no por ello se ha de pervertir el espíritu de la disciplina. Empecemos por esto último. Y traigamos a colación el ensayo de Martha Craven Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*[10]. La crisis actual de valores que afecta a las humanidades en la sociedad democrática en que vivimos. Una sociedad en que se forma a los jóvenes para lograr éxito profesional, materializado en la solvencia económica. Y, sin embargo, es preciso que "el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo"[11]. Esta autora diagnostica un mal que afecta al cuerpo de las sociedades democráticas, amenazando su salud: La crisis, pero no la económica iniciada en 2008, sino "una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación."[12] Añade: «Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de maquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por si mismos, poseer una mirada critica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo."[13] Este pensamiento es común a muchos otros intelectuales que ven en las humanidades un terreno abonado para el progreso de la sociedad. No hace mucho García-Reidy, filólogo de la Universidad de Syracuse, decía al respecto que "las Humanidades son fundamentales para tener sociedades sanas y dinámicas"[14].

Las humanidades son imprescindibles para el normal desenvolvimiento de la sociedad. A modo de ejemplo, baste recordar una frase, que sintetiza la opinión de tantos estudiosos del mundo de las letras, y que pertenece a un director de cine, relacionada con el patético escenario que se montó el 2013 el ayuntamiento de Madrid para vender su candidatura a los juegos olímpicos. Es un pasaje de un nota de prensa publicada por David Trueba, para quejarse en tono irónico de "Otra tonta utilidad de las humanidades" (una más, sin duda):

> "Si algo le ha fallado a la candidatura madrileña es capacidad para elaborar un discurso de **convicción humanista**. Se hablaba de infraestructuras y de café con leche con un inglés de preescolar. Pero es en la resolución de estos proyectos, en su presentación pública, donde se percibe la importancia de los valores dialécticos, de la capacidad imaginativa, del dominio del lenguaje y la fascinación poética.

> La transmisión de conocimiento humanista termina por ser el último eslabón de los cuadros económicos e industriales, andamiaje sólido pero incapaz de poner a nadie a soñar. Y todo eso falla porque carecemos de preparación, abonados a un **pragmatismo de casino**, donde todo se resuelve por el azar de una bolita, sin entender que la seducción arranca porque alcanzas los valores escondidos en el otro. En la España de los sobres y las comisiones encubiertas, no viene mal recordar cómo un **armazón intelectual** solvente gana más batallas trascendentes que esa turbia victoria rutinaria en el trapicheo mezquino. Y no hay ninguna ambición honesta que pueda ser alcanzada sin un profundo respeto por el detalle de que vivimos entre seres humanos"[15].

En este punto cabría recordar que el *Institut d'Estudis Catalans* redactó en 2013 un manifiesto a favor de las humanidades, en uno de cuyos apartados se dice:

> "La merma de la cultura humanística comporta el empobrecimiento del pensamiento, la precariedad del discurso ético y la pérdida de la cohesión de nuestra civilización. En este sentido, es urgente salir del analfabetismo funcional y simbólico, que deja grandes vacíos en el sistema de referencias personales y colectivas y permite sumisiones y manipulaciones. Es necesaria una recuperación del símbolo, empezando por el propio lenguaje, en sus horizontes filosófico y religioso, como uno de los signos distintivos de la cultura humanística completa. La cultura humanística es una inversión necesaria"[16].

No soy, ni lo pretendo, pedagogo, aunque sí me gustaría cumplir como maestro, asumiendo ciertos compromisos con los estudiantes, entre otros servirles de apoyo para su ingreso en el mundo laboral. No se trata tanto de aportarles conocimientos sino el de descubrirles un camino transitable y que les pueda llevar a alcanzar su meta. Y en este sentido, recomiendo siempre aceptar que la vocación les trajo a este lugar y que por ello es la mejor opción para lograr el éxito en su búsqueda de una salida profesional[17].

¿Condenados al fracaso por elegir humanidades?

En este punto tendría que detenerme para la relatar un episodio en la vida de un vocacional de las humanidades, pero no lo haré por no cansar con una historia que es insignificante y que poco ha de aportar el desarrollo de este ensayo. Sin embargo, no me resisto a imaginar el rostro de un padre o una madre cuando su hijo o su hija, al final de sus estudios secundarios dice: "-Papá, mamá, quiero estudiar humanidades". No hay que ser muy imaginativo para encontrar la respuesta que acompaña a un rostro desencajado: "- Ay, hijo..." Un leve temblor mueve el piso a la familia, el miedo se apodera de los padres, y surgen las dudas y el reclamo para que el chico o la chica lo reconsidere. Aliviar ese miedo, torcer la voluntad paterna que condiciona la elección de una carrera en función de mejores oportunidades laborales, es tarea ardua. Mucho se ha intentado, incluso se han utilizado recursos como las tecnologías. Me viene a la mente la presentación de un juego creado por la UIC de Barcelona, "Cultural Job Game", que se presenta como una app que de manera divertida permite conocer más de los estudios humanísticos[18].

Con paños calientes poco se puede hacer. Hay que encontrarle el sentido y el lugar a estas disciplinas, que lo tienen, pero no se ha localizado ni el medio educativo ni el conjunto de la sociedad. La progresiva implantación tecnológica, que afecta a todos los rincones de nuestra vida, se está presentando como la solución a la supuesta falta de utilidad de las humanidades. Departamentos, institutos e innumerables proyectos de investigación están revirtiendo esa tendencia negativa. Valga, a título informativo, la existencia de entidades como el *Instituto de Cultura y Tecnología*, en la Universidad Carlos III de Madrid[19].

Autores como Paul Spece ponen el acento en el basamento tecnológico para el progreso de los humanistas, como lo desvela en uno de sus textos: "La investigación humanística en la era digital".

> "Si estamos de acuerdo en que existen ventajas en aprovechar las innovaciones digitales para acercar la investigación a prácticas sociales y para construir formas de interacción, cabe preguntarse ¿y cómo definimos, cómo descubrimos, cómo nos relacionamos con estos nuevos públicos?"[20]

Y añade:

> "Si, en el fondo, la interfaz es simplemente una manera de gestionar la interacción entre el universo de la información digitalizada y el mundo normal (Levy, 2001:19), debemos

> contemplar varios aspectos de su papel mediático: como superficie interpretativa, instrumento para codificar la comunicación científica, espacio virtual comunitario y plataforma para captar las tareas de la investigación."[21]

No cabe duda de que las *TICs* han llegado en auxilio de los humanistas, sobre todo de los más creativos y de aquéllos que se presten a hacer inmersión en este medio. Y así llegamos a un punto en que estamos cómodos. Sabiendo que los estudiantes y egresados en humanidades tienen un terreno estable por el que moverse, sin riesgo a desprendimientos o incluso caídas al vacío. Es un lugar común en un importante número de textos académicos y de divulgación. Se habla en ellos de un cambio en relación con su imagen frente al mundo, ostensiblemente distinta de la que se ha propalado actividades sin sentido, fuera de lugar o meramente decorativas; parece que al fin se produce la concordancia con la contemporaneidad, siendo capaz incluso de responder en positivo, por fin, a los retos que este nuevo tiempo nos plantea.

Y, como he adelantado, así llegamos a uno de los grandes reclamos actuales para los estudiantes que siguiendo una vocación pretenden ingresar en la carrera de humanidades, el mundo digital.

Big data y edición. Las humanidades digitales

Generación y gestión de contenidos en entornos webs es tarea apropiada para profesionales de las humanidades, dado que son materias que hoy se agregan masivamente a esos espacios virtuales. Días atrás una asesora de la Comisión Europea, en competencias digitales, proporcionaba al periódico *El País* una relación de once profesiones de futuro que ni siquiera se corresponden con títulos universitarios[22]. Aludía en su texto a la *e-renovación*: el cambio que, en cierto modo, estamos mencionando en los párrafos antecedentes. Pero en modo alguno consideraba el papel de los humanistas. Sí aludía a los analistas y programadores de "Internet de las cosas" (IoT) y "científico de datos" (*big data*), ambos relacionados entre sí. A pesar de la omisión, es cierto que hoy en día se considera tarea en la que bien se pueden emplear profesionales del entorno humanista. El *Centre de Cultura Contemporània de Barcelona* (CCCB) publicaba en octubre de 2013 un texto que venía a poner en valor el papel de los humanistas en este medio: "Big Data y humanidades digitales". El subtítulo era tan expresivo como: "El uso del Big Data, aplicado a la producción cultural, pone a las humanidades digitales ante los nuevos retos de una cultura de datos generada en red"[23].

Más allá del manejo de los bancos de datos, hay muchas otras operaciones que le competen al profesional de las humanidades. A modo de ejemplo, podemos considerar la actividad editorial, que ahora se transfiere al ámbito digital. Entre las experiencias antiguas y que han aportado conocimientos para compartir, el de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes[24].

Y al fin, las *humanidades digitales*. "Humanidades" y "digitales" dos palabras que parecieran de imposible conjugación, que se presentan en el horizonte próximo de los humanistas como ámbitos profesional y en el de los docentes como futuro de sus alumnos. Proliferan las ofertas de cursos de toda índole sobre esta materia. La definición, el concepto, las prerrogativas y beneficios, todo ello y muchas más cuestiones están siendo valorados por múltiples estudiosos.

Se sitúa en 1949 una empresa cultural en la que se ha identificado el primer hito de la combinación de las humanidades y los procesos tecnológicos. Se atribuye al dominico Padre Busa, que en esa fecha trabaja en la elaboración de un índice de concordancias de las escrituras de santo Tomás de Aquino con las de los autores que se relacionaron con él. IBM prestó su apoyo tecnológico para facilitar la tarea, diseñando un programa que plasmó la información en tantas tarjetas perforadas como para llenar una vagoneta[25]. S. Hockney, que recoge sitúa esta historia en el arranque de su historia de las humanidades digitales reconocía "Humanities computing can contribute substantially to the growing interest in putting the cultural heritage on the Internet, not only for academic users, but also for lifelong learners and the general public. Tools and techniques developed in humanities computing will facilitate the study of this material and, as the Perseus Project is showing (Rydberg-Cox 2000), the incorporation of computational linguistics techniques can add a new dimension. Our tools and techniques can also assist research in facilitating the digitization and encoding processes, where we need to find ways of reducing the costs of data creation without loss of scholarly value or of functionality"[26].

De nuevo Spence nos da ideas sobre cómo avanzar y qué esperar de este ámbito de trabajo:

> "Este es un momento complejo para la construcción del saber, donde confluyen (y a veces se enfrentan) varios hilos e intereses distintos. La plataforma digital ofrece varias ventajas a los paradigmas anteriores: una sensación de accesibilidad mayor a la información, una incidencia mayor de varios actores sobre el proceso de edición y un nivel de

transmutabilidad superior del material estudiado; sin embargo, las tendencias actuales en algunos programas y entornos de uso público común van hacia la simplificación, la facilidad de uso y el aislamiento de los datos y la funcionalidad entre los *jardines amurallados* de ecosistemas cerrados por intereses comerciales".

Pero advierte:

"La ironía es que, mientras que una proporción muy alta de los investigadores en humanidades no se compromete de manera critica con los paradigmas digitales, su falta de conocimiento y falta de influencia sobre los procesos de construcción digital del saber, conducen a opciones más restrictivas que no son capaces de captar información o procesos sofisticados requeridos por las propias humanidades"[27].

Buscando una vía de comunicación

Tanto que leer y aprender de esta nueva vertiente de las humanidades, de ilimitado desarrollo, incontenible progreso y prometedor futuro. Y a medida que se avanza en este conocimiento descubrimos que nuestro horizonte de aprendizaje se aleja más y más. Hoy en día no nos nutrimos sólo con los libros, los de cabecera y complementarios en nuestra disciplina. Estamos obliga a recurrir cada vez más a textos digitales, repositorios institucionales y webs de medios comunicación, para estar "al cabo de la calle". Discernir contenidos de calidad y veraces se convierte cada vez más en tarea primordial, tanto a nivel de formación como de información[28]. Superada la criba, corresponde beber de las innumerables fuentes del conocimiento actual[29].

En cierto modo, esta tarea nos mueve por caminos por lo que no esperábamos discurrir. Muchos hemos evolucionado hasta ejercer incluso como [*pseudo*]periodistas culturales. Actuamos como recolectores y dadores de información. Y en ese cometido andamos vehiculando los datos no tanto como maestros, enseñantes, como colaboradores y sobre todo buscando crear y consolidar una red[30]. Y en ese camino podríamos llegar a estrategias muy elaboradas y rentables, como lo que en otro ámbito del *marketing* y la comunicación denominamos el *omnicanal* o la *omnicalidad*, una licencia léxica que se aplican al sistema de integración de todos los canales de comunicación en un único medio. Si bien se aplica preferentemente al *marketing* y a las webs de ventas, podría también prestarse a quienes diseñan espacios de múltiples interconexiones[31].

En la búsqueda del camino para la comunicación multidireccional, de todos con todos, del manejo de recursos e información culturales ricos, todo ello entrelazado y a su vez interconectado con otros repositorios o espacios, hemos llegado, en el seno del grupo que coordino, a la generación de una *matriz de proyectos*, "En/Red/Ars". Es una experiencia que podría considerarse semejante a otras iniciativas, tanto en España como fuera de ella. Por la inmediatez temática me viene a la mente la creación del GRISO[32]. El grupo de la Universidad de Navarra que estudia el Siglo de Oro habilitó un espacio que denominó GRISONET, asociado a un anexo que se llamó GRISOSFERA[33]. Así lo cuenta uno de sus responsables:

> "GRISONET nace de la necesidad de publicar y dar a conocer los diferentes materiales que produce la actividad de un grupo de investigación interdisciplinar donde colaboran profesionales del mundo de la literatura, la historia y la lingüística interesados por el mundo hispánico de los Siglos de Oro. Cada uno de los diferentes tipos de materia- les requiere un tratamiento distinto y en Internet podemos encontrar herramientas especificas para publicar todos ellos. Este conjunto de herramientas conforma una red que presenta de un modo más global, más completo, las diferentes facetas de la labor y de los resultados obtenidos por el investigador".

Lo más parecido a una meta

Después de años peregrinando por tierras virtuales sigo pensando que soy un converso, que me he adaptado, he aprendido lo mejor que he podido el lenguaje que se habla en este mundo, pero sigo teniendo los "dejes" de mi patria analógica. No soy bilingüe y lo noto como una debilidad en mi manera de comunicarme por este medio. A pesar de ello he investigado, estudiado, explorado, compartido e incluso inventado. Al final he identificado un punto de referencia, que no considero ni mucho menos como final de recorrido: *En Red Ars*. La propuesta de Arte en Redes, que surge por encadenamiento de ideas. Como ya dije hace años pusimos en marcha un grupo de investigadores, bajo mi dirección, el proyecto *Visibilia*, a partir de ahí, se fueron sucediendo como soluciones inmediatas a necesidades comunicativas que nos surgían los siguientes proyectos: *Red Avi*, *CEIBA*, *Aula Latinoamericana de Pensamiento y Creación Contemporáneas*, *Red de Patrimonio Cultural en los Países Centroamericanos* y, al fin, *Etnoterra*. Son los jalones de una escalada. Pero *Enredars* más que una cima o culminación de nuestra trayectoria, es el elemento articulador, el eje,

el punto de apoyo. Lo hemos definido como "matriz de proyectos". En su concreción confluyeron diversas circunstancias. Primero, el medio universitario adecuado. Un buen grupo, estable, que se desenvolvía en una institución con fuertes vínculos con Iberoamérica. Ello motivó la presencia, no sólo de señaladas figuras de los estudios americanistas, sino sus seguidores y una amplia relación de estudiantes procedentes de tierras americanas. Era el mejor sustrato, rico en ideas y motivaciones, para sembrar. La múltiples actividades que se han llevado a cabo en el último lustro tuvieron su traslación al ámbito americano. De otro lado, viabilidad en este medio universitario que favorecía cuanto permitiera agilizar el tráfico de la imagen y la marca de la institución. Ello incluso con el apoyo de los resortes tecnológicos. Y así con el *III CIBI*, organizado en 2001, se creó la primera red de contactos iberoamericanos. La experiencia estimuló la convocatoria un lustro después del *I CISAV*. Y al cabo de unos años una actividad sostenida con financiación pública andaluza: *Visibilia*. Se dieron, pues, las condiciones para ir levantando una estructura de manera progresiva, con la maduración necesaria y la diversidad obligada. Desde el barroco, a los estudios locales, pasando por la arquitectura vernácula.

Siguieron el *Aula* y la *Red Istmo*, y, aún en proceso de maduración, *Etnoterra*, con una Cátedra Libre de Pueblos Originarios, en ciernes.

De un lado los sillares de esta construcción. De otro, los operarios. Y en este punto he de reconocer que se dieron también condiciones muy favorables. No sólo la Universidad apoyó en todo lo que podía, sino que se acogieron con entusiasmo estas sucesivas propuestas un grupo cada vez más amplio y heterogéneo. No me cabe duda que ésta es la mayor fortaleza de nuestros proyectos: el capital humano.

Desde muy pronto, a comienzos del milenio, utilizamos las tecnologías a nuestro alcance. Sin duda, el correo electrónico fue capital pues el flujo de comunicación fue intenso. En apenas unos meses, de cara al *III CIBI*, se generó un directorio de contacto de más de seis mil ítems. Directorio que hemos seguido alimentando y renovando. Igualmente, desde un principio nos apoyamos en dos recursos fundamentales: el espacio web y la marca propia. En ambas actividades pusimos mucho empeño desde que comenzamos nuestra andadura. Hoy sería incapaz de recordar todas las variantes hubo de diseños de interfaces. Unas veces con apoyo de aprendices en el medio tecnológico, bienintencionados y muy dispuestos a colaborar; otras veces, con la ayuda de profesionales. A la postre, logramos que

el Área de Historia del Arte tuviera incluso la primera web propia dentro de la UPO. Y en cuanto a la marca, hay que reconocer que como Área tuvimos la suerte cara y logramos grandes apoyos para la generación de diseños propios, desde la cartelería, muy cuidada desde el principio, inicialmente para el CIBI, hasta el logo e imagotipo. La hermosa carátula que acompaña a nuestra seña de identidad como Área de Historia del Arte fue todo un acierto que se logró poco después del 2000.

Al final se logró generar un producto singular, que en la Universidad sevillana e incluso española, comenzó a reconocerse. Y más con la incorporación de una última pieza en todo este engranaje: *Atrio*, nuestra revista.

De ahí a la culminación con *Enredars* apenas unos pasos más. La incorporación al grupo de profesores con amplia trayectoria en el mundo de la gestión cultural dio vuelos al modelo. Y así empezamos definir cómo debía funcionar, qué productos ofrecer y cómo habría de verse la plataforma. Se trató en algún momento de crear una empresa con esta marca, pero acabamos considerando que aún no estaba suficientemente madura la idea. Lo que sí se clarificó fue la estructura básica de la matriz. Iba a ser un espacio que iba a contribuir a la investigación y difusión de los resultados, pero a la vez iba a desarrollar un ámbito de negocio, para "rentabilizar" en la medida de nuestras posibilidades aquéllos frutos del estudio.

Una primera página plasma el concepto dual. De un lado la ventana de las páginas asociadas, los *nodos*. Y de otro, la relación de *servicios*. Nos pareció muy necesario reconducir el proyecto por un terreno mucho más operativo y rico. No sólo se trataba de contribuir a la investigación y la difusión del conocimiento en red, sino en verificar que se podía rentabilizar económicamente tanto bagaje cultural. Evidentemente, en el estado de nuestros avances, no estamos en condiciones de activar este segundo "espacio de negocios", así que queda postergado hasta tanto no se haya culminado el proyecto de diseño y construcción del mecanismo que ha de ponerlo todo el marcha.

No voy a extenderme mucho sobre los entresijos del portal *Enredars*, tan sólo añadir que es una marca con recorrido, que de momento, aparte de la entidad web, tiene el imagotipo que circula en infinidad de correos y apoya en numerosas actividades formativas e informativas; pero sobre todo es el sello de una editorial en ciernes. Se han editado hasta la fecha doce títulos, cuatro de ellos en versión digital. Y hay otros tantos encaminados. Se han creado, para mejor

gestión y para mayor diversificación de la demanda, cuatro colecciones: *Red-AVI*, *UBI*, *Cuadernos del Aula* y *Acervos*.

Exploramos de este modo cuantas vías para la comunicación se nos brindan, de manera que en el alcance de nuestras redes estriba el éxito del proyecto. *Enredars* se plantea, como lo afirmamos una y otra vez, como una matriz en la que arraigan múltiples proyectos e innumerables iniciativas. Los que tienen en común esa base única y el marco geográfico, iberoamericano. Por lo demás, cada actividad y cada proyecto avanzan en su propia dirección, impulsado por la matriz y operado por diversos grupos de trabajo articulados y todo anclado en un pequeño número de colaboradores permanentes de *Enredars*.

En conclusión

De lo experimentado hasta la fecha he de sacar varias conclusiones. No es nuevo que el trabajo en red reporta muchos beneficios al mundo de la cultura. El manejo de esos circuitos de interconexión puede favorecer un flujo rápido e intenso de información, pero también pero lograr el fortalecimiento de grupos de trabajo. La comunicación en tiempo real entre profesionales de puntos alejados en el mundo, sobre todo el hispano, es fundamental. Bien es verdad que el sostenimiento de esa red requiere un gran esfuerzo y dedicación. La comunicación no puede debilitarse. No es preciso inventar constantemente para mantener viva dicha interacción. En *Enredars* hemos trabajado mucho compartiendo información producida por otros . El uso de las redes sociales son muy adecuadas para el sostenimiento de esta estructura de comunicación, pero también la actividad informativa efectuada desde el propio portal. La cuidadosa selección de noticias de interés para todo el colectivo de seguidores ha sido capital.

He de concluir, aludiendo a la posición que puede adoptar un migrante digital, como quien estas líneas escribe, que, si bien para la agilidad en el manejo de las herramientas y el desenvolvimiento en el medio lo tiene más difícil que el nativo, puede tener mejores condiciones para el aporte de contenidos. Formado en la disciplina histórica y transformado en el ámbito de la gestión cultural, con evolución hacia horizontes más actuales. Ello me permite realizar el ejercicio inverso, que creo más provecho: acomodar la tecnología a mis necesidades y no a la inversa.

Creo que si algo me ha permitido obtener gran rendimiento de este medio digital ha sido la capacidad para adaptarme a él, tanto como el bagaje profesional. Y mientras el cuerpo aguante y la mente lo permita... seguiremos abriendo surcos en este terreno tan fértil, pero de endurecida superficie.

Notas

1. Aunque hablamos en términos figurados, no es menos cierto que el color es real y se convierte en un elemento fundamental en los productos que se nos muestra en este espacio virtual. Como se ha estudiado en el medio publicitario, el color es capital para captar el interés de clientes y seguidores en el ámbito cibernético. "La selección del color se plantea como un elemento sociocultural y sus preferencias varían con la edad, la formación y el entorno social. Los colores elegidos han variado histórica y geográficamente lo mismo que las costumbres, la estética y la moda." J. del Olmo Barbero, "El color como elemento comunicacional. Estudio de su aceptación y rechazo entre los jóvenes". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26 (2006), pág. 113

2. Sobre el concepto de la "utopía" en referencia al ciberespacio: L. E. Misseri, "Roig y el ciberespacio: la función utópica en la era de la información". *Horizontes filosóficos*, 3 (2013), págs. 157-178. Se atribuye a William Gibson la primera cita al *ciberespacio*, en su novela *Neuromancer* (1984). M. Ramiro Martín, «Literatura en el ciberespacio: la metáfora del Aleph". *Jot Down. Contemporary cultura mag*. In: http://www.jotdown.es/2012/02/literatura-en-el-ciberespacio-la-metafora-del-aleph/ [14/11/2016].

3. El término "digital native", acuñado por Tapscott y Prensky en 2001, se complementa con el de "Millenial", que se aplica al nacido en con el 2000, por lo que ha crecido comunicándose a través de las redes. L. Zanoni, "Nacidos en un mundo digital". *Revista Digital Cabal*. In: http://www.revistacabal.coop/nacidos-en-un-mundo-digital [Consulta: 21/11/2016]. No es nueva la noticia de que los nativos digitales incluso podrían experimentar cambios a nivel cerebral, para acomodarse a estas nuevas influencias intelectuales.

4. La versión actual, la número 4, se puso a la venta en septiembre de 2014. Información detallada en: "Los Sims". *Wikipedia.org*: https://es.wikipedia.org/wiki/Los_Sims [15/11/2016]. Actualizado el 23/10/2016.

5. Sobre el *personal branding* se ha publicado mucho. Me resulta interesante el documento publicado en 2011 por la Comunidad de Madrid, a través de la Fundación Madrid por la Excelencia. Lleva por título: *Personal branding ...hacia la excelencia y la empleabilidad por la marca personal*. In: http://www.madridexcelente.com/files/c46a6928280c.pdf [15/11/2016].

6. Rodríguez-Varo, R. y R. Carrasco, "Proyecto Red Visibilia, un nuevo enfoque en la difusión del patrimonio artístico andaluz". In: P. Amador, M. R. Ruiz, T. López y J. Cubas, eds., *Imagen, Cultura y Tecnología: Medios, usos y redes. Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid, Universidad Carlos III, 2012, págs. 242-252. Descargable en: http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/14047 [15/11/2016].

7. A *Visibilia* siguió otro proyecto en que se "sacralizó" el funcionamiento en red, tal como se llevó al propio título del mismo: "Red de Arquitectura Vernácula Iberoamericana", que durante un año funcionó con financiación de la AECID.

8. De 2014 es un recopilatorio excelente de trabajos relativos a esta temática: E. Romero Frías y M. Sánchez González, eds., *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Técnicas, herramientas y experiencias de* e-Research *e investigación en colaboración*. La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social, 2014. Obra completa en: http://grinugr.org/wp-content/uploads/libro-ciencias-sociales-y-humanidades-digitales-completo.pdf [15/11/2016].

9. "Las humanidades, claves para estimular el sentido crítico de la juventud". Portal de la *Universtitat Autònoma de Barcelona*, 10/04/2015. In: http://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/las-humanidades-claves-para-estimular-el-sentido-critico-de-los-estudiantes-1345667994339.html?noticiaid=1345683579976 [01/11/2016].

10. Katz editores, Madrid, 2010.

11. Idem, pág. 39.

12. Idem, pág. 20. Capítulo 1: "La crisis silenciosa".

13. Idem, pág. 20.

14. Así decía el titular de la entrevista que le hicieron en la Universitat Autònoma de Barcelona hace justo dos años. "Sala de Prensa. Prensa y medios", uab.cat, 04/11/2014: In http://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia-1345667994339.html?noticiaid=1345677493037 [19/11/2016]. Categórico resulta el pensamiento del biólogo, ganador del Pulitzer, Edward O. Wilson, *The Meaning of Human Existense*, al defender la importancia de las humanidades, que considera "nuestra guía en la oscuridad". New Yor-London, Liveright Pub. 2014.

15. "Opinión". *El Periódico*. 01/10/2013. In: http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/otra-tonta-utilidad-las-humanidades-2708469 [19/11/2016].

16. Glosado en: F. Arroyo, "A favor de las humanidades". Blog Cultura. *El País*. 04/03/2013. In: http://blogs.elpais.com/tormenta-de-ideas/2013/03/a-favor-de-las-humanidades.html [20/11/2016].

17. Aunque no faltan quienes auguran el fracaso a quienes se dejan llevar por la vocación (E. Hernández, "La trampa de la vocación, un cambio directo a la miseria". *El confidencial*, 23/03/2013: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-03-23/la-trampa-de-la-vocacion-un-camino-directo-a-la-miseria_202201/ [15/11/2016]), por lo general no sólo se invita a elegir con sentido común y guiado por la vocación, sino que hay indicadores de que es más fácil triunfar siguiendo ese impulso. Así lo resaltaba Aureliano Abenza, cuando decía que "la vocación deber ser señora absoluta en la personalidad de cada individuo como la garantía más firme de éxito." Si bien, apostilla, se ha de recabar cuanta más información se pueda para no errar en la identificación del pulso vocacional. A. Abenza Rodríguez. *Los caminos para el éxito*. Valencia, Eds. 74, 2013, págs. 48 y 49.

18. Publicado en Youtube: https://youtu.be/0NAxEkor2DI [15/11/2016].

19. Bajo la dirección del profesor Antonio Rodríguez de las Heras se trabaja en "la influencia de las nuevas tecnologías en las Humanidades". In: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/actualidad_cientifica/noticias/nuevas_tecnologias_humanidades [01/12/2016]. Con relación a las tecnologías y la educación tiene un libro, recopilatorio, más reciente que me resulta muy sugestivo, tanto por el título como el planteamiento en el desarrollo de los capítulos e incluso los títulos asignados a cada uno de ellos: *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*. Madrid, eds. SM, 2015. El libro se lee con apoyo en la tecnología, en concreto con el sistema de códigos QR.

20. P. Spence, "La investigación humanística en la era digital: mundo académico y nuevos públicos". *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar. Janus*, Anexo 2 (2014), pág. 123.

21. Spence, 124.

22. No vamos a entrar en el debate de la formación universitaria, que requeriría una reflexión más amplia. Nos quedamos con la referencia al texto periodístico: "Llegan oportunidades sin precedentes para quienes apuesten por e-renovarse, por lanzarse a explorar y liderar el cambio. No importa cuál sea nuestro presente o pasado, la clave es apostar por sumarse al futuro…" El artículo es de Silvia Leal, autora de un texto cuyo título ya lo dice todod: *e-Renovarse o morir* (LID Editorial). "Once profesiones nuevas que van a dar mucho que hablar". *El País*. "Talento Digital". 02/11/2016. In: http://elpais.com/elpais/2016/10/26/talento_digital/1477502097_899751.html [06/11/2016].

23. S. Álvaro: "Big Data y humanidades digitales: de la computación social a los retos de la cultura conectada". *CCCBLAB*. Dosier "La era de los datos masivos". In: http://lab.cccb.org/es/big-data-y-humanidades-digitales-de-la-computacion-social-a-los-retos-de-la-cultura-conectada/ [01/12/2016].

24. P. Spence, "La investigación humanística en la era digital: mundo académico y nuevos públicos". *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar. Janus*, Anexo 2 (2014), págs. 117-131. F. Marí-Domènec y A. Bia-Platas, "Técnicas de producción masiva de contenidos para bibliotecas digitales". *Cervantesvirtual.com* http://www.cervantesvirtual.com/research/articles/JBIDI02b.pdf [06/11/2016].

25. Así lo refiere Hockey, S. (2004) "The History of Humanities Computing" in *A Companion to Digital Humanities*, Available at: http://digitalhumanities.org:3030/companion/view?docId=blackwell/9781405103213/9781405103213.xml&chunk.id=ss1-2-1&toc.depth=1&toc.id=ss1-2-1&brand=9781405103213_brand [15/11/2016]. Asimismo: I. Galina Russell, "¿Qué son las humanidades digitales?" *Revista digital Universitaria*, 12/7 (2011), p. 3. In: http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/art68.pdf [15/11/2016].

26. Idem, "Conclusion".

27. P. Spence: "Siete retos en edición digital para las fuentes documentales". *Scriptum Digital*, 3 (2014), pág. 158.

28. Son ámbitos relativamente diferenciados, que han generado innumerables debates y ha movilizado a pensadores. De 2014 es el artículo que me parece representativo, obra de Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro, sobre "La confiabilidad de la información en Internet: Criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos". *Educaçao e Pesquisa*, 40/4, págs. 913-934. Descargable: http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/04.pdf [15/11/2016]. Por lo que respecta a la información, me quedo con una compilación que tiene unos años, pero aún mantiene cierta vigencia en sus contenidos: M. Quesada Pérez, "Internet como fuente generadora de contenidos especializados". *IX Encuentro de Profesores de Periodismo Especializado*. Barcelona, UPF/IECE, 2010; destaco por afinidad el artículo de R. Rodríguez Martínez, "El papel de las fuentes virtuales en el periodismo cultural", págs. 260-570.

29. Es importante tener clara, cuando nos movemos en el mundo virtual, la autenticidad de contenidos y fuentes. En un texto antiguo en que se abordaba esta cuestión, cuando

apenas era un grano de arena en un desierto, se señalaba la importante de discernir sobre la calidad de la fuente. Hoy en día es algo más complejo, pero sigue siendo necesaria tener certezas al respecto.Vid.: J. Guallar Delgado y A. Cornet Casals: "Fuentes de información digitales en los centros de documentación de prensa: recursos webs gratuitos". *El profesional de la información*, 14/4 (2005), pág. 302.

30. Me gusta un artículo que ya tiene casi una década de vida, en que identifica contenidos y roles de la prensa cultural: E. Rubiano, "Escenario, butaca y ticket: El mercado de la cultura en el periodismo cultural". *Tabula Rasa*, 5 (2006), págs.. 129-148. In: http://www.revistatabularasa.org/numero-5/rubiano.pdf [15/11/2016]. Resulta también muy interesante otro trabajo que circula en el medio, que es un Trabajo Fin de Grado de Periodismo en la UJI, obra de M. García García: "El auge del periodismo emprendedor en el ámbito cultural". Curso académico 2015-2016. En el repositorio de la Universidad: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/162131/TFG_2015_garc%C3%ADaM.pdf?sequence=1 [15/11/2016].

31. P. Jarabo Sastre, "La gestión integrada de la estrategia multicanal en retail". TFG. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Comillas. Madrid, 2015. In: https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/5976/TFG001354.pdf?sequence=1 [16/11/2016].

32. Á. Baraibar, S. Cohen, "Nuevas tecnologías y redes sociales en la investigación en Humanidades". *La Perinola*, 16 (2012), págs. 155-164.

33. 158 y

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural del Grado de Turismo

Eduardo Asenjo Rubio
Universidad de Málaga

Resumen
Este trabajo se basa en una experiencia en el marco de una asignatura del Grado de Turismo, como respuesta al bajo índice de aprobados. Se propone un análisis de la situación, y se concluye con una propuesta de calificación.
Palabras clave: Rúbricas, Grado de Turismo, Calificaciones.

Abstract
This work is based on an experience within the framework of a subject of the Degree of Tourism, in response to the low rate of approval. It proposes an analysis of the situation, and concludes with a proposal of qualification.
Key words: *Headings, Tourism Studies, Ratings.*

Antecedentes y análisis sobre el uso de rúbricas

Este artículo se basa en la experiencia obtenida durante varios cursos académicos en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural del Grado de Turismo. El objetivo fundamental ha sido otorgar una mayor objetividad a la calificación de la asignatura que ha redundado en una mejora cuantitativa, como ha sido la superación de la materia por parte de los alumnos.

Cuando nos planteamos desde el área de Historia del Arte implementar una herramienta que ayudara al alumno a mejorar sus calificaciones en esta asignatura, tuvimos claro que la rúbrica entendida como matriz de valoración, podría ser un elemento fundamental para alcanzar el objetivo propuesto y, por lo tanto, el éxito.

Para conocer la situación real era del todo necesario presentar el contexto de la asignatura y de los alumnos. Gestión del Patrimonio Cultural es una materia que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado de Turismo. Los alumnos proceden de diferentes bachilleratos, pero la mayoría de ellos carecen de una visión clara de los períodos de la Historia, su cronología, así como la identificación de los estilos artísticos, y aunque la asignatura no trata sobre Historia del Arte, pero sí de Turismo Cultural, al referirme a períodos de la historia o movimientos artísticos es donde se localiza la primera gran laguna. El hilo conductor de esta primera parte será la descripción de un pequeño **D.A.F.O** que servirá de guía para la posterior toma de decisiones. Esta matriz de origen empresarial, muy extendido a prácticamente todos los ámbitos profesionales se ajusta bastante bien a lo que pretendo exponer.

Debilidades: La formación de los alumnos como ítem principal. Prácticamente el 90% no ha estudiado Historia o Historia del Arte. Es un hándicap importante, porque no se parte de un conoci-

miento previo, y lastra en gran medida los planteamientos iniciales programados en la asignatura. La solución parcial que se ha dado a este problema tiene que ver con el compromiso del docente, es decir, con reforzar mediante actividades participativas las carencias formativas. Para ello, a lo largo de las clases de teoría como en las de prácticas se han incorporado toda una serie de baterías de contenido básico, que van desde tutoriales que tratan diversos aspectos, como la cronología o la identificación de las características de diferentes estilos artísticos, hasta artículos de prensa para comenzar a reflexionar y a elaborar argumentos sobre diferentes materias, de tal forma que el alumno se habitúe a este modo de trabajo. La participación del alumno sigue siendo baja. Otra debilidad que viene repitiéndose desde hace bastantes años es la escasa fluidez lectora. En los cursos anteriores, en el caso de la lectura, he podido comprobar que un porcentaje elevado de los alumnos no saben o entonan mal, además de no hacer las pausas correctamente, desconocen la importancia de los signos de puntuación. Todo ello repercute directamente en una comprensión parcial de lo que se está leyendo y, por lo tanto, no se llega a asimilar con la suficiente destreza los contenidos. Este aspecto que no es nada baladí, al final se convierte en un determinante decisivo en el balance de la asignatura. El examen escrito es otra debilidad importante. La carencia de un lenguaje rico impide desarrollar mejor las ideas o expresar lo que se ha estudiado con sus propias palabras, mostrándose un resultado a este nivel difícil de comprender, porque no se ha llegado a tener clara la idea principal.

Amenazas: La principal es la falta de motivación del alumnado. Llegan los primeros días al aula con buena letra, pero al poco tiempo dejan de asistir a clases, entre otras razones, aducen que todo el material se encuentra en el campus virtual. Esto es cierto, allí tienen toda la información que necesitan para superar la asignatura, si bien es verdad que se les orienta sobre la conveniencia de asistir a clase al ser una materia completamente novedosa. Sin embargo, y a pesar de tener a disposición todos esos materiales, los suspensos no bajaban. Esto es consecuencia de lo anteriormente expuesto en el apartado de las debilidades. La participación en el aula es prácticamente nula, a excepción de 3 o 4 alumnos que muestran un interés por aprender. Se ha buscado siempre crear un marco de confianza y empático en la clase para que el alumno pierda el miedo a preguntar, porque la duda de uno es la duda de todos, pero sobre todo a no tener temor a equivocarse. En muchas ocasiones, los alumnos me han transmitido que la no participación no es por desinterés, sino al miedo de hacer

el ridículo o poner en evidencia su poco conocimiento en ese campo. He tanteado actividades en parejas o incluso explorar el juego como un agente activador del desinterés.

Fortalezas: Reside en la propia asignatura que está concebida para dar respuesta a una futura realidad laboral. Desde que soy su coordinador, el objetivo fundamental ha sido que el alumno tuviera una percepción clara de la materia, pero especialmente que tuviera una aplicación directa al mercado laboral. Siendo esta la principal fortaleza, también se han tenido en cuenta otras, como resaltar las capacidades, tal es el caso de la expresión oral. De este modo, el alumno puede enriquecer cuantos aspectos considere necesarios de su formación; por ejemplo, todos los temas están asociados a diferentes temáticas que en el ámbito del Patrimonio Cultural se erigen como escenarios de conflictos. Pueden ser de tipo social, político, económico, de gestión, vinculados con el expolio, con la comunicación, con la prevención, etc. Cuanta más participación haya por su parte mejor va a poder elaborar sus argumentos, defender sus ideas, tener mayor soltura en la expresión oral.

Oportunidades: Adquirir conocimientos nuevos en una materia tan puntera como es la gestión del Patrimonio Cultural, pero sobre todo con un enfoque muy específico al sector del Turismo Cultural. Desde el primer día los alumnos se forman y aprenden con un contacto directo de la materia, ofreciéndoseles todo tipo de información y materiales adicionales. Estos dos últimos puntos de la matriz son muy positivos y constructivos. En el caso de las oportunidades sería como el culmen de la asignatura. En este recorrido por la asignatura habrán visto los diferentes cambios y orientaciones emergentes en el sector del Turismo Cultural y, especialmente lo relacionado con los nuevos productos turísticos culturales. Además, por ser un sector en el que hay todavía mucho por hacer se presenta como un escenario idóneo para el aprendizaje.

Criterios de los indicadores aplicados a la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural

El temario de la asignatura se compone de seis unidades todas ellas relacionadas con diversos aspectos fundamentales que inciden en la gestión del Patrimonio Cultural. Voy a presentar el tema 1 como paradigma de análisis, señalando sus indicadores, de tal forma, que los alumnos van a tener muchas más información para poder evaluarse que realizándolo de forma subjetiva, al mismo tiempo que conocerán en este tema sobre lo que se les va a evaluar.

Tema 1 ¿Qué es el Patrimonio Cultural? Evolución del concepto: Siglos XIX-XXI

Es un tema que se fundamenta en una evolución diacrónica del concepto de Monumento, Patrimonio, Patrimonio Histórico, Patrimonio Histórico-artístico y Patrimonio Cultural, perfectamente contextualizados con los momentos históricos más significativos, comprendido en los siglos XIX al XXI. A partir de ahí se va poniendo el acento en cada una de las etapas y en la especial significación que adquiere ese concepto. Partiendo de la primera nomenclatura de patrimonio monumental con la identificación de los repertorios patrimoniales más representativos, como las catedrales, iglesias, monasterios y conventos, entre otros, se va caminando hacia la construcción de una definición integradora, en donde, posteriormente tiene cabida lo etnográfico e industrial, los cementerios, el arte contemporáneo, las ciudades históricas, etc. Todo este discurso se apoya en numerosos recursos, algunos de ellos con un carácter de recordatorio como los que se dedican al Romanticismo y a las Desamortizaciones, una vez detectadas las carencias que trae el 90% de los alumnos en materia de Historia. Con esta visión lo que se pretende es ser lo más actual posible:

El primer filtro es la selección de los recursos, en este caso tutoriales, que tengan como máxima varios aspectos:

- Claridad de los contenidos
- Que sean fácilmente entendibles
- Calidad y atractivo del diseño

De este modo, se identifican varias definiciones de patrimonio que van desde las más institucionales, a la de profesionales de prestigio, tocando otras que inciden en su exposición didáctica, y todo con un único objetivo final: que los alumnos sean capaces de construir su propio concepto de Patrimonio sin necesidad de tener que estudiarlo de memoria.

En el tema 1 ¿Qué es el Patrimonio Cultural? Evolución del concepto: Siglos XIX-XXI

Dominio materia	Incipiente	En desarrollo	Madura
Capacidad de asimilar los conocimientos	Se refiere a la adquisición de las competencias iniciales. Concepto de Patrimonio se presenta difuso.	Hay una asimilación intermedia de los conceptos. Concepto de Patrimonio se conecta con sus contextos.	Ha asumido los conocimientos necesarios. Concepto de Patrimonio ha sido abordado con suficiencia, y es capaz de elaborar uno propio.
Capacidad de generar nuevas reflexiones	Si es capaz de conseguir formular reflexiones complementarias. No es aún capaz de integrarlas en la formulación del concepto. Se presenta deslavazado e inconexo.	Demuestra que puede reflexionar con argumentos bien construidos. La definición de Patrimonio empieza a tomar cuerpo, mejor estructurado.	Tiene un manejo claro y seguro sobre las reflexiones que puede realizar. Se produce una perfecta integración de las reflexiones en la formulación de un concepto de Patrimonio propio.
Capacidad de expresar los contenidos	Hay unas características básicas. No es capaz de mostrar unos contenidos elaborados en materia de Patrimonio.	Es capaz construir contenidos con fluidez. Se observa la asimilación de los contenidos sobre la evolución del concepto de Patrimonio.	Hay un dominio sobre la expresión de los contenidos. La aplicación de los contenidos a la evolución del concepto de Patrimonio es plena.

Respecto a la escala y criterios de evaluación

CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Matrícula de Honor (10 puntos)	Controla con eficacia la argumentación y la dosificación de los datos. Es capaz de extrapolar los contenidos a otros contextos. La creatividad y la abundancia de ejemplos demuestran el dominio de la materia.
Sobresaliente (9 puntos)	Es capaz de relacionar el tema con otros contextos, la formulación de ideas y argumentos es más madura.
Notable (7 a 8 puntos)	El planteamiento y desarrollo del tema son fáciles de identificar. Destaca la claridad de las ideas.
Aprobado (5 a 6 puntos)	Es capaz de argumentar con facilidad, la estructura de los datos y contenidos se presentan de forma esquemática.
Suspenso (1 a 4 puntos)	Cuando el examen muestra ideas confusas e inconexas.

En el último año se ha podido comprobar un alza en el porcentaje de alumnos que superan la prueba en la primera convocatoria, y casi en su totalidad en la segunda. No obstante, hay que seguir trabajando y generando herramientas para hacer del estudio de esta asignatura un hecho motivante continuado en el tiempo.

Bibliografía

Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord.), Blanco, A., Morales, P. Y Torre, J.C. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Cebrian de la Serna, M. (2009). Formation and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. Paper presente dar V Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education, 22-23 april, Lisboa, Portugal.

Dolz, J. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant : bilan et questions àpropos de la méthodologie. In Paquay, L., Carlier, G., Collès,L. et Huynen, AM.(dir.),L'évaluation des compétences chez l'apprenant Pratiques, méthodes et fondements (p. 135-146). Belgique: Presses universitaires de Louvain.

Gerard, F.-M. (2008). Évaluer les compétences. Guide pratique. Bruxelles: De Boeck.

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010) El discurso dominante sobre la evaluación en la universidad. Revista de Educación.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio S.XXI, 24. pp 57-76.

Webgrafia

http://ticteando.org/rubricas-que-son-como-se-disenan-y-herramientas-tic-para-su-elbaracion/#

https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoqes.htm

http://jonathan.mueller.faculty.noctri.edu/toolbox/index.htm

http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index.html

http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/publicacions_ice/guies (per-desenvoluparles-competenciesgeneriques- en-el-disseny-de-titulacions)

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: Una experiencia en la formación del Profesorado de Educación Primaria

Ramón Martínez Medina
Universidad de Córdoba
rmartinez@uco.es

Resumen
La aparición y generalización de las redes sociales basadas en el uso de imágenes, como es el caso de Instragram, ha supuesto toda una revolución en las tecnologías de la información y la comunicación. Su adecuada y adaptada utilización como recurso didáctico en la formación del profesorado intenta hacer el aprendizaje más motivador y cercano a la realidad del alumnado. En el caso que nos ocupa, se presenta una experiencia centrada en el aprendizaje de los paisajes urbanos mediante el uso de imágenes a través de redes sociales dentro de la asignatura Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria.
Palabras clave: educación geográfica, paisaje, formación del profesorado, redes sociales.

Abstract
The emergence and generalization of social networks based on the use of images, as in the case of Instragram, has meant a revolution in information and communication technologies. Its adequate and adapted use as didactic resource in teacher training program tries to make the learning more motivating and close to the reality of the students. In the present case, is an experience centered on the learning of urban landscapes using images through Social networking within the subject Didactics of the Environment in Primary Education.
Key words: *geography education, landscape, teacher training, social networks.*

1. Introducción

El paisaje se ha convertido en objeto de estudio de diversas disciplinas, otorgándole un papel relevante debido a la preocupación de la sociedad por su conservación y la búsqueda de un equilibrio entre las actividades humanas y el medio ambiente; y en la relación que presenta con un gran número de campos del conocimiento (Martínez y Ávila, 2014). Esta situación tiene su origen en las intervenciones y modificaciones que el ser humano ha realizado en el territorio y en la degradación de los ecosistemas, que han causado un gran impacto paisajístico. Acorde a esta idea, algunos autores (Gerin-Grataloup, Solonel y Tutiaux-Guillon, 1994; en García de la Vega, 2014) ponen de manifiesto la necesidad de enfrentarse a los problemas reales del mundo lo que significa entender las representaciones sociales que lo conforman. Para García de la Vega (2014: 97) se precisa de un nuevo enfoque que permita integrar todos los elementos y hechos geográficos, con la finalidad de abordar los problemas latentes en cada paisaje y emprender una mirada renovada, que conduzca a una representación óptima de la realidad. El valor educativo del paisaje y la preocupación de los organismos públicos por el cuidado del medio, le otorgan a esta entidad un carácter trascendental, velando por el conocimiento y el contacto con estos conceptos desde las primeras etapas educativas (Convenio Europeo del Paisaje, 2000; Busquets, 2010; Liceras, 2013). De esta manera, "entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibilidad y la imaginación, incrementando las capacidades éticas y estéticas de la persona" (Giner de los Ríos 1886, en Liceras, 2013:85). Es conveniente conocer la categoría que cobra el paisaje no solo en la enseñanza como contenido

a impartir, sino también en la educación, valorando este concepto como patrimonio natural y cultural de las diferentes sociedades que habitan el medio. Por esta razón, es necesaria una educación en la mirada paisajística que nos permita analizar el paisaje del presente, para obtener información del pasado y, así, contribuir a su conservación y mantenimiento para las generaciones futuras.

Consideramos por lo tanto ineludible que la formación del docente se encamine hacia esta dirección, para propiciar la construcción de un pensamiento y una actitud crítica, resolutiva y responsable por parte del alumnado en la protección y conservación del medio ambiente y del paisaje. Desde la perspectiva educativa, la función de todo docente es despertar la conciencia del alumnado por el cuidado del medio en el que vivimos, adaptándonos a las características particulares de cada uno y utilizando de manera responsable sus recursos. Para ello, creemos que las redes sociales pueden jugar un papel especialmente relevante los procesos de aprendizaje y enseñanza, pues permiten introducir el uso de las TIC y de las aplicaciones móviles en el aula. Por el tema que nos ocupa se ha decidido utilizar en esta innovación la red social Instagram, una herramienta que se basa fundamentalmente en el uso de imágenes que cada usuario sube a su perfil, lo que es muy adecuado para el estudio del paisaje (Liceras, 2003).

2. El paisaje y su valor educativo

El paisaje ha captado la atención de las Ciencias Sociales en Educación Primaria desde hace bastante tiempo, pero no siempre con la misma importancia y significación, pues casi siempre se ha tratado como un contenido a impartir. Actualmente, la enseñanza de la geografía presenta un carácter ilustrativo, suponiendo el inicio del actual movimiento de renovación pedagógica, otorgándole al paisaje la importancia y atención que requiere, tratándose como un contenido transversal e interdisciplinar que mejora la comprensión del alumnado (Busquets, 2010:8). Por estas razones se toma el paisaje como una nueva Ciencia, centrada en los problemas medio ambientales, la conservación del patrimonio cultural, del medio en el que vivimos, etc., abarcando otras ciencias como el Urbanismo y la Ecología, siendo uno de los temas más investigados en Geografía. Partiendo de esta contextualización procederemos al establecimiento de un marco referencial o conceptual que brinde una serie de proposiciones teóricas para abordar la problemática de este trabajo.

Bolós (1992: 5) buscó el origen del concepto "paisaje" en las lenguas románicas, estableciendo un sentido al lugar o sector

territorial, observando las siguientes formas procedentes: paisaje (castellano), paisatge (catalán), paisaxe (gallego), paisaia (euskaro), paysage (francés) y paesaggio (italiano), entre muchas otras. Todos estos términos derivan de la palabra "pagus" (país). En cambio, las lenguas germánicas lo hacen a través del lexema "land" (proporción delimitada de territorio) como por ejemplo: Landschaft (alemán), landscape (inglés), etc. Este término ha ido evolucionando a lo largo del tiempo sufriendo modificaciones más precisas en su definición. De esta forma, puede sugerirnos elementos familiares como una montaña, un jardín, una ciudad, o múltiples imágenes como el panorama que observamos desde la ventana (visión directa), en una fotografía, a través de un lienzo o en un cuadro (visión subjetiva) (Bolós, 1992:3-5). Podemos encontrar una amplia diversidad de definiciones según distintos diccionarios, pero todos ellos coinciden en el carácter subjetivo de la visión de paisaje relacionada con la aceptación pictórica y artística. Acorde a la percepción subjetiva del paisaje, este se puede definir como "una apreciación visual de un terreno" (Ribas, citado en Bolós, 1992:205).

Actualmente, el objeto estudiado se sitúa en una encrucijada entre numerosas disciplinas, ocupando un lugar privilegiado entre los conceptos que relacionan al hombre con el medio. Como expresaron Phipps y Berdoulay (1985): "Tratar el paisaje es abordar un sistema de elementos en interacción. Este concepto podría perder la universalidad, ya que se aplica a todo fenómeno complejo" (citado en Burel y Baudry, 2002:42). Pitte (1983, citado en Burel y Baudry, 2002:42), por su parte, lo definió como "la expresión visible de la superficie terrestre resultado de la combinación de la naturaleza, las técnicas y la cultura de los hombres". Las primeras definiciones que podemos encontrar del paisaje se localizan en el ámbito de la ecología, encontrando a grandes ilustres como Bertrand, Forman y Godron. Según el geógrafo Bertrand (1975, citado en Burel y Baudry, 2002:42-43) el paisaje es "un mediato entre naturaleza y sociedad. Tiene como base una porción de espacio material que existe como estructura y sistema ecológico, independientemente de la percepción". Cercana a esta apreciación, Forman y Godron (1986, citado en Burel y Baudry, 2002:43) puntualizaron este concepto como "una porción de territorio heterogéneo compuesto por conjuntos de ecosistemas que interaccionan y se repiten de forma similar en el espacio". En cambio, Burel y Baudry (2002:353) lo conciben como "la porción de espacio que concerniente a la escala de actividades humanas. Viene definido por su heterogeneidad espacial y temporal, por las actividades humanas que en él se desarrollan y por su ambiente".

Actualmente son muchas las relaciones establecidas entre sus elementos, que amplían la complejidad de su estudio en los diferentes ámbitos o disciplinas, como la geografía, ecología o antropología (Liceras, 2003:19). Liceras (2003:22-23) determina los rasgos característicos del paisaje como espacio percibido, marco de vida, recurso, patrimonio, portador de semiología (espacio-tiempo), problema, valor de identidad de un colectivo, espacio estético o identificación ideológica. Asimismo, se entiende como un recurso educativo propio de los movimientos de renovación pedagógica estudiado por medio de diferentes técnicas como el trabajo de campo o gabinete. Por ello, conforma un nuevo concepto educativo que incorpora los enfoques más tradiciones (basados en la percepción) con dimensiones más sociales (Busquets, 1996:7-9). De esta manera, hace referencia a un recurso educativo con múltiples potencialidades que debe trabajarse desde el entorno más cercano al niño (Bajo, 2001:51), constituyendo un tema central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según el Convenio Europeo del Paisaje (CEP, 2000) celebrado en Florencia, el paisaje es un elemento clave para la calidad de vida de las personas y las sociedades, cuya protección y gestión constituyen unos derechos y deberes. Por tanto, por paisaje "se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos" (CEP, 2000:2). Estas son razones suficientes para considerar que el paisaje presenta un destacable valor educativo por su carácter interdisciplinar, al establecer relaciones conceptuales, actitudinales y procedimentales y, por las adaptaciones a las características particulares de cada estudiante. Así, se pretende formar a alumnos competentes que resuelvan problemas propios de su vida cotidiana, para que su aprendizaje sea mucho más significativo y experiencial. Con ello, queremos que los discentes sean capaces de discriminar, identificar y clasificar los principales elementos naturales y humanos (elementos artificiales) del paisaje (Liceras, 2003:15).

Otra de las finalidades que se intentan producir en el alumnado es el desarrollo de una actitud crítica y tolerante hacia la conservación y valoración del mismo, entendiendo la dificultad de este concepto (Martínez y García, 2014:479-496). Como hemos hecho referencia anteriormente, el paisaje es un tema de estudio complejo para el alumnado, que requiere adaptar su planteamiento didáctico a su nivel madurativo y psicoelutivo, lo que implica la necesidad por conocer algunas teorías psicológicas de la educación y del desarrollo. El aprendizaje de este término está especialmente vinculado con el

desarrollo de la noción espacio-temporal, junto con el concepto de objeto y su permanencia.

Persistiendo en esta idea, la formación docente constituye una de las principales tareas de la educación, teniendo en cuenta que la enseñanza y evaluación de los aprendizajes conforman uno de los desafíos de mayor significación para el profesorado. Un factor determinante es la elección de la estrategia didáctica, por lo que el docente debe tener conocimiento de las potenciales y limitaciones de las mismas (Di Matteo, 2015:176- 178). Para dar respuesta a estos desafíos y favorecer la calidad educativa, se requiere de una mejora en la formación docente, logrando una articulación entre la formación inicial y continua y entre el desarrollo profesional y las condiciones laborales de los docentes. Entre los principales desafíos que se plantean en la formación docente, Vezub (2007:15-20) expone los siguientes: "Reorganizar y articular las instituciones de formación inicial; superar la fragmentación y desarticulación de la formación docente continua"(siendo necesario el análisis de las necesidades y demandas docentes); "formar al practicum"(en estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje); "y la idónea aplicación del curriculum y los contenidos de la formación". Martínez y Ávila (2014:476) ponen de manifiesto que es conveniente conocer la categoría del paisaje en la educación para el crecimiento integral del alumnado, otorgándole a este concepto el carácter de patrimonio cultural de las sociedades modernas de las que somos partícipes.

3. El uso de las redes sociales en la educación

La Web 2.0 surgió como una plataforma que permite la creación o compartir contenidos, aunque en un principio solo estaba disponible para los poseedores de aparatos apropiados, en menos de una década ha pasado del dominio profesional y de negocio a su generalización a todo tipo de usuarios (Anderson 2007). El impacto de la Web 2.0 fue tan grande que creó el término Learning 2.0 asociado a uso de nuevas herramientas TIC desarrolladas y adaptadas a los nuevos retos de la educación debido a la entrada de los más jóvenes en el mundo digital (Redecker et al., 2009). Por ello, las generaciones nacidas a partir de los años ochenta del siglo pasado son conocidas como Aprendices del Nuevo Milenio (Howe y Strauss, 2000) o nativos digitales (Oblinger y Oblinger, 2005; Wankel, 2009), porque han crecido rodeados de medios digitales y sociales (Redecker et al., 2009), en un mundo de herramientas y dispositivos móviles, interactivos, dinámicos y con gran cantidad de información a la que pueden acceder y controlar (Veen y Vrakking: 2008). A pesar del extendido uso de las TIC

como recurso didáctico, que está siendo objeto de una importante aportación en forma de publicaciones científicas (Angeli y Valanides, 2009; Sang et al, 2010), es una realidad que gran parte de los discentes y docentes diariamente no utilizan de forma habitual las TIC en contextos de educación formal. Esto se debe precisamente a las grandes barreras que pueden aparecer en la integración de la nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje (Bingimlas, 2009). Entre las limitaciones principales se sitúan el nivel formativo de los profesores en este ámbito, la falta de confianza en el éxito de su utilización, falta de acceso a los recursos, o la resistencia al cambio, motivado en parte por la diferencia generacional con el alumnado (Afshari et al, 2009).

En este sentido, y en línea con la concepción de la educación para el siglo XXI, los nuevos enfoques de las prácticas didácticas deben procurar la aproximación a los medios de comunicación y de acceso libre a la información de toda la comunidad académica. Lo que es lo mismo, motivar a los estudiantes y facilitar el aprendizaje solo será posible cuando todos se comuniquen mediante el mismo lenguaje, y para eso, es necesario utilizar canales y métodos de enseñanza-aprendizaje ajustados a las formas de relación e interacción tanto dentro como fuera del aula (Pacheco et al, 2015).

Algunos autores, como Siemens (2005), proponen nuevas teorías pedagógicas, el "Conectivismo", pues consideran que los paradigmas más utilizados (constructivismo) ya no se adecuan a un mundo en el que las "*tecnologías han reorganizado nuestra forma de vida, como nos comunicamos, y como aprendemos*", siendo necesario definir un nuevo modelo de aprendizaje para la era digital. Se considera que la tecnología juega un papel clave en la forma en que el individuo percibe la información y se comunica, que el aprendizaje es un proceso en permanente construcción, impulsado por una red interactiva de contenidos y de individuos cuyas conexiones permiten la creación y el desarrollo continuo de conocimientos en red. Estaríamos así ante una nueva forma de aprendizaje en el que el eje central es el "sujeto", y en el que la "red" toma una posición central como fuente, medios de divulgación y evolución del aprendizaje. Estos principios se pueden vincular a todas las áreas de conocimiento pero, con mayor razón, se aplican a la formación de los profesores de geografía - principalmente responsables de la formación geográfica de los más jóvenes (Pacheco et al, 2015:376).

De hecho, no sólo se refiere a la utilización de las nuevas tecnologías como facilitadoras de los procesos de aprendizaje, sino también el desarrollo de los conceptos espaciales, tan vinculados a

la Geografía y fundamentales para el desarrollo de los ciudadanos. La facilidad con la que hoy en día tenemos acceso a la información, sobre todo instantánea y fragmentada, debe estar mediada por una formación espacial adecuada que permita al individuo enmarcar noticias, eventos, lecturas, saberes y experiencia en cuadros multiescalares de la sociedad, la economía y la política (Pacheco el al., 2015:376). Son numerosos los autores que abordan la urgencia de la adecuación de las metodologías de enseñanza y las prácticas de las TIC, ya sea en la escuela o el desarrollo curricular. Whalley et al. (2011) destacan la necesidad de formar geógrafos capaces de adaptarse a los rápidos cambios que se producen desde la escala local a la global, considerando que estamos ante la era de la 'supercomplejidad', y que solo podrá ser entendida mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Del mismo modo, Lynch et al., (2008) sostienen que las prácticas educativas actuales no pueden ignorar los espacios relacionales tecnológicamente mediados, pero por encima de todo, hay que tener en cuenta que el uso y aplicación de las nuevas tecnologías es una parte intrínseca de la educación geográfica, en particular cuando que utilizan metodologías basadas en problemas o cooperativas/colaborativas (Dochy et al, 2003; Barkley et al, 2014).

En este contexto, las redes sociales han de tener un papel destacado por el hecho de que son "*las aplicaciones que soportan un área común de intereses, necesidades y objetivos para la colaboración, el intercambio de conocimientos, la interacción y la comunicación*" (Patricio y Gonçalves, 2010:5). Entre ellos, Instagram ha sido objeto de una serie de estudios que se centran en su uso por parte de la población joven, aprovechando el hecho de que hoy en día es una de las redes sociales más utilizada en nuestro país.

Instagram es una red social gratuita para compartir fotos y vídeos cortos. Los usuarios fotografían y aplican diversos tipos de filtros en las imágenes antes de publicarlas en esta red social virtual, que también pueden compartir en otros lugares como Facebook, Twitter, etc. Está disponible en diversos sistemas operativos, tanto para iOS como para tecnologías Android, lo que permite su uso en una amplia gama de dispositivos como teléfonos móviles, tabletas y algunos tipos de cámaras, estando su uso a través de internet muy limitado. Fue diseñado en 2010 por el brasileño Mike Krieger y el estadounidense Kevin Systrom a partir de una aplicación llamada Burbn. La idea de los desarrolladores era crear una aplicación para que la gente pudiera compartir experiencias e historias propias lejos del ordenador (Seco el at, 2016:50). Los desarrolladores sabían que tradicionalmente las fotos tomadas con dispositivos móviles eran consideradas de poca

calidad, por ello, se origina el interés de conseguir que las imágenes captadas con un dispositivo móvil consiguiesen un aire de fotografía profesional gracias a los numerosos filtros y opciones de edición que posee la aplicación. Pero sin duda alguna, lo especialmente relevante es la rapidez y agilidad de la herramienta, tratar la imagen con filtros y publicarla es un proceso relativamente corto, tal como perseguían sus fundadores, y tal vez la base principal de su éxito (Marcelino y Morena, 2014).

4. Descripción de la experiencia de innovación educativa

La experiencia sobre el uso de las redes sociales se llevó a cabo la asignatura Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria. Está materia se imparte en el ultimo curso del Grado, y junto con el Trabajo Fin de Grado es la ultima asignatura obligatoria que el alumnado debe cursar antes de la finalización de los estudios.

La implantación e impartición de esta asignatura ha tenido una serie de dificultades que ha provocado que el profesorado haya tenido que reorientar las prácticas con el fin de motivar a un alumnado que ve muy próximo el final de una etapa formativa. Entre las principales dificultades que se presentan está, en primer lugar y más importante, la separación del periodo lectivo por la realización del Prácticum III, que obliga a los alumnos a ausentarse durante dos meses, quedando la asignatura partida en dos periodos. A ello además, se une el hecho de la concentración de las clases, pues se imparte durante seis semanas, frente a las 10 o 12 del resto de materias y asignaturas del grado. Esto repercute en un elevado numero de horas lectivas, tanto teóricas como prácticas en un reducido tiempo. También hay que poner de manifiesto otra serie de aspecto secundarios, pero también relevantes, como son el periodo del viaje fin de carrera o la coincidencia con días festivos con motivo de la feria, lo que hace que se concentren en el calendario aun más las clases. E inmediatamente después empiece el periodo de exámenes. Además, hay que tener en cuenta que la asignatura es impartida por dos áreas de conocimiento diferentes, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, lo que provoca que cada profesor apenas imparta clase durante tres semanas seguidas, espaciadas por dos meses de prácticas escolares.

Es por ello, que el profesorado se ha visto en la obligación de realizar actividades novedosas y motivadoras, tratando de implementar nuevas metodologías de aprendizaje, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc., que fomenten el trabajo au-

tónomo, colaborativo y cooperativo del alumnado y que se alejen de las tradicionales lecciones magistrales.

Los objetivos de la asignatura según la guía docente son cinco:

- Comprender y analizar la complejidad del concepto de Medio Ambiente.
- Analizar las repercusiones de las actividades humanas sobre el medio, y como éstas afectan a la calidad de vida de las sociedades.
- Aprender a conocer, valorar y respetar el entorno natural y social, y los elementos que lo integran.
- Desarrollar estrategias de análisis ante diversos hechos o problemas ambientales de forma crítica.
- Fomentar actitudes para la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

Para la concesión de estos objetivos, la guía establece el desarrollo de cinco bloques de contenidos que se han plasmado en los siguientes temas que el alumnado debe superar:

- El concepto de medio ambiente
- La transformación del medio por el hombre
- El paisaje, resultado de la acción antrópica
- Los problemas medio ambientales
- La educación ambiental
- Los valores ambientales
- Técnicas y recursos para la enseñanza del medio ambiente en Educación Primaria.

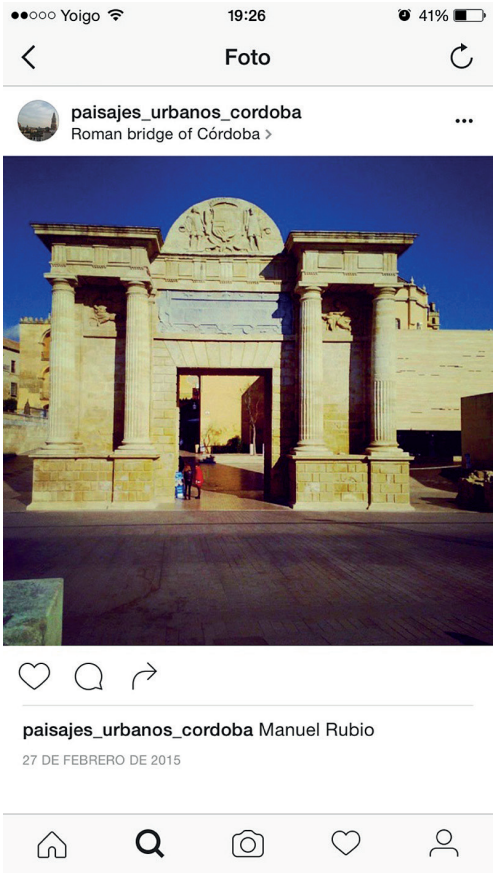
Dentro del tema 3, *El paisaje, resultado de la acción antrópica*, se aborda la diversidad paisajística del medio, como resultado de acción de las diferentes culturas. Para ello, en cursos anteriores, se llevó a cabo una salida por el casco histórico de la ciudad, para que alumnado fuera consciente de cómo se han reproducido los asentamientos urbanos, los paisajes resultantes y, la problemática ambiental que dichos espacios tienen en la actualidad. En esos itinerarios se puso de manifiesto el escaso interés prestado por el alumnado en la actividad, no escuchando las explicaciones del profesor cuando correspondía, o del resto de compañeros cuando tenían que intervenir. Esto llevó a buscar algún tipo de actividad que permitiera el que alumnado se mantuviese atento a las explicaciones durante todo el recorrido. De esta forma surge la idea del uso de las redes sociales, en este caso de Instagram, para mostrar mediante fotografías lo explicado.

Para llevar a cabo la experiencia, en primer lugar, cada uno de los subgrupos de prácticas tuvo que crear un perfil en la aplicación, cuestión que fue rápida y sencilla, pues casi todo el alumnado ya sabía utilizarla adecuadamente al tener una cuenta personal. Una vez creado el perfil, los miembros correspondientes debían de tomar fotografías de las distintas paradas de las que disponía el itinerario intentando que éstas fueran lo mas representativas posibles y ajustabas a la intervención del profesor o del subgrupo correspondiente.

La dinámica era la siguiente, el itinerario constaba de un total de 7 paradas:

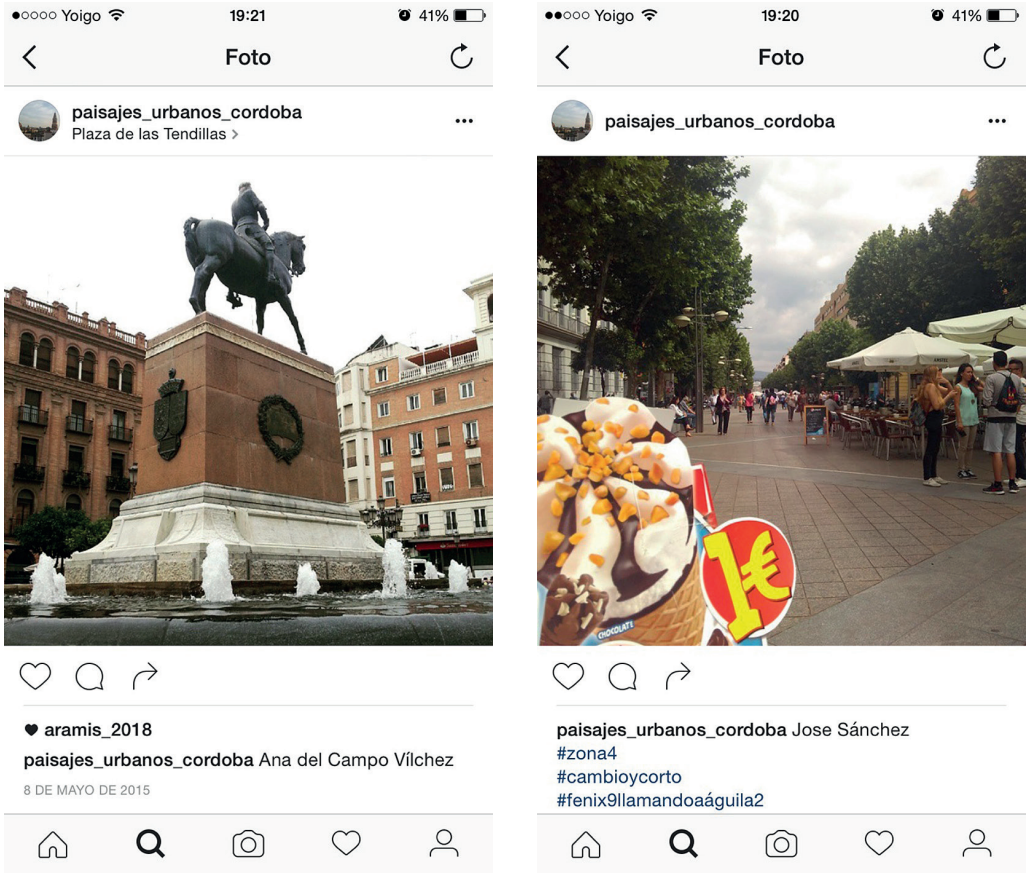
- Puente romano
- Judería
- Plaza del Potro
- Plaza de la Corredera
- Plaza de las Tendillas
- Ronda Tejares
- Vial Norte

Figs. 1 y 2: Ejemplos de fotografías del Puente romano y de la Judería.





En cada una de ellas, el subgrupo al que le había correspondido realizaba la explicación pertinente de las características y problemáticas más destacadas, durante un tiempo aproximado de diez/quince minutos. Seguidamente, el resto de los grupos disponía de cinco minutos para realizar y subir, geolocalizándolas, a su perfil las dos fotos que mejor reflejasen lo mencionado por sus compañeros, lo que implicaba tener que escuchar atentamente la explicación realizada. En total cada grupo debía subir catorce fotos, a las que les podían aplicar todos filtros que parecieran oportunos, así como editarlas de la manera que creyeran más conveniente.



Figs. 3 y 4: Ejemplos de fotografías de la Plaza de las Tendillas y de Gran Capitán.

Posteriormente en clase, el grupo que había realizado la explicación seleccionaba la foto que su juicio era más representativa a su explicación, lo que suponía un incremento de 0.25 puntos en la calificación final de la práctica a realizar. Además, al final de la realización de la práctica, cada uno de los alumnos eligió la foto de todas las realizadas y subidas a la aplicación que más le gustara, excep-

tuando las de su grupo. La imagen que fue seleccionada por mayor número de alumnos contó con otro incremento de 0.25 puntos en la nota final de la práctica. Estos incrementos de puntuación se vieron como una oportunidad para fomentar la atención a las explicaciones de los compañeros, la creatividad y la superación entre el alumnado, pues algunos de ellos competían por realizar las mejores fotos de los paisajes urbanos de la ciudad de Córdoba.

Esta actividad complementaria al motivo principal del trabajo a realizar, explicación de diversos espacios urbanos de la ciudad y su problemática ambiental, permitió que la actividad global fuera un éxito, tanto en el desarrollo de los trabajos como en las explicaciones abordadas por el alumnado, así como en los resultados finales que superaron ampliamente los alcanzados en cursos anteriores.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, poner de manifiesto que todos vivimos, paseamos y experimentamos en diversos paisajes de forma cotidiana, y muchas veces no somos conscientes de ello, ni de las problemáticas que dichos espacios presentan. La fotografía, como han puesto de manifiesto diversos autores, es el recurso más apropiado para la enseñanza de la Geografía y de los paisajes, así como la observación directa. Todo ello conjugado con el uso de las redes sociales, permite realizar prácticas motivadoras y cercanas al aprendizaje de los futuros docentes de Educación Primaria.

Bibliografía

Afshari, M.; Bakar, K.; Su Luan, W.; Samah, B.; Fooi, F. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International Journal of Instruction*. 2(1), págs. 77-104.
Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. En *JISC Technology and Standards Watch*.
Angeli, C.; Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK. *Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). Computers & Education*. 52(1), págs. 154-168.
Bajo, M. J. (2001). El paisaje en el curriculum de educación primaria, dentro del área de conocimiento del medio natural, social y cultural. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (13), págs. 51-61.
Barkley, E.; Cross, K.; Major, C. (2014). *Collaborative learning techniques. A Handbook for College Faculty*. John Wiley & Sons.
Bingimlas, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), págs. 235-245.
Bolós, M. (1992). *Manual de ciencia del paisaje*: Teoría, métodos y aplicaciones. Barcelona: MASSON, S.A.
Burel, F. y Baudry, J. (2002). *Ecología del paisaje: Conceptos, métodos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
Busquets, J. (1996). La lectura visual del paisaje: Bases para una metodología. *Íber*, (9), págs. 53-59.
Busquets, J. (2010). La educación en el paisaje: una oportunidad para la escuela. Íber, (65), págs.7-16.
Consejo de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia.
Di Matteo, M. F. (2015). El método de casos en la formación de diseñadores del paisaje y urbanismo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (51), págs. 174-196.
Dochy, F.; Segersb, M.; Van den Bosscheb, P.; Gijbelsb, D., (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), págs. 533-568.
García de la Vega, A. (2014). El pensamiento crítico en el análisis e interpretación de las representaciones sociales del paisaje. En Ramón Martínez y Emilia Maria Tonda. (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (págs. 93-108). Murcia: AGE.
Howe, N.; Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books.

Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: Estrategias didácticas*. España: Grupo Editorial Universitario.
Liceras, A. (2013). Didáctica del Paisaje: Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber,* (74), págs.85-93.
Lynch, K.; Bednarz, B.; Boxall, J.; Chalmers, L.; France, D.; Kesby, J. (2008). E-learning for Geography's Teaching and Learning Spaces. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), págs. 135-149.
Marcelino, G. V. y 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*, 8, págs. 139-167.
Marrón, M. J., Tonda, E. M. y Vera, J. R. (1998). *Educación y geografía*. Alicante: AGE.
Martínez, R. y Ávila, C. (2014). El paisaje en los libros de texto de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. En Ramón Martínez y Emilia Maria Tonda. (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (págs. 465-478). Murcia: AGE.
Martínez, R. y García, R. (2014). La enseñanza del paisaje en la educación infantil en España. En Ramón Martínez y Emilia Maria Tonda. (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (págs. 479-496). Murcia: AGE.
Oblinger, D.; Oblinger, J. L. (Eds.). 2005. *Educating the Net Generation. Educause*,
Pacheco, E.; Martinha, C.; Costa, A. (2015). Redes sociais como reurso didatico. Ensaios no ensino da Geografia da UP. En Rafael Sebastía y Emilia Tonda (Eds.). *La investigación e innovación en la Enseñanza de la Geografía* (págs. 375-385). Alicante: Universidad de Alicante.
Patrício, M.; Gonçalves, V. (2010). Utilização educativa do facebook no ensino superior. *I Conference learning and teaching in higher education*. Évora: Universidade de Évora.
Redecker, C.; Ala-Mutka, K.; Bacigalupo, M., Ferrari, A.; Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe.* Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, European Comission.
Sang, G. Y.; Valcke, M.; van Braak J.; Tondeur J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54, págs.103-112.
Seco, L.; Dos Santos, Z.; Bartalo, L (2016). Comportamento informacional e compartlhamento da informação no Instagram. *Revista ACB*, 21 (1), págs. 46-60.

Siemens, G., (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), págs. 3-10.
Veen, W.; Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens - Educando na Era Digital*. Artmed.
Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), págs.1-23.
Whalley, W.; Saunders; A.; Robin, A.; Buenemann, M.; Sutton, P. (2011). Curriculum Development: Producing Geographers for the 21st Century. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), págs. 379-393.
Wankel, C. (2009). Management education using social media. *Organization Management Journal*, 6(4), págs. 251-262.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte

María Dolores García Ramos
Universidad de Córdoba
mdgarcia@uco.es

Resumen
Este texto viene a recoger las conclusiones extraídas de una experiencia didáctica que surge del proyecto de innovación educativa *Nuevas tecnologías aplicadas a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en los grupos de trabajo cooperativo para la adquisición de competencias en patrimonio cultural (PATINN-UCO)*. Se plantea el uso de las TIC para crear espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales para la adquisición de las competencias marcadas en los planes de estudio del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba, donde la visita a espacios museísticos es clave para la aprehensión de contenidos prácticos, tales como *Museología y Museografía* y *Terminología y Técnicas Artísticas*. En este caso, la metodología propuesta para la enseñanza-aprendizaje se apoya en el uso de las TIC. Emana de un proceso de planificación de la asignatura en el que la evaluación va a marcar la estrategia docente a seguir así como el planteamiento de unos objetivos.
Palabras clave: museo online, visita virtual, Historia Digital del Arte.

Abstract
This text comes to summarise the conclusions drawn from a didactic experience that emerges from the educational innovation project New technologies applied to the evaluation of the teaching-learning cooperative work groups for the acquisition of competences in cultural heritage (PATINN-UCO). The use of ICT is proposed to create virtual teaching-learning spaces for the achievement of the skills set out in the study plans of the Degree in Art History at the University of Córdoba, where the visit of museum spaces is key for the apprehension of practical contents, such as Museology and Museography and Terminology and Artistic Techniques. In this case, the methodology proposed for the teaching-learning leans

on the used of ICT. It is based on the subject planning process in which the evaluation marks the teacher's strategy to follow as well as the set of certain targets.
Keywords: *online museum, virtual tour, Digital Art History.*

Introducción: la irrupción de las TIC en las prácticas educativas en la Enseñanza Superior

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio de paradigma en lo que al desarrollo de las prácticas educativas en el ámbito universitario se refiere. Desde el final de la década de los noventa del pasado siglo, la sociedad del conocimiento ha ido derivando sus acciones hacia los retos que la Educación Superior debe superar bajo el panorama mundial de la revolución digital.

Desde la Unión Europea se han posicionado por una educación y formación encaminadas a fomentar el desarrollo de los individuos y de la sociedad, creando ciudadanos más competentes capaces de enfrentarse a las exigencias de los nuevos tiempos. En este contexto, la Comisión Europea lanza en 2013, dentro del programa Marco *Horizonte 2020*, una estrategia bajo el título "Replantear la Educación", donde, desde un análisis previo del panorama europeo en materia de educación y formación, insta a poner en marcha medidas que favorezcan las capacidades y competencias adecuadas para dar respuesta a los nuevos nichos y requerimientos del mercado laboral. Es por ello, que se solicita a las Universidades, desde su labor como productoras de conocimiento, a que focalicen sus esfuerzos en crear planes de estudios orientados a "*los "resultados de aprendizaje", es decir, los conocimientos, las capacidades y las competencias que adquieren los estudiantes*" (Comisión Europea, 2012b). Con esto se pretende dar un paso más en los procesos de creación, impartición y especialización

del conocimiento, para optar por el desarrollo de las competencias necesarias para que los jóvenes puedan acceder al mercado del trabajo, inserto de lleno en la era de la digitalización.

Dentro de este panorama, la democratización del conocimiento también forma una pieza clave de los nuevos derroteros de la Educación Superior, donde el aprendizaje a través de recursos educativos abiertos (REA) se convierte en una práctica cada vez más aceptada, definida en 2002 por la UNESCO (2002) en el primer foro mundial sobre recursos educativos de libre acceso como "materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas".

En esta labor de difundir y crear conocimiento, se propone como reto encaminar el trabajo de las universidades hacia el aprovechamiento de los recursos educativos que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para propiciar experiencias formativas más innovadoras y usar los medios disponibles de forma más efectiva.

De este modo, el aprovechamiento del potencial que ofrecen las TIC y los REA debe utilizarse en todos los contextos y niveles de enseñanza-aprendizaje, al entenderlos como unas herramientas de gran valor que facilitan a la comunidad educativa el acceso al conocimiento y, en gran medida, para su creación. Se inaugura, por tanto, un nuevo concepto de educación, ya propuesto en el año 2000 en Lisboa en la reunión que aquí celebra el Consejo de Europa —como continuación al proceso de Bolonia—, encaminada a dar respuesta a la sociedad del conocimiento desde la creación de entornos educacionales inscritos bajo la doble vertiente de la investigación y el aprendizaje permanente (CEBREIRO LÓPEZ, FERNÁNDEZ MORANTE, 2003: 58).

Los entornos digitales museísticos y su potencial didáctico

Ante este panorama, muchos docentes universitarios son los que deciden apoyar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje en las TIC. Tal es el caso de la propuesta docente recogida en este artículo, basada en una experiencia de uso de entornos digitales vinculados a instituciones museísticas para la evaluación de las competencias adquiridas en Patrimonio Cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en materias propias de la Historia del Arte. Así, se ha seleccionado como recurso educativo en abierto al museo *online*. Esta elección se sustenta en que, por un lado, lo consideramos como un espacio patrimonial que se genera a raíz del desarrollo de las nuevas

tecnologías. Y, por otro lado, como una plataforma para el desarrollo de casos prácticos para poner en marcha tanto en el aula como de forma autónoma por grupos de trabajo de alumnos de las asignaturas de *Museología* y *Museografía* (en diferentes grados se puede encontrar la *Museología* y la *Museografía* como dos asignaturas independientes, pero en la mayoría de los planes de estudios se contempla como una única, opción por la que nos hemos decantado para este estudio) y *Terminología y Técnicas Artísticas* del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba.

Para la justificación de nuestra metodología se ha partido de una doble premisa: en primer lugar, de la importancia de la visita al museo como *ritual* para la adquisición de destrezas y conocimientos propios del área de conocimiento en el que estamos trabajando; y, en segundo lugar, de la evidencia de la evolución de la tradicional Historia del Arte hacia parámetros digitales (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2013: 17-19) que apuestan por un fuerte posicionamiento por la *Digital Art History* (término anglosajón traducido en español como *Historia Digital del Arte*).

Como decíamos, el museo se convierte en un lugar idóneo para adquisición de competencias integradas en los planes docentes de muchas de las asignaturas del Grado de Historia del Arte. Según el ICOM, en el artículo 3 de sus estatutos (2007), lo define como:

> "Una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación y deleite".

Su dimensión patrimonial y educadora es lo que hace a la institución museística atractiva para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte.

El museo permite al alumno entrar en contacto directo con el Patrimonio Cultural a través de la exposición de obras y objetos museísticos, entendida esta como su principal medio de comunicación. De este modo se proporcionan datos diversos sobre las colecciones (estilos, técnicas, términos, materiales o autores) o sobre Museología y Museografía (Historia de los museos, arquitectura, coleccionismo, catalogación, conservación y restauración o técnicas expositivas y de musealización, entre otros). Por todo esto, y como ya decíamos, la visita al museo debe ser un *ritual* inherente a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte.

También hemos hecho referencia al fuerte posicionamiento que en la actualidad está teniendo la *Digital Art History*, como parcela de las Humanidades Digitales. Cuando empleamos este término estamos haciendo referencia a un cambio en el modelo tradicional de la Historia del Arte, que como define Rodríguez Ortega (2013: 23), se trata de la "convergencia entre el medio digital (entendido este como medio de comunicación, interacción y representación), las tecnologías informáticas, el modelo de pensamiento computacional y la cultura artística, con el objetivo de explorar aproximaciones disruptivas y nuevos paradigmas interpretativos".

Esta hibridación está permitiendo la difusión masiva y creación de materiales textuales –entendidos en el amplio sentido del término– a través de la red (DRUCKER, HELMREICH, LINCOLN, ROSE, 2015: 27-28). La democratización y accesibilidad son las claves de este nuevo concepto de la Historia del Arte, donde se generan nuevas visiones sobre la disciplina gracias a la creación de nuevas perspectivas académicas y formas de comunicar y acceder a las investigaciones. Pero sobre todo, un nuevo soporte para albergar la Historia del Arte que se mueve en el medio digital.

La Historia Digital del Arte trae consigo la aparición de imágenes y textos digitales, catálogos volcados en la red o la virtualización del patrimonio, permitiéndonos tener acceso y manejar un gran volumen de información (textos e imágenes), cruzar datos de forma más eficiente, y recorrer y mirar las obras desde múltiples perspectivas. Con esto, la aparición de nuevas interpretaciones, lecturas y discursos de la Historia del Arte es inevitable.

Llegados a este punto, y para responder al título de este epígrafe, tenemos que plantearnos de qué modo se puede fusionar la visita al museo con las TIC –o desde la *Digital Art History*– para crear herramientas de evaluación de la enseñanza-aprendizaje de las competencias propias del Patrimonio Cultural en el Grado de Historia del Arte. Así proponemos, como adelantábamos al principio, el uso de los museos *online* o en línea como herramienta digital, en la que, cuanto menos, confluyen el museo, la Historia del Arte y las nuevas tecnologías.

Pero, ¿qué es el museo en línea? Se tratan de espacios virtuales que permiten hacer un recorrido no presencial desde internet por un discurso museográfico. Estos pueden estar vinculados a una institución museística real y presencial, que denominamos *cibermuseos*; o por el contrario, el museo que no tiene un equivalente real, es el museo virtual. No es competencia de este texto profundizar sobre concreciones terminológicas, trabajadas extensamente por autores

como Deloche (2003, 2005), Bellido (2001), Rico (2009) o Rivero (2010), por citar algunos de los más relevantes, sino de exponer la pertinencia del uso del museo en línea para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte, que trataremos en lo que sigue.

Esta propuesta parte de la imposibilidad, a lo largo de todo el período de impartición de la docencia, de trasladar el aula al museo –y a museos concretos–, ya sea por cuestiones de cronograma, de localización, horarios o económicas. Es por ello, que como plantean Deloche, Mairesse y Desvallées (2009:111-112), el museo es una institución, pero también es "el lugar generalmente concebido para proceder a la selección, el estudio y la presentación de testimonios materiales e inmateriales del hombre y de su entorno", y en el caso que nos ocupa, nos decantamos por la realización de la vista por museos cuyo lugar de existencia es la red (tengan o no un correlato físico), sin que sea en detrimento de los físicos.

En este sentido, el museo inserto en entornos web se posiciona como un excelente recurso digital para la enseñanza en diferentes niveles y materias educativas, más aún para los estudiantes de Historia del Arte. Son museos que ponen a disposición de toda la sociedad todo aquello que define a la institución, ya sea real o totalmente virtual. Por tanto, nos enfrentamos a plataformas que pueden llegar a agrupar contenidos de muy diversa índole, todos, como es lógico, deudores de las funciones asumidas para un museo –conservar, coleccionar, educar, exhibir e investigar.

La imagen y los textos digitalizados son la base de estos museos en línea, en los que podemos encontrar todo tipo de recursos, cuya presencia en la red dependerá del tipo de institución en cuestión. A continuación planeamos un listado de los posibles datos que pueden albergar estos sitios web:

- Información institucional: actualidad, carta de servicios, normativa, empleo u otros datos relevantes sobre la institución.
- Historia y arquitectura del museo.
- Colecciones: catálogos e inventarios de obras.
- Educación y acción cultural: visitas y recorridos virtuales por las exposiciones, actividades didácticas en línea, agenda cultural y educativa, repositorios de actividades y redes sociales.
- Investigación: catálogos de la biblioteca y el archivo, documentos, conferencias o noticas de resultados de investigaciones realizadas por y sobre la institución y sus colecciones.
- Conservación: restauraciones y estudios sobre las colecciones y el edificio.

En definitiva, es otro medio por el que el museo comunica, se materializa y presenta a la sociedad, siendo un reflejo de la institución física, y en muchos casos un complemento enriquecedor de esta.

Pero, ¿cómo podemos usar la visita a museos en línea y la variopinta información que proporcionan al *cibervisitante* para la evaluación de competencias patrimoniales en el Grado de Historia del Arte? En primer lugar tenemos que establecer las materias sobre las que vamos a intervenir y qué competencias queremos que adquieran nuestros alumnos. Para ello, y como ya adelantábamos más arriba, para nuestra propuesta docente hemos seleccionado dos asignaturas del Grado de Historia de la Universidad de Córdoba: *Terminología y Técnicas Artísticas*, asignatura básica de primer curso, y *Museología y Museografía*, asignatura obligatoria de tercer curso.

En segundo lugar, se ha asignado una actividad para cada una de las competencias en las que la herramienta de aprendizaje contemple la visita al museo.

En tercer lugar, propondremos la visita virtual al museo, por lo que se han matizado las modificaciones de enseñanza-aprendizaje pertinentes derivadas de la adaptación de la actividad a un REA.

En cuarto y último lugar, la evaluación, es decir, se detectarán los resultados obtenidos por los alumnos en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que sigue expondremos de forma detallada las propuestas didácticas a desarrollar en cada una de las asignaturas seleccionadas.

Propuesta didáctica de uso del museo en línea para la asignatura de *Terminología y Técnicas Artísticas*

La asignatura de *Terminología y Técnicas Artísticas* tiene como objetivo principal el de introducir al alumno en el análisis de la obra de arte, atendiendo a sus características materiales, temáticas, compositivas y técnicas. Como objetivos específicos se establece el adquirir y usar el vocabulario básico y técnico, conocer los procedimientos y técnicas artísticas, iniciar en los procedimientos de catalogación y en el diagnóstico, conservación y restauración de obras de arte.

Así, y partiendo de estos objetivos, se establece una actividad a desarrollar durante la visita virtual a un museo, consistente en la exploración de los catálogos colgados en red:

- Objetivos de la actividad:
  - Conocer y detectar las técnicas, colores y materiales empleados en las obras de arte.
  - Iniciar en la descripción y análisis de obras de arte.
  - Descubrir diferentes niveles y técnicas de conservación y restauración de las obras de arte.

- Adquirir y usar el vocabulario técnico.
- Emplear las TIC y los REA para la visita a instituciones museísticas y expositivas.

– Definición de la actividad: el alumno debe introducirse en los catálogos de colecciones museográficas digitalizadas, ya sean dependientes de una institución física o que sean una red o un sistema de museos.

  Tendrá que realizar una búsqueda y seleccionar un número amplio de obras que le permita abarcar diferentes técnicas, formatos y épocas. Tendrá que visualizar las imágenes digitalizadas de las obras, y en aquellas que estén en alta resolución, deberá ampliar la imagen para acercarse a los detalles de las obras, con el fin de contemplar su materialidad.

  Con la información volcada en la red por los respectivos museos (catalogación, comentarios y bibliografía y fuentes) y con los datos tomados de la observación, el alumno deberá comentar las obras en base a los siguientes parámetros:
  - Técnica y materiales empleados.
  - Composición.
  - Estado de conservación.

– Espacio: un entorno digital que acoja catálogos de museos digitalizados y volcados en red, cuyos links se proporcionarán al alumnado. A continuación detallamos una propuesta de sitios webs que recoge varios formatos y tipologías de museos (redes de museos y museos nacionales e internacionales).
  - Red Digital de Colecciones de Museos de España http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true
  - Catálogo colectivo de las colecciones de los Museos de Francia. Base Joconde. http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm
  - Museo del Prado. Colección. https://www.museodelprado.es/coleccion
  - Museo Thyssen-Bornemisza. Colección. https://www.museothyssen.org/coleccion
  - The British Museum. Collection online. http://britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx

– Evaluación del aprendizaje: se entenderá integrada como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, no se aportará un valor, sino la verificación las competencias que el alumno ha adquirido. Estas son:

- Emplea satisfactoriamente las TIC y los REA para la búsqueda de información.
- Es capaz de discernir entre los diferentes tipos de información existentes en la red.
- Utiliza correctamente el museo en línea como recurso digital para la realización de la visita a un museo.
- Es capaz de acercarse a la obra de arte a través de imágenes y textos digitalizados, detectando su técnica, materiales, composición y estado de conservación.

Propuesta didáctica de uso del museo en línea para la asignatura de *Museología y Museografía*

La asignatura de *Museología y Museografía* tiene como objetivo principal introducir al alumno en los principios teóricos y prácticos de la Museología y la Museografía, desde el conocimiento de la institución museística y la práctica museografía, abarcando todas las actividades y destrezas que ello implica. Como objetivos específicos se estable el adquirir y usar el vocabulario técnico, conocer la historia, tipología y normativa de museos, herramientas de gestión para el desarrollo de la actividad profesional, y capacidad de analizar, evaluar y de crítica de proyectos museológicos, textos y de espacios expositivos.

Así, y partiendo de estos objetivos, se establece una actividad a desarrollar durante la visita virtual a un museo, centrada en el análisis y evaluación crítica de una exposición, ya sea temporal o permanente:

- Objetivos de la actividad:
  - Conocer y detectar las técnicas museográficas y escenográficas empleadas.
  - Iniciar en la crítica y evaluación de espacios expositivos.
  - Iniciar en la elaboración de textos y discursos museográficos.
  - Adquirir y usar el vocabulario técnico.
  - Emplear las TIC y los REA para la visita a instituciones museísticas y expositivas.
- Definición de la actividad: el alumno debe seleccionar museos virtuales que contengan una visita virtual en 360º pertenecientes a instituciones museísticas o expositivas reales. Tendrá que realizar un recorrido puramente virtual por cada una de las salas del museo o exposición seleccionados, detectando los sistemas técnicos museográficos empleados (iluminación, seguridad, sistemas de instalación y montaje, medios informativos, señalética, materiales y cromatismo empleados, uso del espacio y sistemas de conservación preventiva) y el discurso museográfico presentado.

Tras la realización del recorrido, el alumno deberá elaborar un informe crítico sobre todos los aspectos analizados que conciernen a la exposición *cibervisitada*.

Por último, la tarea debe completarse con el análisis de la información relativa a la institución, servicios y acción educativa y cultural, siempre y cuando estén disponibles en red.

– Espacio: el entorno digital. Museos virtuales de instituciones reales que contemplen una visita virtual de 360º, al ser la que mejor reproduce una visita presencial. A continuación detallamos una propuesta que recoge varios formatos y tipologías de museos y espacios expositivos:
  - Visita virtual Museo Thyssen-Bornemisza: http://www2.museothyssen.org/thyssen/visita_virtual_2013/m0?onstart=loadscene(scene_VESa_953)
  - Visita virtual a la exposición temporal "Los fauves. La Pasión por el Color". Sala Recoletos de la Fundación Mapfre, Madrid. http://exposiciones.fundacionmapfre.org/fauves/visita_virtual/visita_virtual.html
  - Visita virtual Museo del Traje de Madrid. http://www.mcu.es/visitavirtualmuseos/museo-del-traje
  - Visita Virtual. Museo Sefardí de Toledo. http://www.mcu.es/visitavirtualmuseos/museo-sefardi
  - Visita virtual. Museo Nacional de Antropología de Madrid. http://www.mcu.es/visitavirtualmuseos/museo-de-antropologia
  - Visita virtual. Museo Casa Natal de Cervantes en Alcalá de Henares. http://www.museocasanataldecervantes.org/vista-virtual/
– Evaluación del aprendizaje: se entenderá integrada como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, no se aportará un valor, sino las competencias que el alumno ha adquirido. Estas son:
  - Emplea satisfactoriamente las TIC y los REA para la búsqueda de información.
  - Es capaz de discernir entre los diferentes tipos de información existentes en la red.
  - Conoce y detecta correctamente en una cibervisita a un museo o espacio expositivo las diferentes herramientas museográficas empleadas en los correlatos reales.
  - Utiliza de forma adecuada el museo en línea como recurso digital para la realización de la visita a un museo.

En conclusión

Después de esta exposición que no tiene otro cometido que el de poner en valor el uso de las TIC para la evaluación de las competencias adquiridas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en materias vinculadas al patrimonio cultural, concretamente museístico, del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba, no nos queda más que aportar una serie de conclusiones obtenidas de la experiencia docente aquí explicada.

Como hemos visto, el *ritual* de visitar un museo o una exposición para los estudiantes de Historia del Arte se convierte en una herramienta clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en muchas ocasiones el esfuerzo de medios y las limitaciones espacio-temporal dificultan esta práctica. Es por ello que el museo *online* es una herramienta digital, que sin suplir ni desdeñar, claro está, el valor de la visita presencial, puede ser de gran importancia para la adquisición de competencias patrimoniales y digitales.

Por otra parte, el uso de los espacios museísticos y expositivos virtualizados permite acceder a un espectro de información mucho más amplio en menor tiempo, permitiendo la contemplación de la institución y sus colecciones en su conjunto, facilitando así el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. También posibilita la contemplación de información que solo el entorno virtual permite, tal es el caso de las imágenes digitalizadas en alta resolución de las obras o los documentos y publicaciones resultado de investigaciones volcados en la red.

Bibliografía

Comisión Europea (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. (COM (2003) 58 final de 5 de febrero). Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11067 consultado (20/09/16).

Comisión Europea (2012b): *Comunicado de prensa. La Comisión presenta la nueva estrategia Replantear la Educación*. Bruselas/Estrasburgo, 20 de noviembre de 2012. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_es.htm consultado (20/09/16).

García Ramos, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

Cebreiro López, B. y Fernández Morante, C. (2003). Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (21), págs. 57-61.

Deloche, B. (2005). ¿Es el museo virtual un competidor real para el museo institucional?, *mus-A. Revista de los museos de Andalucía*, (5), págs. 16-21.
Deloche, B. (2003): *Museo virtual*. Gijón: Trea.
UNESCO (2002): Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/ (consultado 20/09/16).
Drucker, J, Helmreich, A., Lincoln, M. y Rose, F. (2015). *Digital art history*: la scène américaine. *Perspective*, (2), págs. 27-42.
Rodríguez Ortega, N. (2013): Humanidades Digitales, Digital Art History y cultura artística: relaciones y desconexiones. En ALSINA, P. (coord.): *Historia(s) del arte de los medios. Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (13), pág. 16-25. UOC. Recuperado de http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n13-rodriguez/n13-rodriguez-es (consultado: 20/09/2016).
Tejera Pinilla, C. (2013). Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. *Clío*, (39). Recuperado de http://clio.rediris.es/n39/articulos/Tejera.pdf (consultado: 20/09/2016).
Rico, J. C. (coord.) (2009): ¿Cómo se cuelga un cuadro virtual? Las exposiciones en la era digital. Gijón: Trea.
Rivero, Mª. P. (2010). Cibermuseología interactiva on line. En Santacanay, J. y Martín Piñol, C (coords.). *Manual de museografía interactiva* (págs. 369-390) Gijón: Trea.
Bellido, M. L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.
Mairesse, F, Desvallées, A y Deloche, D. (2009). Conceptos fundamentales de museología. *ICOFOM Study Series. Museología: retorno a las bases.* (38), págs. 91-128. Recuperado de http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/pdf/ISS%2038-2009.pdf (consultado: 20/09/2016).
Comisión Europea (2012a): *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (COM/2012/0669 final). Recuperado de Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52012DC0669 consultado (20/09/16).

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay

Ana María Lebrún Aspíllaga
Arq. MSc.

Resumen
Chancay cuenta con un magnífico museo, con una museografía de calidad para todos los visitantes que llegan desde todas partes del Perú y el mundo. Sus instalaciones presentan la vasta y valiosa cultura prehispánica perteneciente al patrimonio cultural de la nación. Destacan principalmente el material prehispánico como: los textiles, los cuchimilcos, las chinas; las piezas históricas; así como la cultura viva que se ve expresada en la religiosidad popular, las manifestaciones artísticas, con las décimas, la pelea de gallos, el teatro en, la gastronomía y su inigualable bizcocho.
Las nuevas tecnologías han permitido generar un impacto expositivo positivo para la gestión del patrimonio cultural de Chancay, principalmente con el patrimonio inmaterial y la gastronomía chancayana, mediante un proceso de enseñanza – aprendizaje mediante una actividad reflexiva basada en conocimientos previos, así como la nueva información obtenida en el museo para que el aprendizaje sea significativo. Es por ello que se ha considerado la utilización de pantallas touch screen como un medio necesario para motivar a los visitantes para que interactúen con el patrimonio cultural de la nación a través de juegos interactivos como crea tu personajes, viste a tu muñeca, aprende las técnicas ancestrales de tejido, así como la presentación de las décimas que son cantadas por los mismos decimistas, la gastronomía chancayana, las historias y leyendas más representativas de Chancay, entre otras.
Palabras clave: Nuevas Tecnologías Chancay, Museo Municipal de Chancay

Antecedentes: el Museo Municipal de Chancay

El Museo Municipal de Chancay es una institución cultural ubicada en la Plaza de Armas del distrito, siendo inaugurado el 9 de diciembre de 1991 con la exposición temporal itinerante "Chancay Prehispánico".

Las piezas que forman la colección del museo son cerca de dos mil, entre ceramios prehispánicos, textiles, material óseo, orgánico, malacológico, lítico, mineral, vidrio, loza y piezas de contexto funerario. Dentro de los objetos no arqueológicos destacan piezas del buque chileno La Goleta Covadonga, la misma que fue hundida frente al puerto de Chancay durante la Guerra del Pacífico (1879-1883).

El museo, antes de su intervención consistía en mostrar piezas arqueológicas e históricas, sin considerar el valioso patrimonio cultural inmaterial de Chancay y que es de gran valor histórico para la zona.



Fig. 1. Antigua fachada del Museo Municipal de Chancay. (Fotografía: Ana María Lebrún Aspíllaga, 2008).

El proyecto del nuevo Museo Municipal de Chancay nace a partir de la voluntad del Alcalde[1] de la Municipalidad distrital de Chancay, de la directora del Museo[2] y de un equipo de profesionales dispuestos a salvaguardar el Patrimonio Cultural de la Nación.

1. El alcalde del distrito de Chancay Dr. Juan Alberto Álvarez Andrade.
2. Directora del Museo Municipal de Chancay Lic. Rosa Huarca Eguizabal.

La infraestructura del museo se encuentra anexa al Palacio Municipal de Chancay, con una arquitectura que permite el desarrollo de la exposición para generar una adecuada funcionalidad museográfica.

Las instalaciones del museo han sido planteadas en tres niveles (sótano, primer y segundo nivel). El sótano cuenta con el taller de investigación y manejo de colecciones, taller de conservación y restauración, depósito de material orgánico, depósito de material inorgánico, taller de museografía, oficina de la dirección del museo, así como la salas de exposición permanente con las unidades temáticas de (1) ritos funerarios en donde se expone la importancia de los contextos funerarios para la cultura Chancay y el ajuar que conformaban las tumbas, así como los sitios ceremoniales y cementerios; asimismo (2) el arte textil dentro de la cultura chancayana fue uno de sus principales actividades ya que estas eran parte de la parafernalia funeraria y constituían importantes ofrendas para los muertos en las tumbas.

En el primer nivel las temáticas incluidas son (3) territorio, naturaleza y paisaje donde se presentan los diversos aspectos relacionados al territorio del valle de Chancay – Huaral, lugar en el cual se desarrolló la cultura chancayana, así como su paisaje en donde se pueden apreciar quebradas, lomas, salinas, pampas, cerros, humedales, entre otros; (4) arqueología, arquitectura y urbanismo, en la cual se presenta el desarrollo de la cultura Chancay inmersa en un vasto territorio de la costa peruana, habiéndose logrado ubicar más de 500 asentamientos.

El segundo nivel cuenta con cuatro unidades temáticas tales como (5) sociedad y economía que estuvo ligada principalmente a la pesca artesanal e industrial y a la agricultura; (6) con la Goleta Virgen de la Covadonga, el pueblo chancayano tuvo una decidida participación durante la Guerra de la Independencia del Perú y su hundimiento; (7) la religiosidad popular que se presenta en el museo expone el profundo fervor de la población chancayana con la religiosidad, ello data de tiempos ancestrales, testimonio de ello son las ceremonias de entierro, los sacrificios de animales, la confección de las muñecas y la elaboración de los cerámicos antropomorfos conocidos como cuchimilcos; finalmente (8) con las manifestaciones artísticas contemporáneas se presenta las décimas, la pelea de gallos, el teatro y la gastronomía chancayana.



Fig. 2. Museo Municipal de Chancay. (Fotografía: Ana María Lebrún Aspíllaga, 2013).

La cultura Chancay

Los valles de Chancay, Chillón y Huaura es el ámbito geográfico de una de las manifestaciones culturales más relevantes en la historia de la cultura; sus reliquias y evidencias materiales se encuentran esparcidas en varias colecciones particulares y museales de muchos países. Esta manifestación cultural, reconocida como cultura Chancay se ubica cronológicamente en el período denominado: estados regionales, cuya cronología comprende desde el año 1,100 a 1,400 d.C. aproximadamente (Krzanowski, 1991).

Durante el tiempo del florecimiento de esta cultura, las condiciones sociales, económicas y el contacto interregional favorecieron el comercio e intercambio entre regiones, razón por la cual es notoria la asimilación de significados culturales de otros focos de desarrollo social, lo que se puede apreciar en los objetos que manufactura la población de Chancay. Sus monumentos son conocidos desde el comienzo de las investigaciones en el Perú, revelándose desde las primeras excavaciones arqueológicas sistemáticas, como los objetos del estilo clásico Chancay (negro sobre blanco).

Uno de los primeros investigadores interesados en esta cultura fue Max Uhle, quien en 1904 dirigió trabajos de excavación en Ancón y algunos sitios en el valle de Chancay. Entre algunos sitios donde se encontró material de esta cultura destacan Cerro Trinidad, La Mina, Lauti, Jecuan y Huaraz Viejo. Posteriormente, Julio C. Tello también visitó algunos sitios con evidencias Chancay, destacando: Lauri, Doña Maria, Teatino, Wilkahuaura y Mazo.



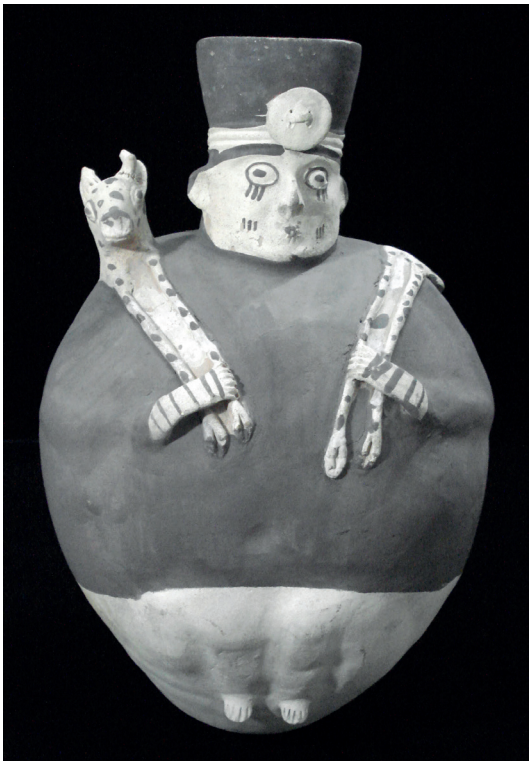


Fig. 3. Cuchimilco. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2009).

Fig. 4. China. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2009).

Con referencia a las manifestaciones culturales, es importante destacar la presencia de cerámica, de manufactura "tosca" y porosa. Se manifiesta en formas como las llamadas "chinas" y los "cuchimilcos", de superficie alisada con trapo, sin mayor pulimento y generalmente con un baño de color blanco o crema sobre el rojo de la pieza o con pinceladas de color marrón oscuro sobre el color crema del engobe; pero en cambio la textilería alcanza niveles de alta calidad. En Chancay abundan las gasas, ligeras piezas textiles que han sido teñidas (Iriarte, 2004).

Las muñecas Chancay, las cuales están fabricadas con un armazón que suele ser de totora o pequeñas ramas que se cubren con trozos de tejidos, colocados sobre un almohadón formando escenas familiares, de fiesta o baile. Los fardos funerarios son de grandes dimensiones, superando muchas veces los tres metros de alto, con el cadáver colocado en posición fetal al centro, rodeado de múltiples ofrendas, presentando hacia fuera una rustica red de totora trenzada (shikra) y rematando el paquete en una falsa cabeza, generalmente pintada en rojo.

El estilo cerámico Chancay se distingue por su textura porosa, más bien tosca, con gran variedad de formas. Son frecuentes

grandes cántaros oblongos de gollete ancho, en el que aparece una cara humana, modelada y a veces además pintada. Un cántaro ovoide, que puede estar aplanado verticalmente, con asas a los lados del cuello o a medio cuerpo. El cuello puede ser abombado, a veces conformado como un segundo y más pequeño recipiente, también puede ser recto con la base convexa. Aparecen igualmente tazas abiertas, con un pequeño pedestal circular o anular, algunas de ellas muestran trípode. Ollas de boca muy amplia y base convexa; vasos similares al kero; copas conoides, provistas de pedestal; dobles recipientes unidos por un tubo en el cuerpo y un asa cintada entre los picos, que suelen ser altos y delgados.



Fig. 5. Muñeca Chancay. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2009).

Registro y catalogación del material cultural del Museo Municipal de Chancay

La infraestructura antigua de adobe, la precariedad de sus instalaciones, la humedad permanente y el afloramiento de sales, entre otros, generó que el museo permanezca cerrado por varios años, lo que creó una situación poco favorable para la salvaguarda de los bienes integrantes del patrimonio cultural de la nación.

Las piezas de la colección que se encontraban en el antiguo local, estaban almacenadas, en diferentes ambientes de la Municipalidad distrital de Chancay, en su mayor parte sin el seguimiento de los criterios técnicos que son necesarios para el manejo de este tipo de materiales.

Para el inicio de los trabajos de la nueva infraestructura del museo, a partir del año 2008 y poder salvaguardar adecuadamente la colección del museo, se tuvo que ubicar un inmueble que pueda

albergar todo el patrimonio cultural, el mismo que fue implementado para garantizar la existencia de condiciones óptimas de seguridad, limpieza y acondicionamiento de los ambientes destinados para el depósito de las colecciones.

Como primer paso para el manejo de colecciones del material cultural del Museo Municipal de Chancay se realizó el registro de la colección que fue diseñada para realizarse de manera paralela a las actividades de clasificación y traslado.

Una de las primeras actividades que se efectuaron fueron los trabajos de limpieza superficial y conservación de las piezas; verificación de los materiales e instrumentos necesarios; capacitación al personal enviado por la Municipalidad distrital de Chancay para las tareas a desarrollarse; se asignó un número correlativo a las piezas las cuales se empezaron por las más críticas; se realizaron las labores de registro e inventario de acuerdo a la naturaleza de las piezas; finalmente las piezas fueron embaladas de manera correcta y fueron depositadas en orden correlativo, en cajas de cartón libre de ácidos, asignándosele un número de orden a las cajas.

Se realizó inicialmente el inventario general del material cultural del museo, de acuerdo a la ficha de registro nacional del Instituto Nacional de Cultura (en la actualidad Ministerio de Cultura), con la finalidad de facilitar la toma de información de campo y que no se prescindiera de ninguno de los ítems necesarios para el registro nacional.

Para la ubicación y el control de las piezas inventariadas se tuvo que elaborar un cuadro de inventario, donde se resalta el número correlativo de las piezas, al que también antecede una letra que identifica el material de la pieza (**C** corresponde a cerámica; **T** a textil; **MO** a material orgánico; **ME** a metal; **O** a material óseo; **Ma** material Malacológico; **Li** a lítico; **MI** a mineral y **VI** a vidrio).

El guión museográfico

La importancia que tiene la cultura Chancay en la historia de las culturas prehispánicas en el Perú, constituye la invaluable oportunidad de presentar museográficamente los vestigios de la vasta y magnífica cultura mediante el patrimonio material e inmaterial, exponiendo a la comunidad en general las piezas arqueológicas e históricas, así como la tradición oral, la organización social y la cosmovisión de esta cultura.

El planteamiento museográfico implica exponer el material cultural, lo que ha permitido que los visitantes se conecten, reac-

cionando a las percepciones, deseos y necesidades de los distintos públicos.

La propuesta museográfica permite acercar y difundir el patrimonio material e inmaterial chancayano, a partir de sus piezas arqueológicas e históricas, así como la cultura viva a través de las Décimas, la gastronomía y las diversas historias y leyendas que se entretejen como una tradición oral que ha sido recopilada de manera escrita, como un medio tradicional de rescate del patrimonio cultural intangible.



Fig. 6. Museografía sótano. (Fotografía: Ana María Lebrún Aspíllaga, 2013).

La información incluida dentro de la exposición, contenida en textos, imágenes, infografías, maquetas, elementos escenográficos, audiovisuales, nuevas tecnologías, entre otros, se integra y complementa entre sí y va de la mano para que se entienda y comprenda mediante los significados y valores que la exposición transmite, de manera amena y dinámica, como vehículo de transmisión entre dos mundos.

Los textos son una parte esencial de la exposición porque permite ofrecer información a los visitantes, siendo una manera eficaz en cuanto al aprendizaje, asimismo los textos brindan condiciones de entrada, son instructivos, indican circulación, orientación, están presentes en los paneles informativos y explicativos, en las cartelas, entre otros.

Para la efectividad de la lectura de los visitantes se la tenido en cuenta el confort visual a través de los colores utilizados, el tamaño de los caracteres, la longitud de línea, los párrafos y las

frases utilizadas; la concisión y claridad de los textos basados en una lectura rápida y compartida; la precisión en la utilización de las palabras empleadas; la extensión de los mismos que no sean demasiado extensos; entre otros.

Los medios gráficos que se utilizan en la exposición están constituidos principalmente por gráficos, dibujos, infografías, fotografías, mapas, esquemas, diagramas, y otros, los mismos que son fácilmente interpretados, reconocidos y atractivos para todo tipo de visitante.



Fig. 7. Infografía (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2014).

Igualmente en el museo se presentan audiovisuales que presentan un mensaje oral y visual totalmente comprensible por los visitantes.

El ámbito escenográfico permite brindar una presentación tridimensional de aspectos relacionados a la exposición mediante maquetas y reproducciones que facilitan la comprensión del planteamiento de investigación realizado.

La exposición también incluye las nuevas tecnologías, a través de juegos interactivos para presentar el patrimonio material e inmaterial de Chancay.

Las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio material e inmaterial de Chancay

Las nuevas tecnologías aplicadas en el Museo Municipal de Chancay permite que la comunidad chancayana y los visitantes locales, regionales, nacionales e internacionales interactúen permanentemente con el patrimonio material e inmaterial de Chancay, a través de las pantallas touch screen.



Fig. 8. Pantallas touch screen. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2014).

Esta propuesta didáctica y lúdica, a través de sus contenidos, permite el contacto con el patrimonio material e inmaterial, donde el mismo visitante partícipe de su propio aprendizaje, estimulando su curiosidad. Es por ello que la propuesta existente en el Museo Municipal de Chancay presenta la época prehispánica a partir del juego donde los visitantes pueden crear su personaje a partir de los cuchimilcos y las chinas. Asimismo con el juego de vestir a tu muñeca, los visitantes podrán confeccionar su propia muñeca Chancay con distintos tipos de vestimenta e iconografía. Finalmente, lo más destacado de la cultura Chancay fue el trabajo con textiles y, a través de aprender las técnicas ancestrales de tejido, los visitantes pueden interactuar creando sus propios diseños con una diversidad de colores e iconografías Chancay.

Dentro de la propuesta museográfica, se relata didácticamente la historia de la Guerra del Pacífico (1879 -1883) a través de las pantallas touch screen y el armado del rompecabezas de La Goleta Covadonga.

El patrimonio inmaterial se encuentra incluido dentro de la museografía, para ello se presentan las Décimas que es una composición estrófica de 10 versos octosílabos (Santa Cruz, 2014: 46).

La historia de las Décimas en el Perú se inicia en la época colonial, desde el siglo XV, cuando fue traída por clérigos y soldados. Según las investigaciones de Nicomedes Santa Cruz, la Décima llega al pueblo en el siglo XVI a través del teatro popular que era incentivado para salir de la vida monótona del trabajo en la hacienda.

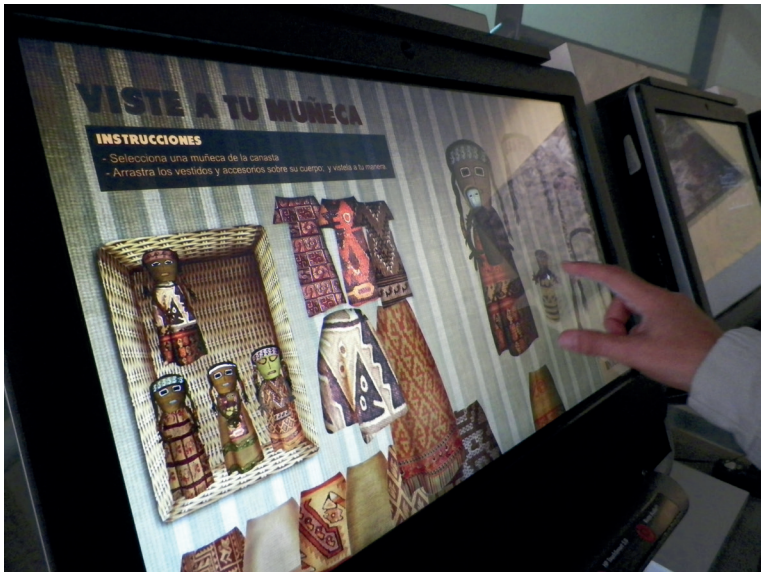


Fig. 7. Pantalla touch screen. Juego interactivo viste a tu muñeca. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2014).

En la actualidad se continúan elaborando décimas, las mismas que se recopilan de manera escrita, asimismo se resguardan en el Museo Municipal de Chancay en formato digital y se presenta a la comunidad chancayana a través de medios interactivos que permiten dar a conocer este arte tradicional, como patrimonio cultural de la nación, permitiendo incentivar a las nuevas generaciones, para su conservación en aras de la cultura y tradición de los pueblos.

Las Décimas son un vehículo imprescindible que se asocia a la parte histórica de la propuesta museográfica; es así que las unidades temáticas incluidas en la museografía a través de la Covadonga, el medallón, nuestro museo, buen decimista, la procesión, de pescadores y sobre las plantas, se ven reflejadas a partir de textos colocados en las paredes del museo y, la negra lavandera, treinta años, carne y el negro no se despinta son recitadas en las pantallas touch screen por los propios decimistas que impartan en estas estrofas la identidad chancayana presente en nuestros días.

La experiencia de incluir a la Décima dentro del planteamiento museográfica través de las nuevas tecnologías, ha permitido que esta sea más valorada, siendo este un arte heredado de padres a hijos, la que ha servido para unir a la familia y a los amigos.

Las Décimas

Nuestro Museo

Aquí se encuentra el pasado
en un momento presente
gracias a este excelente
Museo que nos ha dado.
Todo lo recopilado
se nos viene a la memoria,
los estragos y la gloria,
de hechos acontecidos
de tiempos que se han ido
a lo largo de la historia.

Con tan solo una mirada
toda mi mente recreo
al recorrer el museo
cada pulgada cuadrada.
Y esta idea alborotada
mi mente ya se imagina
estar parado en la esquina
haciendo versos a mares
a los famosos telares
al cuchimilco y la china.

Aquí se encuentran los restos
de un pasado esplendoroso
para que todo estudioso
haga pensamientos prestos.
De aquí saldrán los arrestos
y tal como yo lo veo
al hacer el escaneo
de cosas que están presentes
siento un mundo diferente
lo que abriga este museo.

Autor: Antonio Silva

Décima El Medallón

Bien alto y con letras de oro
esperamos que se ponga
que hundimos a la Covadonga
y tenemos su tesoro,
hoy nos sirve por decoro
aquí está su presencia
el Medallón es esencia
que honro a esta goleta
por hundir a la Corbeta
Peruana “La Independencia”

Fue la gente chancayana
la que hizo este desquite
y la mandamos a pique
con tan solo una chalana
se vengó sangre peruana
y en premio a esta faena
tenemos ancla y cadena
como también un cañon
y el famoso Medallón
de la goleta chilena

Autor: Antonio Silva García



Fig. 10. El Medallón. (Fotografía: Ana María Lebrún Aspíllaga).

La gastronomía se encuentra muy bien representada por sus comidas tradicionales, sus bebidas y sus dulces, siendo los más característicos (1) el bizcocho Chancay, teniendo a la familia Santa Cruz como la creadora del famoso bizcocho conocido con el nombre Chancay, en homenaje a la tierra donde viven. Es una tradición que se inició desde el siglo XIX y hoy en día son cinco generaciones que la continúan, (2) el frejol colado y los dulces típicos de doña Bertha Martínez Santa Cruz y, (3) los pastelillos de María Cáceres de Valdivieso (q.e.p.d.).

Los cuentos, mitos y leyendas que se relatan sobre Chancay hacen de este distrito un lugar misterioso y cautivante para los visitantes, formando parte de su cultura. Los principales son: (1) la bruja; (2) Tachicuy; (3) Indalecio y (4) el fantasma del campanario.



Fig. 11. Imagen de la pantalla donde se visualizan las historias y leyendas que son contadas a través de la pantalla touch screen. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2015).

Las nuevas tecnologías aplicadas en el Museo Municipal de Chancay han permitido introducir mayor información de contenidos visuales y audios, principalmente lo relacionado al patrimonio inmaterial. Asimismo se han creado entornos especialmente adecuados para los juegos interactivos individuales, donde los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores participan permanentemente a través de estos medios.

Proceso de enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano

El proceso de enseñanza - aprendizaje de los visitantes que llegan al Museo Municipal de Chancay se realiza mediante el conocimiento previo que tienen de los objetos en el museo, como fuente de información, a la vez, el profesor actúa como facilitador para llegar a las conclusiones más pertinentes. Asimismo los visitantes relacionan lo novedoso, y es a partir de las piezas expuestas en el museo con los conocimientos que ya cuenta a partir de sus propios conceptos, su bagaje cultural y/o su experiencia de vida, de modo tal que adquieran un significado en relación a ellos.

Para que se produzca aprendizaje significativo de los visitantes del museo, ha sido necesario presentar el patrimonio cultural material e inmaterial expuesto de manera significativa para los visitantes, de manera que, con los conocimientos previos o adquiridos anteriormente, puedan reconocer algo en ellos y asombrarse de las peculiaridades que los diferencian. Es precisamente este juego entre lo semejante y lo diferente, lo conocido y lo desconocido, lo sabido y lo nuevo lo que despierta la curiosidad y permite iniciar la indagación basándose en lo conocido y el deseo de hallar respuestas a los interrogantes. Los objetos son un gran estímulo para el conocimiento porque despiertan el deseo de saber algo más sobre ellos.



Fig. 12. Educación en el Museo Municipal de Chancay. (Fotografía: Museo Municipal de Chancay, 2014).

El Museo Municipal de Chancay se ha convertido en un lugar para el aprendizaje continuo, que permite a los visitantes desarrollar habilidades y construir conocimientos en diversos espacios y momentos a lo largo de su vida, siendo la estructura del discurso una continuidad, siendo reconocible presentando una historia bien contada, donde se desarrollan temas y subtemas con ideas y conceptos claros y precisos.

Los programas educativos que se imparten generan una estrecha relación entre el museo y la institución educativa, teniendo en cuenta que este llegue a ser un apoyo para el profesor en la tarea educativa. Los programas están dirigidos, estructurados y en concordancia con los diseños curriculares de las instituciones educativas que facilite el aprendizaje formal, siendo la exposición el canal conductor para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.

Como medida necesaria que ha tenido en cuenta el museo para implementar programas educativos en el ámbito de la educación formal en los museos, han sido los siguientes:

- Conocimientos previos de los estudiantes a nivel curricular.
- Capacidades y habilidades procedimentales.
- -Adaptación de los contenidos de las actividades propuestas a los contenidos curriculares de los diversos niveles educativos.

Considerando la diversidad de público que llega al museo, se ha considerado y tenido en cuenta, desde el inicio las actividades del museo, que no existan barreras para que la institución museística permita la integración con toda la comunidad en general, permitien-

do adecuadas condiciones de accesibilidad física y de comunicación, para ello existen aspectos de carácter arquitectónico, señalización interior con simbología estandarizada, servicios y tecnologías para favorecer la accesibilidad, entre otros.

El futuro del Museo Municipal De Chancay

La inauguración y el funcionamiento del museo, desde el mes de diciembre del año 2012, significa un paso importante de proyección a la comunidad, con diversos programas educativos, promoción de visita de los diversos tipos de público y una amplia difusión y promoción. El museo, igualmente, se propone convertir en una institución dedicada a la investigación y conservación, realizando trabajos de investigación arqueológica en el valle de Chancay para propiciar publicaciones científicas que presenten y difundan en su real magnitud los resultados de las investigaciones a realizarse.

La infraestructura del museo Municipal de Chancay se proyecta igualmente para la enseñanza - aprendizaje continuo que permite a las personas desarrollar habilidades y construir conocimientos en diversos espacios y momentos a lo largo de su vida.

El trabajo con los visitantes que plantea el museo dentro de la educación formal está orientada principalmente a los estudiantes de instituciones educativas, mientras que la educación no formal está orientada a los adultos, familias, adolescentes, niños y niñas para que en su tiempo libre se les facilite el conocimiento teórico y práctico (manual) en la realización de una actividad.

Todos los programas educativos que se generen en el museo dentro de la educación formal y no formal atiende a la diversidad de visitantes, teniendo en cuenta la inmigración, los diferentes tipos de familias, la mujer trabajadora, grupos desventajados, el derecho de todas las niñas y niños a recibir una educación, minorías étnicas, poblaciones afectadas por conflictos, las personas con problemas de salud, las personas con necesidades educativas especiales de aprendizaje, entre otros.

Asimismo, el Museo Municipal de Chancay, se ha planteado estratégicamente salir extra muros, buscar a un público que encuentre en el museo un espacio para el entretenimiento, y pasar su tiempo libre con todas las actividades que desarrolla.

El museo tanto intra muros como extra muros se apoya en los mecanismos, herramientas, tecnología y demás posibilidades que nos brinda la innovación, creatividad, investigación y educación de avanzada.

Las nuevas tecnologías son parte del presente del museo y su futuro inmediato, las cuales deben ser conocidos por los visitantes, ya que este medio nos permite desarrollar toda nuestra creatividad y

hacer que el museo sea mucho más atractivo, pero, lo que no debemos olvidar del museo, es su verdadero significado.

Conclusiones

El Museo Municipal de Chancay representa una propuesta integral que abarca todos los aspectos necesarios para la salvaguarda del Patrimonio Cultural de la Nación tanto material como inmaterial.

El museo, con su nueva infraestructura sirve para brindar servicios culturales para el público en general, convirtiéndose en un espacio ideal para el diálogo, en donde confluyen diversos tipos de visitantes con intereses particulares, ofreciéndose actividades culturales conexas a la institución museística, para todos los segmentos de la población local, regional, nacional e internacional.

Este museo, de iniciativa municipal, posee tres condicionantes básicas: su capacidad de proyección mediante los recursos y objetivos asociados; su capacidad física en relación a su infraestructura; y su alcance programático; estos tres condicionantes se cuantifican por medio del presupuesto con que cuente y se ejecute en las instalaciones del museo.

La apertura del museo significa una nueva propuesta cultural para los vecinos de Chancay, con una previsión concreta de proyección social y participativa logrando generar un impacto local favorable.

Desde la inauguración del museo, el distrito de Chancay ha logrado un continuado desarrollo económico, a través de actividades de índole cultural. Es el centro en donde se ejecuten una serie de actividades artísticas, literarias y académicas; que generan el intercambio de bienes y servicios para los miembros de la comunidad.

Como en todo proyecto cultural, los impactos en el entorno son positivos, ya que generan un beneficio económico, social, cultural y medio ambiental a la comunidad chancayana.

El nuevo Museo Municipal de Chancay servirá de modelo para la difusión y promoción del Patrimonio Cultural de la Nación.

Bibliografía

Krzanowski, A. (1991). Estudios sobre la Cultura Chancay. Polonia. Universidad Jaguelona

Iriarte, F. (2004). La arqueología en el Perú. Lima. Perú. Universidad Garcilaso de la Vega.

Santa Cruz, O. (2014). Escritura y performance en los decimistas de hoy. Lima. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015

Marcela Beatriz Ristol
Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

Resumen
El objetivo de la investigación se centró en analizar la visibilidad de las redes sociales en los museos argentinos, en el año 2015. En esta oportunidad se presentan los elementos y las categorías asignadas a ellos que sirvieron para interpelar las redes de mayor impacto en la sociedad: *Facebook, Twitter* y *YouTube*. Como fuente de información primaria se recurrió a la Guía de Museos Nacionales Argentinos publicada por el Ministerio de Cultura de la Presidencia de la Nación, por ser el único documento oficial que agrupa museos argentinos.
En lo que refiere a su utilidad metodológica, se buscó aportar un instrumento de recolección y análisis de datos que pueda ser replicado en otros contextos y condiciones de observación.
Palabras clave: Visibilidad - redes sociales - museos argentinos.

Keywords: *Visibility - social networks -argentine museums*

1. Introducción

Este trabajo busca identificar y analizar los elementos que proporcionan las redes sociales, agrupadas en categorías que a nuestro entender, podrían determinar el grado de visibilidad en los museos. La propuesta se encuadra en una investigación preliminar denominada "*La visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015*"[1]

La necesidad de estudiar sus rasgos significativos, aplicados a las instituciones museísticas, implica conocer su alcance en este contexto, teniendo en cuenta que, en su origen, no fueron creadas para este fin y por ende se desconoce su eficacia y todas las posibilidades de uso que ofrecen para las instituciones. A esto se suma su novedad, por lo que si bien ha despertado la curiosidad académica no existe todavía un corpus conceptual ni casuístico significativo a este respecto y mucho menos en el contexto local en el que fue abordado.

Algunos de los factores relevantes de las redes sociales que han sido considerados en este estudio se fundamentan en cuestiones cuantitativas tales como el número de miembros que integran las comunidades, su alcance, la frecuencia con la que se establecen vínculos, el grado de simetría existente en el contacto entre los usuarios, el tamaño de cada propuesta, las características y posibilidades de uso de cada una de ellas, entre otros rasgos constitutivos.

Uno de los más importantes consistió en detectar si los museos argentinos poseen una incidencia significativa en la comunidad de redes sociales. Si bien es innegable que estas plataformas se han ganado un lugar en el ciberespacio y que el apoyo de continuas experiencias, estudios estadísticos, *rankings*, etc. consolidan el panorama actual, también es necesario aclarar que la mayoría de estos informes

1. Ristol, M. (2016).La visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 (Tesis maestría). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla España.

prácticamente no se realizan en los museos latinoamericanos y en especial en la Argentina.

Indudablemente, la idea más revolucionaria de las tecnologías digitales es la interactividad, la posibilidad de producir un diálogo entre los usuarios y los contenidos que pretenden difundir, como indica Bellido Gant (s.f) "la tecnología ha potenciado la función difusora de los museos y a su vez ha permitido desarrollar dos nuevas tipologías: los museos virtuales y museos y galerías digitales vinculados a la *cibercreación*" (párr.9). De igual modo, Castells (2001, 2008) afirma que los museos encontraron un espacio en *Internet*, dicho lo cual, y enfocado en el contexto de la cultura digital, plantea la tensión existente, por un lado, la "creatividad tecnológica y la comunicación cultural global, y, por otro lado, una tendencia…hacia la incomunicabilidad de códigos entre identidades específicas" (p. 6).

Si bien la denominada Museología estática tradicional fue superada por las teorías más recientes, los avances de las TIC aplicadas fortalecen y fundamentan aún más la perspectiva social que han ganado estas instituciones como constructoras de identidad comunitaria.

Es así que, en palabras de Docampo (2013), desde los inicios de las redes sociales los museos refieren dos modelos diferenciados en su carácter de comunicadores: en Europa las utilizan con un carácter más institucional no proporcionando la frescura de la interactividad, en cambio en los museos de Estados Unidos, por su condición privada, se observa un mayor dominio de esta herramienta. La pregunta sería entonces ¿Qué ocurre en los museos de Latinoamérica, en particular de Argentina?

2. Principales antecedentes en la República Argentina

Es mucha y variada la literatura publicada sobre los recursos que ofrece la web 2.0 aplicada a las instituciones culturales. Si bien representa un *corpus* joven, por la proximidad de sus orígenes, su información es valiosa.

Para el estudio se analizaron los mil cinco (1005) museos argentinos que integran la *Guía Nacional de Museos*[2] (2013). La elección de los elementos dependió de causas relacionadas con la investigación, vale decir, que posean alguna de las redes sociales, *Facebook, Twitter*, Plataforma visual y *Blogs* en el año 2015.

En cuanto a los antecedentes en Argentina, no se encontraron estudios relacionados con el posible factor de visibilidad respecto

2. Secretaría de Cultura de la Nación. (2013). *Guía de Nacional de Museos*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación. Recuperado de http://www.cultura.gob.ar/noticias/se-presenta-la-guia-nacional-de-museos/

de las redes sociales en los museos, ni del impacto que producen en la sociedad.

A continuación se mencionan investigaciones en las que se aborda la temática de las redes sociales desde una perspectiva conceptual. (Información complementaria indica que según estadísticas sobre el uso de redes sociales en la Argentina tales como el informe de comScore[3] durante 2013, este países el tercer mercado más involucrado con Redes Sociales en todo el mundo, con los usuarios pasando, en promedio 9 horas *online* en esta categoría).

El trabajo realizado por Finquelievich y Kisilevsky (2005) es un estudio sobre organizaciones comunitarias y redes sociales sustentadas por TICs en relación con el proceso de apropiación social de las TICs como instrumentos de comunicación y organización social para el desarrollo local.

Sumando elementos en carácter de antecedentes, cabe incorporar el estudio que se encuentra en proceso (duración de tres años) por Pablo Ponza y Elena Pontnau (2013) cuyo fin es aproximarse a un modelo exploratorio en multimedia en los museos de arte. Las unidades de observación para cada museo son su sitio web, el muro en *Facebook*, el *blog*, y los videos en el canal de *YouTube*. Los resultados no han sido informados.

Otra de las fuentes consultadas es la investigación realizada por Abugauch y Capriotti sobre la gestión de la comunicación en los museos de Argentina. Se trata de un informe fechado en diciembre de 2012, basado en una muestra de 800 museos[4], cuyos objetivos fueron disponer de un mapa general de la situación de la comunicación en los museos de la República Argentina, conocer la estructura de comunicación disponible en ellos, conocer cómo los museos planifican su comunicación y conocer los instrumentos o técnicas de comunicación más utilizados por los museos.

Otro trabajo interesante es el de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) cuyos autores son Wortman, A.; Correa, E.; Mayer, L.; Quiña, G.; Romani, M.; Saferstein, E.; Szpilbarg, D.; Torterola, E. (2015). Entre los resultados obtenidos, concluyen que existe una mayor relación con la cultura digital y las tecnologías en los sectores medios y altos, que utilizan estos medios como vía de información. En las conclusiones afirman:

3. Es uno de los puntos sobre el informe Futuro Digital Argentina 2013http://www.comscore.com/lat/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Argentina_Digital_Future_in_Focus. ComScore, Inc. es una empresa que realiza investigación de marketing, tecnología informática, medición de medios, análisis estratégico y servicios analíticos.

4. La fuente documental de este estudio fue la GUIA MUS 2da. Edición del año 2009.

> "Las TIC ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social (...) nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura" (Vizer, 2007: 52-53). De este modo, el acceso a Internet, blogs o redes sociales como nuevo modo de informarse -entendiendo por nuevo no el tiempo reciente, sino la modalidad innovadora de los formatos- de alguna forma excede el mero `medio´, y forma parte de una nueva configuración social, un nuevo modo de comprender e interpretar la cultura". (p. 28).

En cuanto a experiencias realizadas en museos, con referencia a las redes sociales surgidas desde el ámbito académico, se expone la del Museo de lo Cotidiano, La Plata[5], primero en su tipo instalado exclusivamente sobre la plataforma de *Facebook*, es decir, existe solamente en el *ciberespacio*. Surge a partir de un proyecto de investigación académica a cargo de Alfredo Torre, Profesor de Patrimonio y Memoria del posgrado en Comunicación y Gestión Cultural de la *FLACSO*.[6]

A diferencia de otras experiencias similares, este museo cuenta con un archivo clasificado de sus registros, como así también mantiene a resguardo miles de contribuciones que miembros del colectivo van aportando a lo largo del tiempo.

3. Objetivo

Determinar y analizar los elementos y categorías que constituyen visibilidad en las redes sociales: *Facebook*, *Twitter*, *YouTube,* en los museos de la República Argentina, 2015.

4. Descripción de categorías y elementos que componen las redes sociales

En los últimos años, es posible utilizar una gran cantidad de herramientas propicias para el seguimiento de las redes sociales. En la mayoría de los casos, es necesario ser administrador de alguna de las plataformas para acceder a su evaluación. De esta manera, las instituciones que participan de las redes, entre las que se cuentan numerosos

5.

6. FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales SEDE ARGENTINA http://flacso.org.ar/

museos pueden utilizarla como potencial instrumento de medición y monitoreo de algunas de sus líneas de gestión.

Se define las categorías "como las clasificaciones más básicas de conceptualización" (Thiebaut, 1998; 68) y representan clases de objetos de los que puede decirse algo, específicamente. En el proyecto ampliado, fue necesario confeccionar un cuestionario por cada red social: *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, lo que resultó indispensable para identificar las particularidades y especificidades de cada una de ellas. De esta manera, a los elementos de cada red social se le asigna una categoría que los represente. A la vez y en virtud de los numerosos elementos que conforman cada cuestionario, se considera necesario categorizarlos para facilitar su posterior análisis.

El agrupamiento de los elementos es vinculable con las características afines que las identifican en cada red.

1. INFORMATIVA se compone de aquellos elementos que proporcionan datos precisos sobre la identidad de la institución. Posee estrecha vinculación con la naturaleza legal de la entidad. Por tal motivo, la publicación de la información beneficia a los usuarios de cualquier red, resulta conveniente ya que articula la institución más allá de la plataforma.
2. GESTIÓN: se reconoce que la gestión es esencial en cualquier organización y representa, no solo, sus estructuras jerárquicas y administrativas, sino además, implica en su labor la relación permeable con el entorno. Es aquí donde se destaca el propósito de esta categoría en vincular, por una parte, aspectos que conforman y hacen a los principios y cimientos de la entidad, y por otra, identificar ciertos procesos decisorios fundamentales para los fines del museo.
3. USUFRUCTO DE LA HERRAMIENTA el propósito de esta categoría es observar el uso y aprovechamiento de las diferentes funciones disponibles, ofrecidas por las redes sociales. Esta categoría agrupa elementos disímiles, por un lado, pone de manifiesto el abanico de los recursos de la web 2.0 con los que es posible sintetizar la representación de la institución; por otro lado, la labor de diseñar, crear y actualizar servicios y/o actividades que hacen a la fluctuación natural de la red.
4. FIDELIZACIÓN/INTERACCIÓN en la red social existen características sustanciales determinadas por el fin de cada plataforma, una de ellas es la posibilidad de acción recíproca.

> La socialización y la inmediatez en la comunicación permiten el intercambio en tiempo real, que favorece el debate y la participación y promueve el uso multiplicador de los mensajes en las diferentes redes. Es un instrumento clave para erigir estrategias de comunicación

A continuación, se detallan los elementos agrupados en categorías por cada red social:

Categorías	**Facebook**	**Twitter**	**YouTube**
INFORMATIVA	* Nombre del museo * URL. Dominio del sitio * Provincia * Tipología institucional del museo *Perfil de usuario * Duplicación de la página web * Identificación sitio oficial * Año de Inicio * Datos de contacto	* Cuenta * Provincia * Tipología institucional del museo * Inicio de la cuenta * Es cuenta oficial o verificada	* URL del canal * Provincia * Tipología institucional del museo * Fecha de creación * Enlaces
GESTIÓN	* Tipo de gestión (pública; privada; mixta) * Plantea visión; misión; objetivos * Grado de actualización	*Tipo de gestión * Frecuencia de utilización * Cantidad aproximada de Tweets por día	*Tipo de gestión * Frecuencia de publicación

USUFRUCTO DE LA HERRAMIENTA	* Enlaces sitio web * Reciprocidad * Enlaces a otras redes sociales *Utiliza tendencia * Herramientas enlazadas a otras web sociales * Sube fotos * Sube videos * Genera Eventos * Utilizan notas	* Sube fotos o videos * Cantidad de fotos o videos * Enlaces sitio web * Participa en listas	* Cantidad de videos * Lista de reproducción
FIDELIZACIÓN/ INTERACCIÓN	* Amigo; Página; Grupo * Cantidad de seguidores * Opinión de los seguidores * Personas que están hablando de esto * Personas que registraron visitas aquí	* Seguidores * Siguiendo * Usuarios realizan retweets * Los usuarios agregan a favoritos * Menciones	* Suscriptores * Comentarios * Visualización

Tabla 1. Categorías en las que se agrupan los elementos según la red social: *Facebook*, *Twitter* y *YouTube* Fuente: elaboración propia.

Fue necesario confeccionar un cuestionario por cada red social: *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, lo que resultó indispensable para identificar las particularidades y especificidades de cada una de ellas. Se establecieron categorías de análisis y dentro de ellas, variables.

De esta manera, se intenta proporcionar una guía que sea de utilidad para medir el grado de visibilidad de las redes sociales en instituciones culturales.

5. Resultados

De los resultados obtenidos de la investigación se mencionan los observados a modo de aspectos generales:

Para la investigación se analizaron los mil cinco (1005) museos argentinos que integran la *Guía Nacional de Museos* (2013). La ilustración1 **[Fig. 1]** muestra las instituciones presentes en las jurisdicciones de la República Argentina. Se observa mayor aglomeración en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

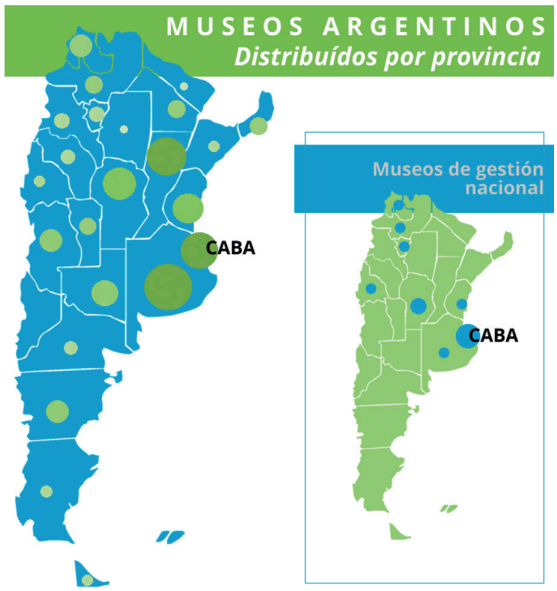


Fig. 1. Total museos argentinos distribuidos por provincia. Fuente: Guía de Museos Argentinos (2013) y elaboración propia.

De la totalidad de los museos argentinos, solo el 43% (435) tiene presencia en alguna Red social: *Facebook, Twitter,* Canal *YouTube*, Redes de Imágenes y/o *Blogs,* de las que son objeto de estudio en esta investigación. Vale decir, la mitad de las instituciones se encuentra desprovista de algún tipo de comunicación con posibles interlocutores virtuales.

La ilustración 2 **[Fig. 2]** detalla las instituciones con participación de alguna red social distribuida en las provincias argentinas. Se observa cierta semejanza con la ilustración 1- en la concentración de museos por jurisdicción.

Respecto de qué tipo de vinculación establecen los museos argentinos con las redes, la Tabla 2 muestra la frecuencia de las redes sociales en cada institución presente:



Fig. 2. Presencia de alguna red social en museo argentinos, distribuido por provincia 2015. Fuente: elaboración propia.

Red social y sitio Web	Frecuencia	Porcentaje
Facebook	404	40,2%
Sitio Web	385	38,3%
Twitter	96	9,6%
Blogs	81	8,2%
Canal YouTube	62	6,2%
Plataformas de imagen	50	4,9%

Tabla 2. Frecuencia en las redes sociales de los museos argentinos: 2015. Fuente: elaboración propia orden decreciente.

De los resultados obtenidos se infiere que en determinadas plataformas la vinculación es más notoria, como el caso de *Facebook,* en la que la presencia determina que 40% de los museos generaron un perfil amigo o página en esta red. Estos resultados son concordantes con la popularidad de la red a nivel mundial, que desde su aparición no deja de tener adeptos. Aunque, *Twitter* y las Plataformas de imágenes prosperan en el uso que el público hace de ella.

Respecto de la red *Twitter*, en un segundo lugar, alcanza un 9,6% de museos con cuenta en este medio, por lo que evidencia de manera cuantitativa una gran diferencia con *Facebook*. Este aspecto supone que la gestión de los museos al incursionar en las redes sociales elige la red *Twitter* como segunda opción.

En relación con el canal *YouTube* los resultados muestran la escasa implementación de este recurso por parte de las instituciones abordadas. El conjunto de todos los museos excede apenas el 6%, distribuido en trece provincias argentinas.

Las Plataformas basadas en imágenes, puntualmente, *Instagram, Pinterest,* y *Flickr*, evidencian un mayor uso, en el pequeño conjunto de entidades presentes en este estudio las que representan un 4,9% del total de museos. Por su naturaleza, esta red se destaca por publicar contenidos multimedios que favorecen las actividades o proyectos del tipo de museos de arte.

La Tabla 3 indica la distribución de museos que poseen algún tipo de participación en las redes sociales, enunciada por modalidad de gestión:

Modalidad de Gestión	Frecuencia	Porcentaje
Pública	321	74%
Privada	108	25%
Mixta	6	1%
Total	**435**	**100%**

Tabla 3. Frecuencia en las redes sociales de los museos argentinos: 2015. Fuente: elaboración propia orden decreciente.



Fig. 3. Museos argentinos con presencia de alguna red social, distribuido por gestión, 2015. Fuente: elaboración propia.

Un 74% de los museos presentes en las redes está bajo jurisdicción de la administración pública.

En la ilustración 3 **[Fig. 3]** se detalla la modalidad de gestión de los museos argentinos distribuidos por jurisdicción.

6. Conclusiones

En el marco de la Sociedad de la Información, los museos, en su condición de instituciones culturales al servicio de la comunidad, tienen varios desafíos por alcanzar. Uno de ellos es aprovechar en su máxima expresión las herramientas que brindan las TICs.

En el ámbito educativo las redes han llamado la atención y se observa un volumen incremental de trabajos de investigación que, desde diferentes miradas, las abordan como objeto de estudio.

Por lo mencionado, se concluye que no existe un criterio uniforme en la elección de una red social considerada más conveniente para cada institución y al mismo tiempo, la mayoría de los museos no incursiona en la distribución de mensajes a través de varias plataformas.

La red más difundida en los museos argentinos es la plataforma *Facebook*; haber sido la más "antigua" reconoce una ventaja a la hora de su elección. La aplicación resulta de fácil uso y su popularidad es innegable. Constituye un desafío para las instituciones culturales incitar a que la presencia en esta red no sea intermitente sino que se actualice en forma constante.

De los museos argentinos en el periodo 2015, se destacan tres, que cuentan con la totalidad de las redes sociales estudiadas. Estos son: *Complejo Museográfico Provincial "Enrique Udaondo"* - gestión pública - Provincia de Buenos Aires. *Museo de Bellas Artes*- gestión pública - Provincia de Buenos Aires y Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. MALBA - gestión privada - Ciudad Autónoma de Buenos Aires -

Como se ha venido expresando, los recursos de la *web 2.0* son fenómenos de gran auge en la sociedad actual, que no se limitan a un ámbito en particular, sino que atraviesan transversalmente todas. Hoy no está en discusión el alcance y la aplicación de este fenómeno, aunque todavía subsisten sectores culturales reticentes en utilizarlas, posiblemente basados en prejuicios.

Por esa razón, entender el uso, conocer la estructura, normativa y aplicaciones disponibles de las redes, mejora el comportamiento institucional en esos medios. Estos recursos establecen una comunicación informal y los que consideren participar en la red sin ninguna estrategia, estarán destinados al fracaso. La idea es contribuir con contenidos atrayentes de los que obtendrán, seguramente, beneficios, en términos de visibilidad y reconocimiento social.

Además, en las instituciones que poseen escasos recursos humanos y financieros, la intervención en las redes sociales posibilita un acercamiento de la propuesta museística a los usuarios, en primera instancia a los más cercanos, pero siempre con la visión de generar e incorporar nuevas redes a las metas del museo.

Otro factor significativo lo constituye su gratuidad, entendiendo que, para crear una red social no es necesario asumir un costo económico; aunque en museos con mayor dimensión, es conveniente que el seguimiento, impulso y estrategias de comunicación sean ejecutadas por personal idóneo, denominado en idioma inglés *community manager,* con conocimientos de comunicación, Marketing, moderador, curador de contenidos digitales y administrador de la/s cuenta/s.

Si bien no existe un protocolo establecido para las redes sociales, a medida que toman protagonismo, interés y se incrementa su uso en las diversas comunidades, se modifican aplicaciones, se

informan políticas y se incrementan los criterios y normas de uso de las aplicaciones.

Respecto de los museos enunciados por la Guía Mus, como de gestión nacional, el estudio muestra que en su totalidad registran actividades en alguna de las redes sociales analizadas; se trata de los mejor dotados ediliciamente, en cuanto a su personal, sus recursos, su gestión y los más desarrollados en el universo *web*. Todos dependen del Ministerio de Cultura de la Nación y desde él se los promueve y difunde.

Los museos con presencia absoluta y más nombrada en el total de las redes sociales estudiadas son dos: Museo Nacional de Bellas Artes y Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires Malba. El primero es de gestión nacional y pública y el restante, de gestión privada. A la vez, comparten el tipo de museo, Artístico y están localizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina.

Las jurisdicciones que reúnen la mayor cantidad de organizaciones presentes en las redes, por tipo, son las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, los valores decrecen en forma marcada.

Como reflexión final se puede indicar que el uso de redes sociales por parte de las instituciones culturales constituye un recurso con altísimo potencial de desarrollo. El abandono de prejuicios y preconceptos será fundamental para incrementar la presencia de los museos argentinos en ellas. Gratuidad, ubicuidad, tiempo real, amigabilidad son las principales virtudes de estas herramientas cuya presencia permite dar a conocer productos y servicios esenciales de los museos sin costo alguno y con un gran espectro de alcance.

7. Referencias bibliográficas

Abugauch y Capriotti (2012) Comunicación y Patrimonio Cultural. La gestión de la comunicación en los museos de Argentina. Buenos Aires: UCES. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/2293

Bellido Gant (s.f.) Museos virtuales y Digitales. Recuperado de http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/museos_digitales.html#museos

Castells M. (2001) Museos en la Era de la Información: Conectores Culturales de Tiempo y Espacio. *Conferencia General del ICOM. Número especial.* 4-7 Recuperado de http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_2001/ICOM_04_2001_ESP_small.pdf

Castells M. [2008?] Internet y la sociedad red. En Ferraté (Rector) *Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement*UOC Barcelona. Recuperado de http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain12.html

Do campo, J. (2013). Poetas en tiempos de miseria: límites y retos de los servicios documentales de museos. *El profesional de la información,* 22, (3), 197-202. DOIhttp://dx.doi.org/10.3145/epi.2013.may.01

Finquelievich S.; Kisilevsky G. (2005) *La sociedad civil en la era digital: organizaciones comunitarias y redes sociales sustentadas por TIC en Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Documentos de Trabajo 41) Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/textos/documentos/dt41.pdf

Ministerio de Cultura de la Nación (2013). *Guía Nacional de Museos.* Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación. Recuperado de http://www.cultura.gob.ar/noticias/se-presenta-la-guia-nacional-de-museos/

Museo de lo cotidiano/La Plata- Facebook, 2015 Facebook.com https://www.facebook.com/MuseodeloCotidiano/info/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info. Setiembre 7, 2015

PonzaP.yPontnau E. (2013)Aportes para el análisis y desarrollo de estrategias comunicacionales: recepción y apropiación de canales multimedia en los museos de arte En: VI Encuentro Panamericano de Comunicación. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.publicacioncompanam2013.eci.unc.edu.ar

Ristol, M. (2016).La visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 (Tesis maestría). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla España.

Wortman, A.; Correa, E.; Mayer, L.; Quiña, G.; Romani, M.; Saferstein, E.; Szpilbarg, D.; Torterola, E. (2015) *Consumo culturales en Buenos Aires: una aproximación a procesos sociales contemporáneos* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Documentos de Trabajo 73) Recuperado dehttp://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20151015072933/dt73.pdf

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de La Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico

Argel Calcines Pedreira
Colegio de San Gerónimo de La Habana

Elena Shaimánova, Natalia Teréjova y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman de Moscú

Resumen
Este trabajo expone la experiencia interdisciplinaria con estudiantes rusos de primer y segundo años de Diseño industrial durante la ejecución del proyecto docente internacional *Fareros de La Habana, fareros de la paz mundial*, dirigido a la sensibilización intercultural con ayuda del Modelo Integral de Educación Patrimonial (Fontal, 2013). Al priorizar como objeto de estudio una invención científico-tecnológica de carácter universal (faro marítimo con linterna basada en lentes de Fresnel), a partir de la misma se trabajó con esos educandos en el plano axiológico para sensibilizarlos con la importancia de preservar y gestionar el patrimonio histórico cultural, tal y como se hace en Cuba y España. Como resultado, se logró intensificar el proceso creativo entre docentes y discentes con vistas a la generación de productos infográficos con medios digitales (incluida la tecnología 3D) para la educación científico-tecnológica, buscando asimismo propiciar el intercambio académico entre los tres países.
Palabras clave: Educación Patrimonial, Diseño industrial, interdisciplinariedad, interculturalidad.

Este trabajo responde al interés de potenciar el sistema de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural, aplicando simultáneamente métodos del Diseño Industrial y de la Educación Patrimonial durante la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico. Responde también al interés de introducir paulatinamente las nociones de *interculturalidad* y *cosmopolitismo* en la teoría y práctica pedagógicas. Ambos intereses se encuentran entre los principales objetivos de un proyecto docente-investigativo para la puesta en valor del faro del Castillo de los Tres Reyes del Morro de La Habana, atendiendo a su condición universal como referente de los navegantes que arribaban al Nuevo Mundo durante su etapa de colonización por España y otras potencias europeas (siglos XV al XIX). Hoy este faro es el símbolo por antonomasia de la capital cubana, cuyo Centro Histórico y sistema aledaño de fortificaciones fueron declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1982.

Concebido en el Colegio San Gerónimo de La Habana, donde se imparte la Licenciatura en Preservación y Gestión del Patrimonio Histórico Cultural, este proyecto docente-investigativo es una iniciativa para la internacionalización con fines educativos de la experiencia cubana en dicha materia, incluida la recuperación de oficios perdidos. Aquí se expone el resultado de su primera fase, elaborada en conjunto con profesores de la Universidad Técnica Estatal de Moscú Bauman (BMSTU), pertenecientes a sus cátedras de Diseño Industrial y de Teoría de Máquinas y Mecanismos, respectivamente. Consiste en una unidad didáctica con estudiantes rusos de primero y segundo años de la especialidad de Diseño Industrial, que fueron orientados en correspondencia con su plan de estudios hacia la temática de los faros marítimos y la búsqueda de soluciones gráficas que expresaran sus valores patrimoniales.

Como problemáticas generales de investigación se plantearon las siguientes: ¿De qué manera el Diseño Industrial y sus diferentes disciplinas (diseño de investigación, maquetación, modelación, diseño de proyectos, modelación y empleo de 3D, etc.) pueden favorecer el reconocimiento y asignación de valores patrimoniales a los bienes culturales y/o tecnológicos? Y al unísono: ¿de qué manera la Educación Patrimonial y su despliegue metodológico: la Didáctica del Patrimonio pueden contribuir a la formación integral de los diseñadores industriales, ampliando su horizonte cultural y tecnológico? Estas interrogantes sirvieron de acicate para impulsar la intervención educativa a modo de investigación-acción que debía arrojar un resultado concreto: la concepción de un proyecto museográfico del faro de La Habana que empleara soluciones creativas con medios digitales (incluidos el modelado e impresión 2D y 3D, así como la virtualización).

La hipótesis de partida es que la especialidad de Diseño Industrial y la disciplina en construcción Educación Patrimonial se fortalecen recíprocamente cuando coinciden al estimular el diálogo intercultural y la atribución de valores de universalidad a los bienes culturales y/o tecnológicos, impulsando su reapropiación simbólica hasta legitimarlos como patrimonio compartido entre todos; o sea, entre docentes y discentes. Aunque la integración de la *interculturalidad* (diálogo en la diferencia) y el *cosmopolitismo* (universalidad de valores) impliquen un gran desafío en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, precisamente la aspiración a conseguir ese binomio estimula la interacción entre los campos disciplinares (interdisciplinariedad). Este enfoque intercultural e interdisciplinario favorece el alcance y originalidad de los proyectos creativos: propuestas de escenarios, infografías, bocetos de maquetas y prototipos, como paso previo a la utilización de las más recientes tecnologías de información y comunicación (TIC) para la difusión, interpretación y educación del patrimonio histórico-cultural, incluido el científico-tecnológico**.**

Desde una perspectiva epistemológica sistémico-constructivista, el enfoque metodológico de esta experiencia pedagógica tuvo un carácter básicamente autoevaluativo (mirada de segundo orden), al priorizar la reflexión e introspección sobre nuestro propio quehacer educativo para consensuar metas y tomar decisiones sobre la marcha. La elección de esta metodología se basa en su utilidad prospectiva, al ser reconocida en la actualidad como una herramienta al servicio de la realidad evaluada y los intereses de los evaluadores, teniendo en cuenta los condicionantes que influyen sobre el sistema de ense-

ñanza-aprendizaje: contexto social, dimensión temporal, intereses en juego: financieros, políticos, ideológicos, etc.

Patrimonio, Educación, Interculturalidad, Cosmopolitismo

Esta experiencia ruso-cubana aprovecha el potencial heurístico del MIEP: Modelo Integral de Educación Patrimonial (Fontal Merillas, 2003), internacionalizando las estrategias e instrumentos que ha desarrollado el Observatorio de Educación Patrimonial de España, con sede en la Universidad de Valladolid (UVA). De acuerdo con ese modelo, para alcanzar el objetivo de *sensibilización* hacia el patrimonio histórico-cultural resulta imprescindible establecer la secuencia procedimental: *conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.* Con anuencia de su creadora, sugerimos el desarrollo y aplicación del MIEP como un «diseño de sensibilización con doble eje: *interculturalismo-cosmopolitismo»,* de manera que la valoración del patrimonio conduzca a que tanto docentes como discentes quedemos «sensibilizados» al cumplirse esa secuencia procedimental en forma de espiral (gráfico 1).

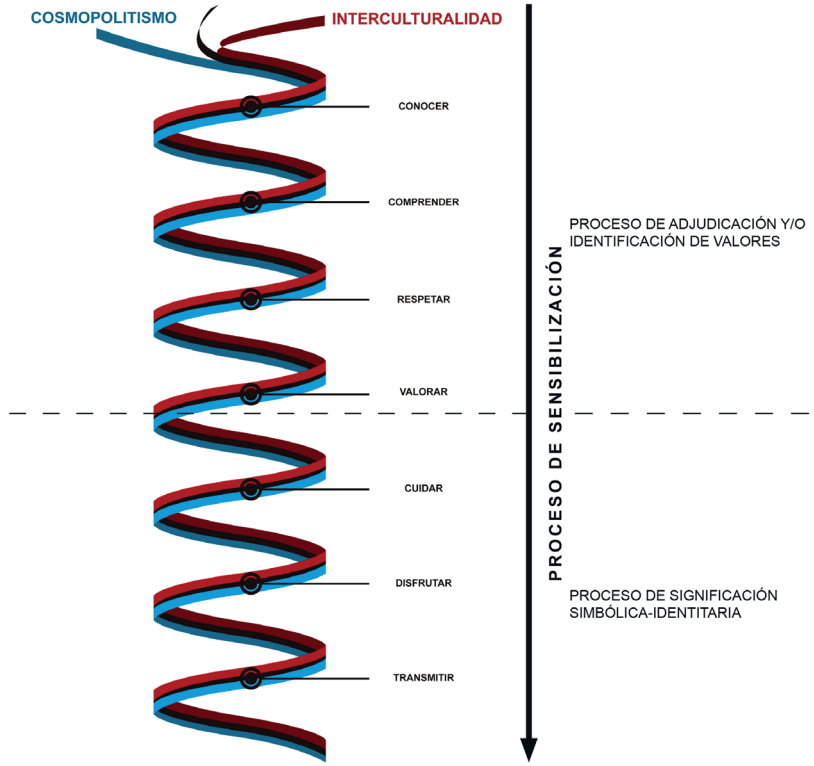
De esta manera, expresamos gráficamente la flexibilidad y dialéctica del MIEP como si fuera un muelle que, al ser comprimido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (conceptual, procedimental, actitudinal), concita a los educandos a dejarse traspasar por la diferencia, poniéndose en el lugar del otro durante el diálogo en la tolerancia. Asimismo, los docentes debemos interrogarnos con respecto a nuestra propia pretensión etnocéntrica para tener en cuenta los obstáculos que podían sucederse durante este tipo de acción educativa y de qué manera enfrentarlos. Por eso incorporamos la dimensión del *riesgo*, en primer lugar debido a las dificultades idiomáticas, al tener que interactuar con representantes de distintas culturas y ramas del conocimiento: historiadores, arquitectos, ingenieros, etc.

Al afianzarse el MIEP en el plano axiológico, la *valoración* del patrimonio es el principio de la acción educativa y, por ende, el indicador de la sensibilización de doble eje: *interculturalismo-cosmopolitismo*. Una vez que han sido reconocidos los valores patrimoniales del bien cultural y/o tecnológico por los educandos, entonces puede pasarse a la parte decisiva del proceso de sensibilización: su disposición al diálogo intercultural y la concertación de valores universales compartidos. Así, una vez identificado el significado de los faros por sus valores (histórico, militar, naval, arquitectónico, científico-tecnológico, estético...), la acción educativa se dedicó a asignarles un valor simbólico que fuera aceptado por todos. El Faro de La Habana fue resignificado metafóricamente como un faro universal desde donde

otear el pasado y futuro del mundo a manera de máquina del tiempo. De ahí el título escogido para la idea de un proyecto hipotético con alcance internacional que involucraría a jóvenes de diferentes países: «Fareros de La Habana, fareros de la paz mundial».

Este diseño de sensibilización de doble eje (*interculturalidad-cosmopolitismo*) fue implementado como eje estructurador de una unidad didáctica (sesiones creativas de investigación, maquetación, modelación y virtualización) para un contexto de experimentación determinado (carrera de Diseño Industrial en centro superior de perfil científico- tecnológico), un grupo específico (estudiantes rusos de primer y segundo años de dicha especialidad, con edades entre 19 y 22 años) y una necesidad previamente definida: generación de productos infográficos para educar desde el ámbito científico y tecnológico con ayuda de las más recientes tecnologías de información y comunicación (TIC).

Gráfico 1. Propuesta de diseño de sensibilización de doble eje: interculturalidad y cosmopolitismo, según el Modelo Integral de Educación Patrimonial (Fontal Merillas, 2013).



PROPUESTA DE DISEÑO DE SENSIBILIZACIÓN DE DOBLE EJE: INTERCULTURALIDAD Y COSMOPOLITISMO, SEGÚN MODELO INTEGRAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL (MIEP) (FONTAL MERILLAS, 2013).

Patrimonio, Educación, Cultura digital, Interdisciplinariedad

A la problemática del empleo de TIC en los sistemas de enseñanza-aprendizaje se dedica una de las tesis doctorales que aprovechan el potencial heurístico del MIEP, en este caso para fundamentar la necesidad de establecer el trinomio Patrimonio-Educación Patrimonial-Cultura digital. Su autor propone validar «la *nueva condición del arquitecto*, alejada de los conceptos proyectistas/constructivistas, para dotarlo de un compromiso social que relaciona indisolublemente el Patrimonio Cultural con la Educación» (Fernández García, 2013: 94). El resultado fundamental de ese trabajo es haber concebido una metodología de intervención sobre los bienes patrimoniales para la generación de recursos digitales con alcance educativo hacia el amplio público (experto y no experto) a nivel local y global. Su estudio de diagnóstico con arreglo al análisis de tres variables claves (actores, reconstrucción plástico-figurativa y comunicativa) evidencia cómo arquitectos y educadores difieren por distintos motivos en el modo de emplear las TIC para la puesta en valor del patrimonio cultural. Esto dificulta la elaboración de productos digitales que transmitan eficazmente los valores patrimoniales en la sociedad de la información. Ante esta realidad, se impone que «el arquitecto ha de convertirse en educador y el educador en arquitecto, y ambos dialogar con el tecnólogo» (Fernández, 2013: 413).

Inspirados en esa máxima, pero colocando al diseñador industrial en lugar del arquitecto, nuestra acción educativa estuvo también encaminada a corroborar que el empleo de las TIC para elaborar recursos didácticos precisa estar sustentada por una metodología que tenga en cuenta las capacidades del educador, las características propias de los bienes patrimoniales y las características propias del público receptor: culturas y lenguajes diferentes, distanciamiento del escenario de estudio o discapacidades físicas e intelectuales, entre otras. Sobre esa base, la novedad de nuestra acción educativa consistió en combinar la aplicación del MIEP con métodos del Diseño Industrial para, desde el primer momento, buscar el equilibrio entre las tendencias de comportamiento y direccionamiento que caracterizan los proyectos digitales con distintos enfoques de partida: la inclinación hacia la representación gráfica (visión de los arquitectos, tecnólogos e informáticos) y la inclinación hacia el proceso comunicativo (visión del educador patrimonial y el diseñador industrial) (gráfico 2).

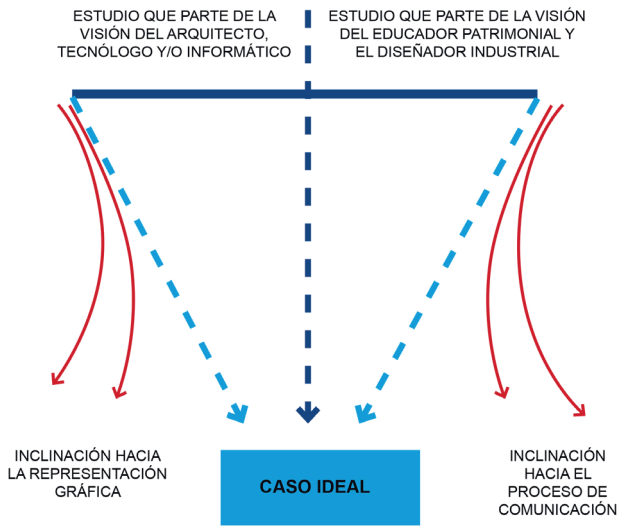
Trabajando en la identificación de los valores patrimoniales (histórico, militar, naval, arquitectónico, estético...), codo a codo, el educador y el diseñador se atienen a la *nueva condición* que le impone el diseño de sensibilización de doble eje (*interculturalidad-cosmopoli-*

tismo): la resignificación simbólica del bien cultural y/o tecnológico en consonancia con la metáfora acordada. Al ser producidas desde dentro del propio sistema de enseñanza-aprendizaje, las soluciones gráficas ya contienen «embebido» el proceso de la acción educativa y, por tanto, resultan valiosos testimonios de cómo se produjo el proceso de sensibilización intercultural y cosmopolita de los educandos. Para corroborarlo se aplicó un mismo test o a los estudiantes involucrados en la unidad didáctica y a otros que no formaron parte de la misma. A continuación se exponen los resultados de esta experiencia intercultural en sus dos etapas:

1) la asimilación plástico-figurativa de los valores patrimoniales;

2) la resignificación simbólica del bien cultural para convertirlo en proyecto museográfico que incorpora las soluciones infográficas con medios digitales (incluidos el modelado e impresión 2D y 3D, así como la virtualización).

Gráfico 2. Esquema adaptado de las tendencias de comportamiento y direccionamiento de los proyectos de digitalización según su enfoque de partida (Fernández, 2013).



ESQUEMA ADAPTADO DE LAS TENDENCIAS DE COMPORTAMIENTO Y DIRECCIONAMIENTO DE LOS PROYECTOS DE DIGITALIZACIÓN SEGÚN SU ENFOQUE DE PARTIDA (FERNÁNDEZ, 2013).

El faro de La Habana: asimilación plástico-figurativa de sus valores patrimoniales

El actual faro del Castillo de los Tres Reyes del Morro de La Habana es el resultado de la evolución tecnológica de la ayuda a la navegación. Así lo demuestran las distintas etapas de su historia, atendiendo al tipo de construcción (atalaya vigía, torre almenara...), el combustible empleado (madera, aceite, electricidad) y la introducción de los sistemas ópticos: primeramente, los reflectores de metal bruñido (faro catóptrico), y después, la linterna de Fresnel o faro catadióptrico [Fig. 1]. En total pueden delimitarse cuatro etapas cronológicamente:

- torres o almenaras con hogueras mediante quema de madera (1555-1764)
- faro catóptrico con bujías alimentadas por aceite (1820-1845)
- faro catadióptrico con bujías de aceite y otros combustibles (1845-1945)
- faro catadióptrico con electrificación (1945 hasta hoy).

Desde un primer momento, la acción educativa estuvo dirigida a la representación plástico-figurativa de esta cronología por su importancia para refrendar el *valor histórico*. Con ese objetivo se estudiaron detalladamente mapas, planos, grabados y pinturas realizados desde los siglos XVI al XIX, así como fotografías y películas de los siglos XX y XXI. En todo momento los alumnos fueron estimulados a relacionar la visualidad exterior del faro con la estructura interior del mismo. Como resultado la primera sesión de trabajo con métodos de la asignatura Diseño de Investigación, se obtuvieron infografías 2D que contenían esas informaciones en forma de líneas de tiempo, gráficos de barra, bocetos, etc.



Fig. 1. Interior del faro del Morro: linterna con los lentes de Fresnel (1845).

Paralelamente, en la asignatura Escultura y Maquetación, los jóvenes modelaron en masilla el faro a escala, ateniéndose a sus proporciones reales en la actualidad: 7, 6 metros de diámetro en su base, con unos 53 metros de altura sobre el nivel del mar, de los cuales 26, 5 corresponden a la altura de la torre; 6, 6 a la linterna, y 20 a la elevación del terreno [Fig. 2]. Esta actividad se concentró en identificar el *valor arquitectónico* del faro de La Habana como exponente neoclásico, comparándolo con otros faros de la misma época y países. También se estimuló la asignación de *valor estético* por parte de los estudiantes, al propiciar que recrearan libremente sus

esculturas, decorándolas a su gusto, aunque sin afectar la armonía y proporciones del faro original. Ideas tales como "los cubanos son gente *gariachie* (apasionados, temperamentales…)" y "el faro ilumina a los enamorados cubanos junto al mar" fueron desarrolladas plásticamente: figuras de corazones entrelazados, penacho rojo encima de la linterna del faro, etc. Esta actividad evidenció la importancia de la educación estética para propiciar el diálogo intercultural, buscando correlatos similares en la cultura del Otro: "También Pushkin era temperamental y apasionado", "el mar inspira a todos los enamorados del mundo", etc. El propio profesor cubano, Argel Calcines, sirvió de modelo como «farero de La Habana» en una sesión de trabajo con la técnica de la acuarela en la asignatura-taller de Artes Plásticas.



Fig. 2. Las sesiones de trabajo con los estudiantes se hicieron paralelamente en las asignaturas Maquetación y Diseño de investigación. En la foto, en el extremo izquierdo, la profesora Elena Shaimánova; en la extrema derecha, la alumna María Obchinnikova.

La segunda sesión de la asignatura Diseño de Investigación estuvo dedicada a profundizar en las funcionalidades militar y naval del faro, analizando cómo se imbricaron a lo largo de la historia hasta que esta última terminó predominando gracias al proceso evolutivo de los sistemas ópticos para la ayuda a la navegación. Así fueron identificados los respectivos valores (militar, naval y científico-tecnológico) mediante su asimilación plástico-figurativa a manera de propuestas de escenarios:

- *valor militar*: propuesta de escenario que representa su funcionalidad como principal atalaya vigía en el conjunto de fortificaciones habaneras; relación con la ceremonia del "cañonazo de las nueve" y otras disposiciones mi-

litares en la ciudad intramural; protagonismo histórico durante la toma de La Habana por los ingleses en 1762;
- *valor naval*: propuesta de escenario de ayuda a la navegación con sistema de señales marítimas nocturnas y diurnas para facilitar el acceso al puerto habanero;
- *valor científico-tecnológico*: esquemas y bocetos que ilustran las diferencias entre los faros catóptrico y catadióptrico; superioridad de los lentes de Fresnel y sus aplicaciones en la actualidad.

Las propuestas de escenarios conllevaron reflexionar sobre la situación geográfica de los faros y su relación con el paisaje natural. ¿Has subido alguna vez a un faro y contemplado desde allí la línea del horizonte? ¿Son necesarios los faros en la actualidad, cuando ya existen las tecnologías de posicionamiento digital (GPS)? ¿A qué se refería Albert Einstein cuando expresó que la mejor opción de trabajo para un joven físico teórico sería ejercer como vigía de un faro? Las respuestas a estas interrogantes arrojaron una mayor disposición de los estudiantes ya "sensibilizados" con la temática a aceptar la metáfora de la permanencia de los faros como símbolos de la relación entre tiempo y espacio, entre el ser humano y el Universo.

El faro de la paz mundial: concepción museográfica con medios digitales

Entre los ejercicios planteados a los jóvenes educandos estaba el reconocimiento visual de la torre y faro de Hércules, situado en La Coruña, Galicia, España, declarado Patrimonio de la Humanidad en 2009, así como la identificación de algunas cualidades por las cuales había sido reconocido con esa distinción por la UNESCO. Asimismo, debían elegir entre un conjunto de imágenes aquellas que representaban el mítico faro de Alejandría, identificando a su vez el vínculo entre su localización en la isla de Pharos, Egipto, y el origen etimológico de dicha palabra (del griego antiguo *pharos*) en lenguas como el español y el francés. Sobre la base de esos referentes mundialmente reconocidos, la acción educativa se dedicó entonces a asignarle un significado simbólico al faro de La Habana que tuviera también un carácter universal.

Situada en la encrucijada entre el Norte y el Sur, el Este y el Oeste, la isla de Cuba fue elegida por sus santidades el Patriarca Kirill y el Papa Francisco para reunirse el 12 de febrero de 2016. Por primera vez en los dos milenios de historia de la Cristiandad se produjo un encuentro entre las más altas dignidades de la iglesia católica romana y la iglesia ortodoxa rusa, quienes preconizaron la búsqueda de la paz mundial en su comunicado conjunto. Inspirados en este

suceso, los estudiantes acogieron que el faro de La Habana fuese resignificado como faro de la paz mundial; la isla de Cuba como una isla de Pharos en el siglo XXI.



Fig. 3. Resultado final de la elaboración colectiva de la propuesta museográfica en la asignatura Diseño de investigación.

Esta reflexión colectiva fructificó en una propuesta museográfica que renueva la actual sala histórica dedicada al faro del Morro, aprovechando la maqueta a escala del castillo allí situada [Figs. 3, 4 y 5]. Cuando se entra a ese espacio, completamente a oscuras, en el centro se ilumina una instalación de cuatro siluetas superpuestas que corresponden al estado visual del faro en cada una de sus cuatro épocas de existencia. Llegado el momento, esas siluetas se separan automáticamente y cada una es desplazada mediante un mecanismo de rieles hasta la pared colindante. Entonces los visitantes pasan al centro de la sala y, siguiendo el círculo cronológico señalado en el piso, avanzan con la vista puesta en las paredes, donde se proyectan sucesivamente grabados y otras imágenes de la fortaleza en cada época. En consonancia, la silueta respectiva del faro ofrece información sobre sus características y funcionamiento. Por ejemplo, durante la etapa de la ocupación de La Habana por los ingleses en 1762, son mostrados los famosos cuadros y grabados de Dominic Serres que ilustran el asedio al Castillo de los Tres Reyes del Morro. Silbidos de obuses y ruidos de explosión acompañan la imagen del faro dañada por la artillería británica.

La última pared del recorrido circular, a favor de las manecillas del reloj, está dedicada a la etapa desde que el faro de La Habana fue electrificado con motivo de su cien aniversario en 1945 hasta la

actualidad. Aquí se despliegan soluciones *media-art* que tienen como inspiración el principio de funcionamiento de los lentes de Fresnel y la frecuencia de destellos que caracteriza a distintos faros del mundo. Convirtiendo a la sala en un escenario futurista con música electrónica y el ruido amplificado de las olas, se aprovechan las tecnologías de *video mapping* para proyectar sobre la maqueta del Morro animaciones e imágenes alegóricas sobre la búsqueda de la paz mundial, aprovechando la tridimensionalidad volumétrica para crear ilusión en 3D (Teréjova al at., 2016). Teniendo ya esa metáfora en mente, el público que visita la sala histórica sube entonces hasta la linterna del faro real para mirar desde allí el paisaje en lontananza.

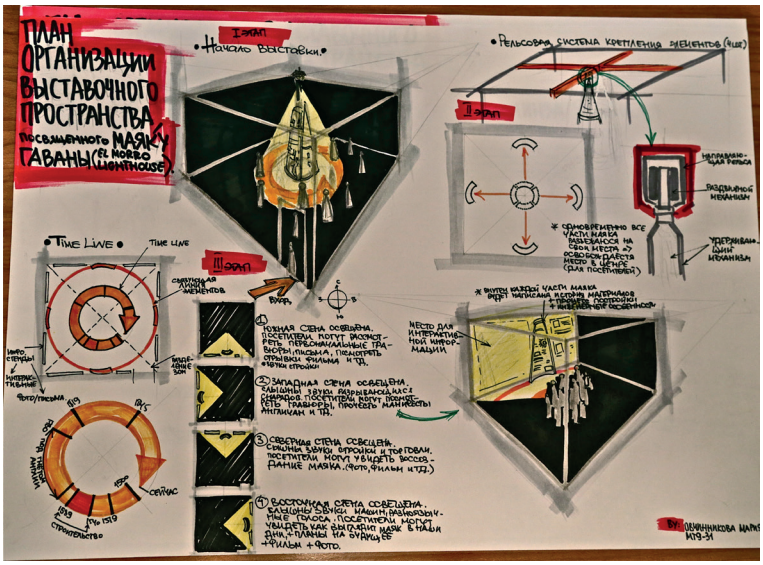


Fig. 4. Croquis de la propuesta museográfica real para sala histórica del faro de La Habana.

Así sintetizó la poética de este proyecto museográfico una de sus más activas participantes, la joven estudiante rusa María Obchinnikova:

> "Este faro no es solamente una torre, una antigua construcción de origen militar… este faro es ahora un símbolo. Alzándose en toda la plenitud de su existencia, parece alargarse en busca del sol, la luna, las estrellas… hasta el infinito. Este faro es un símbolo de la aspiración humana. Sus lentes no se limitan a concentrar la luz, sino que esta luz es proyectada para atravesar la niebla de la noche y deslizarse sobre el mar. Este faro es un símbolo de la luz, pero no solamente para los navegantes, sino para todo ser humano, porque cuando alguien avizora que hay luz, sabe que no está solo.

Podríamos reflexionar sin cesar sobre la simbología del faro, pero más importante es reconocer que cada uno de nosotros necesita algún faro al cual recurrir. Puede ser la mirada de algún pariente, la mano extendida de ayuda en tiempos difíciles, la suave voz del ser amado… Son como destellos de un faro que nos anima: "Todo está bien, estamos contigo". Hay un faro que se encuentra en el cruce entre el norte y el sur, el este y el oeste. Deslizando sus haces de luz por los cuatro costados del mundo, ilumina el pasado que no se puede olvidar. Con su forma y estructura aparentemente militar, este faro es símbolo de la más realista de todas las utopías. Es el faro de La Habana, el faro de la paz mundial".



Fig. 5. Escaneo de la maqueta del faro en la sala histórica dedicada a ese bien patrimonial.

Conclusiones

La potencialidad heurística del Modelo Integral de Educación Patrimonial (MIEP) fue probada en la práctica, destacándose su idoneidad para desarrollar experiencias didácticas con ayuda de las TIC que permitan desplegar las nociones de *interculturalidad* y *cosmopolitismo* en los sistemas de enseñanza-aprendizaje. Al ser combinada con métodos del Diseño Industrial, esta experiencia pedagógica fue reorientada a un proyecto museográfico de alcance real que ya tiene incorporado el criterio de su público potencial: jóvenes de diferentes partes del mundo que visitarían el faro de La Habana, resignificándolo como faro de la paz mundial.

Bibliorafía

FONTAL MERILLAS, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón, Asturias, Ediciones Trea.

GARCÍA FERNÁNDEZ, JORGE. (2013). *La cultura digital para la puesta en valor del Patrimonio: Generación de productos patrimoniales con alcance educativo* http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4322.

TERÉJOVA, N. YU.; BREKÁLOV, V. G; EGÓROVA, O. V., Y CALCINES, A. (2016). *Media-art i istoricheskie inzhenerno- tejnicheskie obiekti kulturnovo nasliediya* (El media-art y los bienes históricos técnicos ingenieriles del patrimonio cultural). Este trabajo se encuentra en proceso de publicación.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú

Teresa Arias Rojas
Centro Cultural del Parque Zonal en Comas

Resumen
El objetivo de este artículo es presentar el uso del video juego como recurso didáctico en una propuesta museográfica, su proceso de elaboración y características. Para ello se explicará el trabajo desarrollado en la sala permanente del Centro Cultural del Parque Zonal en Comas, uno de los distritos más jóvenes y populares de la capital limeña donde se ha presentado la historia e identidad del distrito, desde la época prehispánica hasta la cultura viva contemporánea, destacando los grandes logros culturales de su población.
Palabras clave: Museografía, tecnologías, videojuegos.

Abstract
The goal of this article is to present the use of the videogame as a didactic resource in projects for museums and exhibitions, as well as its process of design and programming, and its features. For that purpose, this article will explain the work developed for the permanent exhibition of the Cultural Center of the Sinchi Roca Zonal Park in Comas, one of the younger and more popular districts in Lima, where the history and identity of the district is shown, from the pre hispanic period until the contemporary expressions of the alive local culture, highlighting the most important cultural achievements of the local population.
Keywords: *Museography, technologies, videogames.*

Una propuesta museográfica para los pobladores del distrito de Comas

En enero del 2014 me convocaron para la realización de un guión museográfico para el nuevo centro cultural del parque zonal Sinchi Roca, uno de los centros de recreación más grandes e importantes de Lima. Este parque hasta entonces contaba solo con espacios para el deporte como sus principales atractivos, tales como la monumental piscina, canchas de futbol y voleibol.

El Servicio de Parques de Lima, entidad encargada de administrar los parques zonales, inició desde noviembre de 2012 una propuesta de llevar cultura a los pobladores de los diferentes distritos de la periferia de Lima, teniendo como escenario estos parques zonales, a través de la implementación de centros culturas que cuenten con una biblioteca, ludoteca y salas de exposición que ofrecería una programación intensa de eventos culturales. Con la inauguración del primer centro cultural en el Parque Zonal Huiracocha, en el cual también me hice cargo de la exposición permanente y temporal, se presentó un panorama sobre la historia del distrito y mostró una selección de obras de los artistas visuales. Para mi trabajar en este primer proyecto me resultó relativamente sencillo, ya que yo vivo en el distrito de San Juan de Lurigancho y tengo contacto directo con los pobladores, gestores culturales y artistas.

Después de la primera experiencia, trabajar sobre el parque zonal Sinchi Roca, no solo implicaba un nuevo reto por tratarse de investigar un tema nuevo sino por mejorar la propuesta museográfica, teniendo en cuenta el contexto social. El estudio que se hizo en el libro *La revolución de los parques, los espacios públicos como modelos de integración*, editado por el Servicio de Parques de Lima SERPAR en 2014, destacan la historia de este espacio cultural, como el primer parque zonal del Perú:

> "En 1967 se creó el primer parque zonal de la historia, el Sinchi Roca, en Comas. Durante los años setenta, este parque estuvo compuesto por terrenos baldíos y chacras; y sus primeros vecinos fueron inmigrantes de la sierra que conservaban sus costumbres. Vivían en precarias casas y no contaban con servicios de agua. En esta época el parque no contaban con áreas verdes y los juegos para niños eran escasos; sin embargo, tenía una gran concurrencia. Fue el primer espacio populoso de una ciudad que cambió de cara gracias a la migración andina." (SERPAR, 2014: 42).

Hoy en día gran parte de la población cuenta con estudios superiores y muchos se dedican al comercio, son empresarios emprendedores y profesionales que ofrecen diferentes servicios, y existen también destacados artistas plásticos y de las artes escénicas con reconocimiento nacional e internacional.



Fig. 1. Ingreso al parte zonal Sinchi Roca. Fotografía del autor, febrero de 2014.

Después de un trabajo de investigación bibliográfica y trabajo se campo se planteó un guión museográfico con la siguiente propuesta, la Sala Permanente presentará la historia del distrito de Comas y de sus pobladores a través de una serie de fotografías, réplicas, obras de arte, ilustraciones, vídeos y textos presentados de manera interactiva a fin de generar un diálogo con los diferentes tipos de público que visiten la sala. Y una sala temporal con el una exposición sobre el Teatro en Comas, manifestación cultural más difundida entre los pobladores del distrito, caracterizada por la rea-

lización de presentaciones en la vía pública. Para ello se hará énfasis en una muestra para la población en edad escolar, principal público del parque, a fin de que cuenten con este espacio como un lugar para aprender sobre la historia y la identidad de su distrito.

Los objetivos principales de esta propuesta museográfica son:

- Presentar un panorama de la historia de Comas desde su patrimonio cultural material e inmaterial.
- El reconocimiento del espacio geográfico, identificando las características del territorio, la importancia de su protección a fin de articular con las propuestas de educación ambiental.
- Generar valoración de los logros comunitarios de los pobladores.
- Generar valoración de la interculturalidad reflejada en los aspectos culturales propios del distrito de Comas y su aporte a la capital.

En base a estos objetivos y a la investigación histórica y social, se desarrolló los siguientes temas:

- ¡Estamos en Comas! Conozcamos nuestro territorio.
- El legado de las culturas primigenias y los Collis en Comas.
- Territorio de haciendas: Comas durante la época colonial.
- Comas y la Independencia del Perú.
- Comas en construcción: los procesos migratorios.
- Creando pueblo, creando cultura: Comas hoy.

¡Estamos en Comas! Conozcamos nuestro territorio

Se desea iniciar el recorrido de la visita mostrando que Comas se encuentra en la costa norte de Lima, en el piso ecológico denominado región Chala y que llega a una altura máxima de 500 metros sobre el nivel del mar. La mayoría de los pobladores desconocen el mapa de su distrito, puesto que en la escuela se enseña una visión macro del territorio donde la capital de la región es el centro de estudio.

Por qué es importante conocer nuestro entorno inmediato? Porqué es necesario identificar las características de nuestro espacio geográfico? En nuestros diálogos con los pobladores, concluimos que su importancia radica en reconocer que el espacio territorial es parte de la historia de las familias de Comas, es parte del crecimiento urbano y de los cambios del paisaje natural. Comas está constituido por una zona de acumulación y modelado fluvial, formado en la margen

izquierda del río Chillón y las pequeñas quebradas afluentes de esta zona. Tiene también pequeñas colinas, en las cuales se encuentras vestigios precolombinos de los primeros pobladores.

El crecimiento urbano ha implicado también la destrucción del paisaje, la contaminación del río y la poca valoración del ecosistema, tal es el caso de las invasiones en las lomas. Esta propuesta museográfica busca generar una conciencia ecológica a través del reconocimiento y valoración de los recursos naturales.

El legado de las culturas primigenias y los Collis en Comas

El segundo tema a tratar en la exposición es sobre las primeras comunidades en Comas, estos primeros pobladores desde un inicio se adaptaron a las características del territorio, transformándolo y haciendo buen uso de sus riquezas naturales. Para ellos se ha propuesto la elaboración de una línea de tiempo, que destaque los procesos culturales en el distrito en la época precolombina.

La diversidad de recursos naturales en los valles de Comas, y especialmente en las lomas motivó el establecimiento de las primeras aldeas durante el Periodo Lítico (11000 a.C.), según las investigaciones arqueológicas los vestigios más antiguos de esta época se han encontrado en las faldas de los cerros Chivateros y Cucaracha y corresponden al denominado Hombre de Chivateros I y II. Se encontraron varias piezas de cuarcita de grano fino, por lo cual se deduce que este lugar era un taller lítico necesario en una época en la que se vivía de caza y la recolección.

Corresponde a la Etapa Arcaica (8000 – 1800 a.C.) el proceso de adaptación de los grupos humanos que consistió en su distribución en distintas zonas ecológicas, para iniciar una relación simultánea cultural-ambiental.

El inicio de sedentarización costeña se debió sobre todo a la abundancia de recursos extractivos del mar y al aporte cultural de diversos grupos humanos. La economía de los pobladores nómades sufre un cambio, en el cual la caza es sustituida por la pesca y se abre paso a la horticultura. Con ello también empieza a surgir una élite de tipo religioso que se encarga de regular las actividades de la población. No se tiene información sobre las culturas de esta etapa, se han encontrado vestigios de diferentes culturas como Chancay.

El señorío de Collic

El Señorío de Collic fue uno de los más importantes de la zona norte de Lima, se encontraba en los distritos de Comas y Carabayllo. Estaba gobernado por el Colli Capac y tenía su sede en una población

llamada hoy Pueblo Viejo, situado cerca de la fortaleza de Collique. Los dominios del señorío comprendía toda la parte baja y media del valle del Chillón, extendiéndose desde el mar hasta Chuquicoto, lugar situado más arriba de Quivi y limítrofe con el territorio de los Canta. Siendo la fortaleza de Collique una de sus construcciones más importantes. Realizamos una serie de visitas a esta zona arqueológica para realizar una maqueta interactiva a cargo del escultor Juan Verástegui y con la asesoría técnica del arqueólogo Julio Abanto.

Los Colli era un pueblo belicoso que mantenía frecuentes guerras con sus vecinos debido al uso del agua y la tenencia de tierras. Sin embargo la fortaleza de los Colli no pudo resistir a la conquista de los Incas, motivo por el cual son sometidos y se tiene muy pocos testimonios sobre su cultura.

Hoy en día las zonas consideradas patrimoniales son: Las Murallas de Tungasuca, Promontorios prehispánicos del Señorío de Colli, el Observatorio La Alborada y la Fortaleza de Collique. El escultor Jhony Caballa realizó las réplicas de una selección de cerámica prehispánica encontradas en diferentes zonas arqueológicas, para lo cual se contó con la asesoría del arqueólogo César Salazar.

Territorio de haciendas: Comas durante la época colonial

Después de la conquista española, este territorio formó parte del Valle de Carabayllo y era de gran importancia por dos motivos: era la vía de acceso a Lima desde el norte, denominado El Camino Real, y también por el valor productivo de sus tierras, constituyéndose importantes haciendas. Llegando a aportar el 32.9% de trigo de toda la producción limeña. Se mostrará los mapas de las haciendas, con la colaboración del historiador Santiago Tácunan, se contó con documentos visuales y escritos que recrean la vida de en las haciendas.

La hacienda en la época colonial no solo cumplió un rol económico, sino también logró tener una función social muy importante, se proporcionaban servicios religiosos y era espacio de reunión tanto de los hacendados como de los trabajadores.

El hacendado contaba con la ayuda de un administrador, mayordomo, licenciado, médico, capataz y alguacil. Todos ellos subordinados a su mando, y muchas veces dejaba encargada la hacienda al administrador para ir de viaje a la ciudad de Lima donde tenía un solar. Esta estructura siguió manteniéndose durante la época republicana y los personajes de las haciendas fueron representados por el acuarelista Pancho Fierro a inicios del siglo XIX. Para ello se hizo una selección de acuarelas de la Pinacoteca Municipal Ignacio Merino para ser reproducidas en la exposición de una manera didáctica.

Comas y la Independencia del Perú

Las haciendas limeñas fueron las más afectadas durante la época de la Independencia, la inestabilidad debido a las guerras civiles, destrucción y desmantelamiento producidos durante las incursiones de las tropas realistas y patriotas. También la falta de la mano de obra debido al reclutamiento compulsivo de los ejércitos perjudicó a la agricultura y ganadería.

Un acontecimiento histórico muy importante se llevó a cabo en una hacienda de Carabayllo, el encuentro del libertador Don José de San Martín y el virrey La Serna en la casa hacienda Punchauca el año 1821. Esta escena fue recreada por el pintor Juan Lepiani en una pintura histórica que se conserva el Museo Nacional de Arqueología Antropología e Historia y para lo cual se realizó una réplica a escala a cargo del joven pintor Adrián Príncipe Castillejo que se exhibirá en un lugar preferencial de la sala de exposiciones. Muchos estudiantes del distrito de Comas no tienen acceso a visitar el mencionado museo pues se encuentra a gran distancia de su distrito y porque tampoco figura en la visita escolar que realiza los colegios a mediados y fines de año.

Comas en construcción: los procesos migratorios

Desde inicios de la época republicana las haciendas tuvieron que superar la crisis, los cambios tecnológicos y las adaptaciones ante las diferentes necesidades de la sociedad republicana, pero sobretodo la Reforma Agraria, que terminó por desmantelar las haciendas. Para mediados del siglo XX, como parte del proceso migratorio, las haciendas Comas y Collique, pasaron por una rápida y sistemática ocupación de sus terrenos, que provocaron el cambio de aspecto del valle. Las tierras de cultivos, los establos y los huertos fueron intervenidos por precarias viviendas de esteras, cartones, plásticos y maderas. Un registro fotográfico y documental ayudará a visualizar este proceso migratorio, pero además será presentado con obras de arte realizadas por los artistas que viven en el distrito, testimonio plásticos que expresan la lucha de un pueblo migrante por adaptarse a la capital. Un registro audiovisual en base a entrevistas a los pobladores mostrará testimonios contemporáneos.

Hoy en día Comas es un espacio privilegiado para la creación artística, se ha constituido en un crisol de identidades culturales. Los jóvenes artistas manifiestan como en ningún otro distrito de Lima, el arte en las calles, desde los murales de los colectivos de arte urbano hasta las magníficas expresiones de teatro y danza.

Presentar obras de arte creadas especialmente para este proyecto museográfico, réplicas pictóricas y escultóricas además de un gran número de material gráfico no resultaba suficiente para esta exposición. El público joven no está acostumbrado a una actitud pasiva y de contemplación.

El uso de los recursos tecnológicos en los proyectos museográficos

En Lima, hoy en día las remodelaciones de los museos ha implicado la incorporación del uso de tecnología que procure una interacción entre el público y el patrimonio cultural. El empleo de audiovisuales, pantallas touch screen, maquetas con tableros de botones de señalización e incluso dioramas diseñados con un sistema mecatrónico, han tenido muy buenos resultados, sobretodo en el público infantil y juvenil, sin por ello quitar la presencia e importancia del patrimonio cultural.

Hoy en día se entiende los museos como espacios de comunicación, sobre este tema ha escrito la investigadora Maya Lorena Pérez-Ruiz, que manifiesta:

> Los museos son espacios de comunicación en la medida en que incluyan entre sus componentes fundamentales a instalaciones que propicien el encuentro entre bienes culturales y un público que busca conocerlos y entrar en comunicación con ellos; a colecciones de bienes u objetos que, en sí mismos, y a través de su escenificación y ambientación, sean poseedores de mensajes; y a sujetos receptores que, en su calidad de público, asistan a los museos, con ciertas expectativas sobre lo que van a ver y recibir. (Pérez-Ruiz, 1998:105).

Para presentar la historia de Comas se propuso contar con un área didáctica y lúdica en un espacio de la misma sala de exposición, en la cual se exhiban videojuegos en seis módulos con pantallas touch screen, se consideró la importancia de los videojuegos como un elemento lúdico que puede a su vez se educativo y reforzar una serie de ideas clave presentes en la exposición.

Hoy en día los niños, jóvenes y adultos hacen uso de los videojuegos de manera cotidiana, se forman incluso comunidades que intercambian información y experiencias sobre determinados juegos. Los videojuegos que durante mucho tiempo fueron vistos con un ojo crítico por relacionarse con la violencia, el aislamiento e incluso el vicio, hoy en día son considerados también como recursos educativos importantes. Más aún porque está conformado por elementos artísticos visuales, sonoros y narrativos que se diseñan para generar

la interacción. El sentido lúdico promueve por lo tanto la creación, la experimentación e incluso de comprensión del mundo:

> "El juego nos permite complementar la visión lineal que dan los géneros tradicionales como la narrativa, al permitirnos manejar múltiples variables dinámicas al mismo tiempo. Nos permite entender mejor el funcionamiento de los sistemas a través de la exploración y la experimentación. El juego es la primera estrategia cognitiva del ser humano y como tal, una herramienta increíble para explicar y entender el mundo. Es tiempo que le demos el valor que merece." (Frasca, 2009: 43).

El videojuego se diseña en base a una construcción de reglas, que generan estrategias en los jugadores, y sobre todo se trabaja en base a una serie de contenidos, personajes, objetivos y resultados que generan satisfacción. Lograr superar retos cada vez más complejos es parte del videojuego. Al respecto Pérez Latorre nos explica:

> "Se debe tener en cuenta que el diseño de las reglas de juego supone el medio más específico en la creación videolúdica respecto a la construcción semiótica tanto del Sujeto/jugador (reglas de competencias de actuación, reglas de acción-efecto vinculadas a dichas competencias, etc.) como del Entorno de juego (reglas sobre el comportamiento de personajes no-jugador [PNJs], sobre dinámicas de fenómenos naturales en el mundo del juego, etc.). Se puede considerar que las reglas de juego son el "signo" emblemático y singular del diseño de videojuegos." (Pérez Latorre, 2010: 83).

Los videojuegos sobre el patrimonio cultural de Comas

En Lima existen tres experiencias anteriores sobre el videojuego creado para museos, el primero fue diseñado para la muestra retrospectiva de la pintora y pionera del diseño peruano Elena Izcue en el Museo de Arte de Lima, el segundo videojuego creado fue para el Museo Antonio Raimondi con el tema de la vida y obra del ilustre científico, y el tercero, creado para el Museo Municipal de Chancay está dedicado a la historia y manifestaciones culturales del pueblo de Chancay.

Para nuestro proyecto se convocó al artista visual Rafael Caballero, a quien se le propuso realizar videojuegos para niños. Se le dio los contenidos, resaltando principalmente el propósito de generar educación patrimonial, por lo tanto debía centrarse en dos

objetivos propiciar el conocimiento y protección del legado cultural del distrito de Comas.

Rafael Caballero sería el encargado de la Dirección y creación de arte, con amplia experiencia en la elaboración de videojuegos y con una formación en artes plásticas y visuales en la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú, era la persona ideal para dirigir este proyecto. Tratándose de un trabajo interdisciplinario armó un equipo con especialistas de diferentes disciplinas para realizar el trabajo de diseño, programación, musicalización y testing. Incluso convocó actores para dar vida al diálogo de los personajes.

Se decidió crear un personaje principal que guiara en la presentación de cada videojuego, se consideró al Inca Sinchi Roca como el personaje emblemático, a fin de relacionarlo con la identidad del nombre de este parque zonal. Para ello se realizaron varios bocetos de la figura del Inca (figura 2), el cual debía verse como un niño con la cabeza grande y las mejillas rozadas. Vestido con la indumentaria que según las ilustraciones de la época colonial representan al Inca: la Maskaypacha o corona de plumas, el Unku o camiseta sin mangas, un pectoral con la forma del dios Inti y un báculo de poder. Ilustrado con colores encendidos y con formas delineadas y redondeadas, un personaje que por sus características formales transmitiera con su presencia entretenimiento y alegría.

El diseño gráfico de las pantallas de fondo, los botones, tipografía y letreros (figura 3) también son diseñados pensando en los niños, destacando formas curvilíneas y colores llamativos. De igual manera la narración, música y tiempos debieron ser adaptados.

Los mensajes que se quieren transmitir con los videojuegos son:

- Protección del patrimonio cultural, evitar el vandalismo de nuestros monumentos arqueológicos
- Conocer la vida en la época de las haciendas y cómo los pobladores aprovecharon los recursos naturales (figura 4 y 5).
- Conocer y sentir orgullo de los momentos históricos acontecidos en este territorio, como la Conferencia entre Don José de San Martín y el Virrey La Serna en la Casa hacienda Punchauca.
- Ser creativos como los artistas que realizan el teatro en Comas a través de la recreación de máscaras y muñecones, elementos típicos de los colectivos de teatro del distrito.

La información histórica debía adaptarse a un lenguaje infantil, tal es el caso de la conversión del mapa del siglo XVIII *Las haciendas Collique, Chacra Cerro, Sambrano y Castro* (figura 4) al formato cartoon. Por lo tanto el director de arte tenía que dibujar y cambiar los colores basándose en una fuente histórica.

Lo mismo ocurrió con las fotografías de registro de las Murallas de Chuquitanta, sirvieron de referencia para la ilustración del juego que transmitía mensajes de protección de las murallas.

El diálogo de la hacienda Punchauca entre es San Martín y La Serna, transcrito por diferentes historiadores, tuvo que ser resumido y adaptado a un lenguaje contemporáneo que permite su entendimiento y disfrute, sin por ello cambiar la información histórica.

Este videojuego espera tener como principal público a los niños, sin embargo será abierto su uso para los adultos. En un principio se priorizará su uso en la sala de exposiciones pero no se descarta que pueda ser entregado en formato DVD con diferente material didáctico, tal como lo han hecho los otros museos.

El personal a cargo del área didáctica del centro cultural se encargará de hacer una evaluación cualitativa, sistematizar y mostrar los resultados de este recurso didáctico.



Fig. 2. Ilustración del personaje Sinchi Roca. Creación de Rafael Caballero.



Fig. 3. Pantalla de inicio que presenta los juegos. Creación de Rafael Caballero.



Fig. 4. Mapa de las haciendas Collique, Chacra Cerro, Sambrano y Castro (S. XVIII) Recuperado de Santiago Tácunan, 2000, anexo 6.



Fig. 5. Primer borrador sobre del Rompecabezas del Valle. Creación de Rafael Caballero.

Bibliografía

Frasca, Gonzalo (2009) Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. En: *Comunicación*, Nº 7, Vol.1, año 2009, PP. 37-44. ISSN 1989-600X

Pérez Latorre, Óliver (2010) *Análisis de la significación del videojuego Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso.* Barcelona Tesis doctoral Universidad Pompeu Fabra, Departament de comunicación,

Pérez-Ruiz, Maya Lorena (1998) Construcción e investigación del patrimonio cultural. Retos en los museos contemporáneos. En: *Alteridades*, 1998 8 (16): Págs. 95-113

SERPAR (2014) *La revolución de los parques. Los espacios públicos como modelos de integración.* Lima Ed. Servicio de Parques de Lima SERPAR.

Tácunan, Santiago (2000) *Comas y su historia: un modelo de historia distrital*. Lima.Ed. Fondo Editorial de la Biblioteca Nacional.

Nuevas Tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y editores

AcerVOS
Colección Textos



Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores















Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

Coordinadores y Editores

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural
Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Universidad Peruana Simón Bolívar
Sevilla, © 2018

Coordinadores y Editores
Belén Calderón Roca
Alba Choque Porras
Fernando Quiles García

© 2018
Colección: Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano
6º volumen

Director de la Colección
Fernando Quiles García

Diseño gráfico
Marcelo Martín Guglielmino

Maquetación
José David Ruiz Barba

Diseño de portada
Belén Calderón Roca

Edición y corrección de textos
Candela Gaitán Salinas
Marta Moreno Muñoz

Fotografías y dibujos
De los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen
© de los textos e imágenes
Los autores

ISBN
E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio Iberoamericano en Redes. 2018 España.
978-84-617-7683-2

Depósito legal
SE 1782-2018

Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del Patrimonio Cultural

Índice

Palabras preliminares: el reto de enseñar y comunicar el patrimonio en el siglo XXI 8
Belén Calderón Roca

Historia del arte y restauración del patrimonio. De la erudición a la comunicación 14
Mª Pilar García Cuetos. Universidad de Oviedo

La difusión del patrimonio universitario andaluz a través de las TIC 32
Mª Luisa Bellido Gant. Universidad de Granada

***Design thinking* y metodologías de prototipado para repensar procesos de crítica y acción en el ámbito artístico-cultural** 46
Nuria Rodríguez-Ortega. Universidad de Málaga

El trabajo académicamente dirigido como recurso para la cooperación de los estudiantes en el aula: investigación e interpretación del patrimonio en webs especializadas a través de videotutoriales 76
Belén Calderón Roca. Universidad de Málaga

Situación de las redes sociales en los museos del Perú: claves y desafíos en Lima, Arequipa y Cusco 92
Alba Choque Porras. Universidad Peruana Simón Bolívar

Todo es de color, desde la idea al trazo. A propósito de un humanista que se desenvuelve como puede en el mundo digital 104
Fernando Quiles. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

La elaboración de rúbricas para el seguimiento y adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Gestión del Patrimonio Cultural, del Grado de Turismo 120
Eduardo Asenjo. Universidad de Málaga

La enseñanza de los paisajes urbanos de Córdoba a través de las redes sociales: una experiencia en la formación del profesorado de educación primaria **128**
Ramón Martínez Medina. Universidad de Córdoba

El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de Patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte **144**
Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba

Las nuevas tecnologías en la enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural y natural chancayano en el Museo Municipal de Chancay **156**
Ana María Lebrún. Perú

Visibilidad de los museos argentinos en las redes sociales: 2015 **172**
Marcela Beatriz Ristol. Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

La enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural con ayuda del Diseño industrial. *Fareros de la Habana, fareros de la paz mundial*: una experiencia cubano-rusa-española en la generación de productos digitales para educar desde el ámbito científico y tecnológico **186**
Argel Calcines Pedreira. Colegio de San Gerónimo de la Habana
Elena Shaimánov, Natalia Teréjov y Olga Egorova
Universidad Técnica Estatal Bauman De Moscú

Explicar el valor del patrimonio cultural a través de los videojuegos. Una propuesta para las salas de exposición permanente del Centro Cultural Sinchi Roca en Comas, uno de los distritos más populares de la capital del Perú **200**
Teresa Arias Rojas. Perú

El paisaje del vino: difusión de la identidad cultural para el desarrollo rural a través de los medios digitales **212**
Julio Grande. Consultor de Patrimonio Empresa Sepinum: Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

El paisaje del vino: identidad y desarrollo rural

Julio Grande
Sepinum. Turismo, Patrimonio y Desarrollo Rural

Resumen
La identidad como factor de cohesión social es un elemento imprescindible en los procesos de desarrollo rural. El patrimonio cultural ofrece excelentes oportunidades para impulsar estrategias en este sentido. El paisaje cultural es, dentro de las posibilidades que nos ofrecen los distintos patrimonios, una excelente herramienta para impulsar proyectos de desarrollo local. El caso del paisaje del vino de La Rioja es un ejemplo de implementación de estas políticas.
Palabras clave: Desarrollo rural; paisaje cultural; rural development; cultural landscape

El paisaje es un tema que cada vez está alcanzando un mayor protagonismo en la sociedad y se ha convertido en un referente a la hora de abordar las estrategias de protección y gestión del territorio en el medio rural. La valoración de cultural se ha unido ya de una manera inseparable al concepto poniendo de relevancia la importancia de los componentes antrópicos en la génesis y evolución de los paisajes de nuestro entorno.

En los últimos años la sensibilidad hacia el mismo se ha generalizado, quizá como consecuencia del riesgo cada vez mayor de deterioro y de las inevitables intervenciones, unas veces ordenadas otras no tanto, que el paisaje sufre a diario.

De manera paralela al creciente interés por el paisaje se está generalizando la voluntad de tomar medidas de protección hacia el mismo. El Plan Nacional de Paisaje Cultural es una buena muestra de ello (Cruz, 2012). Este plan define el paisaje cultural como el "resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad".

Y es precisamente sobre su función como soporte de la identidad desde donde queremos abordar el papel que el paisaje, en cuanto patrimonio cultural de un territorio, juega en proceso del desarrollo rural a partir de un elemento concreto como es el paisaje cultural de la vid y el vino en Rioja.

Paisaje, patrimonio y desarrollo rural

En los últimos años se ha generalizado en buena parte de la población tanto local como foránea, la valoración del paisaje como una seña de identidad, como un factor de calidad de vida e, incluso, como un elemento de valor añadido de la producción.

En la comarca de la Rioja Alta se ha trabajado especialmente este tema hasta convertirse en un elemento clave de la identidad territorial. Así, y elevado a la categoría de patrimonio, se ha convertido en una representación simbólica de esta identidad (Prats, 1997).

Este concepto se ha planteado como un tema clave a la hora de desarrollar las estrategias de desarrollo rural del territorio. Las estrategias comarcales de desarrollo han partido del principio de considerar que el problema fundamental del medio rural es fundamentalmente de orden cultural y no de orden económico[1]. La crisis del medio rural viene marcada, al menos en una buena parte del territorio, por la voluntad de una parte de la población de no residir en él.

Como muy indica Vachon (2001) existen dos elementos fundamentales en el proceso de la pérdida de vitalidad del medio rural: el desinterés por la vida comunitaria y la pérdida del sentimiento de pertenencia.

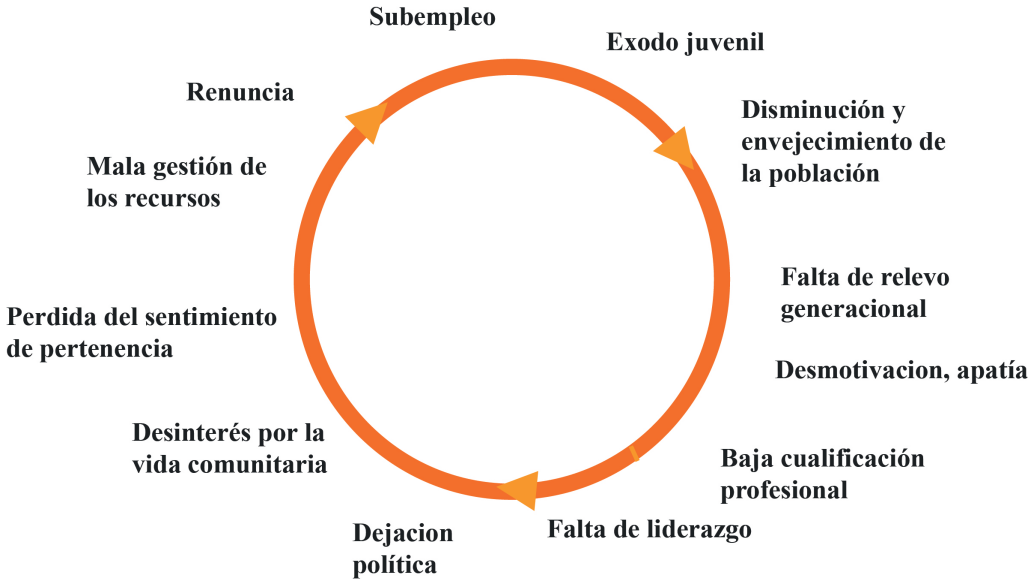


Gráfico 1. Ciclo de la desvitalización del medio rural. Vachón (2001).

1. El estudio de diagnóstico territorial desarrollado en el año 2015 en la comarca de 2015 (Antón & Grande, 2015).nos aporta datos de como el territorio rural ha padecido la crisis de una manera mucho más moderada que el conjunto urbano de la región. No obstante y a pesar de una situación de estabilidad económica, el 94% de los municipios del territorio ha seguido perdiendo población, algunos de manera muy significativa.

En un proceso de socialización globalizada, en el que existe una tendencia a la homogeneización de las formas de vida es necesario encontrar un espacio al mundo rural que de alguna manera le permita un nivel de supervivencia. Para que un grupo social pueda sobrevivir en el tiempo tiene en primer lugar que tener conciencia de que efectivamente su grupo tiene un recorrido en el tiempo. Y se hace de esta manera determinar elementos que permitan aunar voluntades para poder estructurar al conjunto social.

Dentro de este planteamiento el patrimonio juega un papel fundamental como factor de cohesión social. Es probablemente este aspecto el que determina el interés del patrimonio. Dentro de la estrategia de desarrollo rural, el patrimonio permite abordar acciones colectivas sobre aspectos claramente identificables lo que refuerza el sentimiento de pertenencia, la autoestima y la diferenciación que se transforma, no solo en un elemento de manifestación de identidad, sino también en un factor de competitividad.

No se trata pues de considerar el patrimonio como un mero recurso turístico; si lo es perfecto, necesitará un adecuado tratamiento que sea capaz de compatibilizar el papel que el recurso concreto juega en su entorno y el uso comercial que se le atribuye. Sin duda es una situación interesante (en la que aquí no vamos a profundizar más). Pero lo que otorga un valor especial al patrimonio en el ámbito rural (aunque esto pensamos es extrapolable a todos los ámbitos), es su capacidad para favorecer la convivencia mediante la generación de consensos sobre determinados referentes y significados, es decir de alcanzar una eficacia simbólica capaz de "transformar las concepciones y creencias en emociones, de encarnarse, y de condensarlas y hacerlas, por tanto, mucho más intensas" (Prats, 1997, 29).

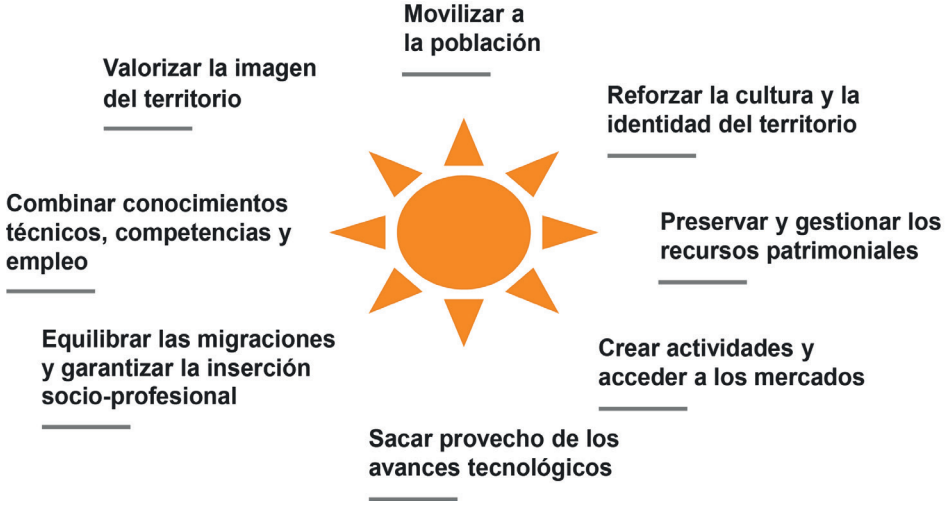


Gráfico 2. Estrategia de revitalización del medio rural. Manual de desarrollo rural. Leader (1992).

Esto representa un cambio en la concepción del desarrollo rural en la que la prioridad no es ya la creación de algún puesto de trabajo o la mejora de algún servicio (que por supuesto bienvenidos sean). Sino en desplazar el discurso a fijar las vinculaciones del individuo con su entorno, con el convencimiento que es en este punto donde va a estar la clave para estabilizar los territorios rurales. Y en este sentido el patrimonio, si bien no tiene por qué ser la única herramienta, si nos ofrece un instrumento adecuado para poder empezar a trabajar en esta línea. Nos permite pode movilizar a la población en tareas compartidas y solidarias sobre elementos que, al menos en principio, son comunes y propios para los habitantes de un mismo territorio.

Pero valorizar la imagen del territorio y reforzar la cultura y la identidad local no es un proceso espontáneo. Necesita ser abordado de una manera específica y planificada. Y necesita concretarse en algunos elementos y objetivos concretos. Son necesarios pues a nuestro entender dos requisitos para poder consolidar los trabajos en esta línea. El primero es tener un amplio conocimiento de patrimonio local, en especial de aquellos elementos que son *percibidos* por la población como propios y singulares. En segundo lugar seleccionar de entre ellos algunos que puedan servir de banderín de enganche para poder desarrollar determinadas acciones colectivas. No todos los elementos pueden ser susceptibles para ello, se deben dar entre otros dos factores. El primero es que sean accesibles para la población, es decir que física, intelectual y emocionalmente permitan la complicidad de un elevado número de individuos. El segundo es que permita la concreción de un proyecto, de un objetivo a conseguir y que ese objetivo tenga una amplia de base social.

El paisaje cultural aparece aquí como un elemento que reúne esos requisitos y que, además, tiene una presencia universal: forma parte de la cotidianeidad de todos. Esto le confiere unas interesantes condiciones para alcanzar un protagonismo en las estrategias de desarrollo local. Presenta además algunas ventajas entre las que podemos destacar las siguientes:

- El paisaje opera como un sistema, presenta numerosos elementos que, necesariamente, están en diálogo entre sí.
- Reúne aspectos materiales e inmateriales.
- Necesita para su gestión de una acción solidaria. La acción de uno afecta el resultado para todos. Esto implica tanto a la población como a la administración local.

- Forma parte de la calidad de vida de la población.
- Implica muchos agentes y factores que en principio pudieran no parecer directamente relacionados con el paisaje porque "no hay problemas exclusivamente paisajísticos en cuanto… es la resultante formal de los elementos y procesos subyacentes" (Martínez de Pisón (1989), citado por Mata, 2006, 22).

Integrar pues el paisaje en las estrategias de desarrollo local ofrece una serie de oportunidades que, a nuestro entender, no deben dejarse pasar.

El paisaje de la vid y el vino en Rioja

La denominación de origen calificada Rioja es sin duda una de las más afamadas de nuestro país. Con una larga historia a sus espaldas Rioja se ha posicionado como uno de los vinos de referencia de nuestro país.

Los siglos de trabajo han dado origen a una cultura y a un paisaje muy singular, desarrollado en torno a la vitivinicultura. Un paisaje que afecta tanto los espacios agrarios como a los urbanos y, en general, a todo un territorio que gira en torno al mundo del vino. Un paisaje dinámico y vivo que se mueve al ritmo del mundo y que busca soluciones para mantenerse en el tiempo a partir de una actividad agroalimentaria concreta que, como toda actividad económica, tiene que adaptarse a las nuevas realidades.

Fruto de ese naciente interés surgió la iniciativa de promover la declaración del paisaje de la vid y el vino de la zona como Patrimonio Mundial. El paisaje ha pasado ya a ser un elemento clave del patrimonio cultural del territorio.

En lo que hace referencia al tema que nos afecta podemos considerar que el paisaje se ha incorporado a los procesos de desarrollo en tres planos diferentes:

- La implicación de algunos colectivos minoritarios en movimientos de defensa del paisaje.
- La propia declaración del Patrimonio Mundial.
- La integración del paisaje como línea preferente en la estrategia de desarrollo comarcal.

Respecto a la primera de las líneas conviene precisar dos aspectos. En primer lugar la creación de una plataforma de defensa del paisaje por parte de un grupo de personas en general vinculadas con la localidad de Haro, la cabecera de la comarca. Esta plataforma

surge fundamentalmente por la amenaza de creación de una serie de infraestructuras públicas de alto impacto visual, especialmente la creación de una serie de líneas eléctricas de alta tensión que cruzarían el territorio. Nace pues ante la sensibilidad hacia un problema concreto que es percibido por una buena parte de la población como una notable agresión, aunque por el contrario el colectivo no es especialmente numeroso.

Por otro lado, se ha ido generando en el territorio una sensación de necesidad de preservación del paisaje, aunque el tema no está exento de cierta polémica. Por un lado, y es un dato que sale de manera muy clara en las entrevistas realizadas, existe la percepción de que el paisaje necesita de una serie de acciones de salvaguarda; esto se ha traducido en una serie de actuaciones municipales y de voluntariado tendente a la protección de algunos elementos representativos, por ejemplo lagares y guardaviñas. También de algunas actuaciones orientadas a proteger y recuperar los barrios de bodegas formados por pequeñas bodegas excavadas donde tradicionalmente se elaboraba el vino.

Por ultimo a la actuación de alguna pequeña asociación con la puesta en marcha de diferentes acciones tendentes a implementar la sensibilización sobre el paisaje. Entre estas hay que destacar la acción de animación en redes sociales y la puesta en marcha de una exposición física y on line y una campaña de acciones en redes sociales. Hay que decir que, a pesar del repetido comentario (muy frecuente en la zona) de que existe un apagón digital en el medio rural de la comarca, los datos demuestran que esto es una verdad a medias. La exposición on line difundida a través de Facebook y dividida en dos bloques ha alcanzado a 5682 personas y 9148 respectivamente. Con más de 800 accesos. En una población diana hacia la que se dirigía la promoción de 32.000 personas, el resultado hay que valorarlo como muy positivo. La página de Facebook por su parte tiene más de 8000 seguidores, lo que demuestra el interés por el tema; de esta cifra 800 seguidores aproximadamente son de la comarca.

Las cifras parecen elocuentes tanto en el interés despertado por el tema como en la idoneidad de la utilización de medios digitales en el medio rural como herramienta de difusión y sensibilización, a pesar del escepticismo de algunos sectores de la propia comarca a la hora de plantear este tipo de actuaciones.

En el lado contrario se encuentra un importante grupo de la población que, si bien considera que el paisaje tiene su importancia en el territorio (en las entrevistas realizadas hemos constatado que la opinión es prácticamente universal), presenta ciertos temores a

que la puesta en marcha de medidas de protección puedan limitar de alguna manera su actividad. Este es un problema de paisajes tan vivos como el que nos ocupa. Parece evidente que este paisaje, como otros muchos, no es estático y es, finalmente, una síntesis de los valores que la población proyecta sobre su territorio (Herrero, 2006). Emerge aquí con fuerza la patrimonialización de los paisajes en este momento, en lo que se refiere a su valor simbólico y como catalizador de las percepciones sobre los mismos. El debate está abierto en el territorio y, precisamente sea esta situación uno de los principales valores que el paisaje aporta a las estrategias de desarrollo rural: el enfrentar a la población con su propia realidad.

El proyecto de declaración de patrimonio mundial del paisaje del vino y el viñedo de La Rioja y Rioja Alavesa (nombre completo de la candidatura) ha sido una iniciativa fundamentalmente pública, aunque en los inicios existió una petición local muy minoritaria.

La propuesta afecta a buena parte de la Denominación de Origen, pero en Rioja Alta ha encontrado una especial repercusión. Sin embargo hay que destacar la reticencia de la administración a abordar este tema de una manera verdaderamente participativa. Quizá esta sea una de las principales debilidades de la candidatura. Es complejo, por no decir contradictorio, querer impulsar una iniciativa de este estilo sin una implicación directa de los sectores y agentes afectados y sin abrir un profundo debate de cómo y hacia donde se quiere conducir este planteamiento de ordenación y protección del paisaje con independencia de la declaración ahora en marcha llegue a buen término o no.

Es difícil aceptar a día de hoy que este tipo de procesos se produzcan sin un amplio proceso de participación:

> "La participación ciudadana puede y debe aportar un elevado grado de legitimación de las decisiones tomadas a su amparo ya que refleja fielmente el sentir de la ciudadanía. El concepto de participación ciudadana…supone la participación activa de los agentes interesados en la protección, gestión y ordenación del paisaje" (Cortina, 2008).

Sin duda la iniciativa de declaración ha generado una corriente de interés en la población local. Por un lado por el reconocimiento que esta acción supone hacia su espacio vital y, en definitiva hacia su forma de vida. Por otro lado por la generalización de la idea que una declaración de este estilo podría tener sobre el turismo y para la comercialización de los caldos. Pero detectamos también una cierta

actitud de espectador pasivo, situación a la que se ha visto sometida por esta falta de participación. Desde el punto de vista del desarrollo territorial este parece sin duda un serio problema.

Por ultimo queremos hacer referencia a la inclusión del paisaje como línea principal e integradora en la estrategia de desarrollo comarcal para el periodo 2014-2020. Es la primera vez que de una manera tan clara en la zona se opta por una decisión de este estilo, aunque hay que hacer notar que en el periodo anterior de planificación el patrimonio, tanto cultural como natural, ostentaba una importante presencia. Su inclusión ha sido el fruto de un amplio proceso de participación en el que el paisaje ha aparecido como un tema prioritario. Es posible que esta situación haya estado mediatizada por la puesta en marcha de la candidatura o por la moda que parece sacudir en la actualidad a todo lo relacionado con el paisaje, pero sin duda hay que valorar también la opinión y la sensibilidad de una parte amplia de la población hacia la valoración de su territorio y su paisaje. A esto hay que añadir el resultado de un proceso de animación desarrollado desde determinados agentes de la sociedad civil, del estilo del explicado anteriormente.

La propia Asociación para el Desarrollo de La Rioja Alta ha acometido algunas acciones orientadas a este fin que, si bien han sido acciones modestas desde el punto de vista económico, han tenido un importante impacto en el conjunto del territorio.

Entre estas podemos destacar la celebración de un congreso internacional sobre lagares rupestres, uno de los elementos patrimoniales vinculados al paisaje del vino que ha despertado un mayor interés y sensibilidad en la zona. El hecho de reunir a especialistas a trabajar sobre un elemento que se está convirtiendo en la zona en un símbolo de su vocación vitivinícola ha servido para reforzar aún más este sentimiento. Destacar también la elaboración de una serie de cuadernillos bajo el título genérico de paisaje y desarrollo rural cuyo objetivo ha sido la difundir algunos conceptos básicos sobre la gestión del paisaje con el objetivo de facilitar a los habitantes de la comarca el acceso a algunas principios teóricos sobre el concepto de paisaje y con el objetivo de generar estructuras de debate estables en el tiempo, objetivo que se ha conseguido solo muy parcialmente. Se han desarrollado igualmente otras acciones menores como la celebración de jornadas y reuniones, en inventario de elementos del paisaje, etcétera tanto promovidas por la propia asociación encarga del desarrollo del programa de desarrollo como por diferentes agentes públicos y privados.

Conclusiones

El problema del proceso regresivo en el que se encuentra sumido el medio rural tiene más que ver con procesos culturales que con dinámicas culturales. Desde este punto de vista se plantea como imprescindible la necesidad de incluir en las estrategias de desarrollo políticas orientadas a trabajar de manera específica aspectos sociales y culturales tendentes a implementar la sensación de pertenencia y la identidad local.

El patrimonio se convierte en una herramienta ideal para poder desarrollar este tipo de políticas. Más allá de valor de uso turístico o recreativo, el patrimonio se plantea como la representación simbólica de una identidad local imprescindible para garantizar la continuidad de las sociedades rurales como grupos sociales.

El paisaje ha sufrido en los últimos tiempos un proceso de patrimonialización desde la su consideración de síntesis territorial, de resultado de una evolución histórica y de convertirse en un referente identitario donde se reflejan los valores de una sociedad concreta. Su inevitable percepción, al estar presente de manera permanente en la cotidianeidad de los habitantes del territorio y su influencia en su calidad de vida hacen del paisaje un excelente argumento a la hora de enfrentarse con proyectos de desarrollo territorial.

En el caso concreto del paisaje del vino de La Rioja, se ha producido un proceso mediante el cual el paisaje se ha integrado en la determinación de las políticas de desarrollo, al menos parcialmente. Su vinculación con la economía del territorio, con las formas de vida actual, su papel de puente de unión entre el pasado y el futuro (haciendo buena la máxima de que en el espacio leemos el tiempo) y el reconocimiento de su valor e importancia por parte de la población local, imagen reforzada por opiniones foráneas le han convertido en una excelente herramienta a la hora de poder plantear estrategias de desarrollo con un enfoque ascendente.

La participación es un factor imprescindible para el triunfo de este tipo de políticas. Se hace necesario aceptar el reconocimiento de la población local como el principal agente de un paisaje que enmarca su espacio vital, del que se siente heredero y responsable.

La gestión de paisajes vivos, con la implicación que la toma de determinadas decisiones pueden generar en la evolución de los territorios, es un problema complejo. Quizá la única vía posible sea precisamente la de abrir procesos participativos que permitan encontrar los adecuados equilibrio entre intereses y percepciones en ocasiones muy diversas.

Las nuevas tecnologías son ya una realidad también en el medio rural. Contribuyen de forma importante a posicionar los te-

rritorios en el mundo y se han convertido en una buena herramienta para la difusión interna y para la participación.

En nuestra opinión, en los próximos años veremos orientarse los procesos de desarrollo rural hacia procesos más preocupados por la cohesión social y por la gobernanza democrática de los territorios que orientada a obtener buenos resultados sobre indicadores estrictamente económicos como ha sucedido hasta el momento. El patrimonio y el paisaje se nos plantean así como una importante oportunidad para trabajar el futuro de los espacios rurales.

Bibliografía

Manual de desarrollo rural. Iniciativa comunitaria LEADER. Bruselas: 1993. Publicación en CD.

Antón, L. Grande, J. (2015). Plan estratégico de La Rioja Alta. Diagnóstico. Asociación para el Desarrollo de La Rioja Alta. Recuperado de www.adriojaalta.org (15/11/2016).

Cortina, A. (2008) La participación, mediación y concertación en paisaje. En Busquets, J. & Cortina, A. (Coords.) *Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Barcelona: Ariel

Cruz, L. (Coord.) (2012) Plan Nacional del Paisaje Cultural. Recuperado de http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/paisajes.html (15/11/2016).

Cruz, L. & Español, I. (2009). *El paisaje de la percepción a la gestión*. Madrid: Liteam.

Herrero, m (2006) Paisaje y conflictos territoriales en Catalunya. En Mata, R. & Tarroja, A. (Coords.) El paisaje y la gestión del territorio (pp. 17-40). Barcelona: CUIMPB

Mata, R. (2006). Un concepto de paisaje para la gestión sostenible del territorio. En Mata, R. & Tarroja, A. (Coords.) *El paisaje y la gestión del territorio* (pp. 165- 180). Barcelona: CUIMPB.

Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

Vachon, B. (2001). *El desarrollo local. Teoría y práctica. Reintroducir lo humano en la lógica del desarrollo*. Gijón: Trea.