

LIBRO DE ACTAS

JORNADAS DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN PATRIMONIAL

2025 /2026

Coordinación: Carmen Cantillo Valero, Javier Gil Quintana, José Javier Hueso Romero, Sandra Valiente Sánchez y Eduardo García Blazquez



ISBN: 978-84-09-87862-8

Comité científico

Javier Gil Quintana, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carmen Cantillo Valero, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Lorena Latre Navarro, Universidad de Zaragoza
Eduardo García Blázquez, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Isabel Iniesta Aleman, Universidad Internacional de la Rioja
Ana Pilar Fañanás Biescas, Universidad de Málaga
Cristina Sánchez Romero, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Miguel Ángel Gallego Cárdenas, Centro de Educación de América Latina el Caribe
Alejandro Quintas Hijos, Universidad de Zaragoza
Manuel Fernández-Galiano Amorós, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Fco. Javier de la Cruz Macho, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Alejandro Ignacio Rodríguez Simón, Universidad de Nebrija
Susana Regina López, Universidad de Quilmes
Efrén Romero Riaño, Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología
César H. Limaymanta, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Tomás Fontaires Ruiz, Universidad Técnica de Machala
Bárbara Castillo Abdul, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología
Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos
José Javier Hueso Romero, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carlos Monge López, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Paula Estalayo Bielsa, Universitat de Barcelona
Patricia Gómez Hernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Rubén Fernández Mateos, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Iván Artaza, Centro Universitario Trilingüe de Argentina
Andrea Cifuentes, Centro Universitario Trilingüe de Argentina
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Javier Castillo López, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Siro López, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carmen Eugenia Pedraza, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Amaia Arroyo Sagasta, Mondragón Unibertsitatea
Jesús Sánchez Ribera, Universidad Complutense de Madrid
Simón Gil Tévar, Universidad Católica de Ávila
Bert Daelemans, Universidad de Comillas
Elena B. Martínez Piedra, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Xiskya Valladares, Universidad Pontificia de Comillas
Gonzalo Pedroche, Universidad Nacional de Educación a Distancia
José Fernando Juan Santos, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Clara Ausín, Universidad de Valladolid
Belén Puebla Martínez, Universidad Rey Juan Carlos
Ana Belén Rodríguez Dorrego, Consejería Educación Castilla y León
Soraya Andaluz, Universidad Católica de Ávila
Javier Castillo, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Claudia Sevilla Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Luis Miguel Romo Castañeda, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Alejandro Galindo Durán, Universidad de Almería
Daniel Sanz Platero, Universidad de Valladolid
Patricia Castro, Universidad Católica de Ávila

Equipo de trabajo

Joaquín Bello, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Sandra García Valiente Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÍNDICE

Título de la conferencia	Autores	Página
Diseñar experiencias educativas desde el patrimonio	Dra. Carmen Cantillo Valero	9
Jugando con el patrimonio: diferentes estrategias para gamificar el conocimiento	Dr. Alejandro Galindo Durán	17
Educación patrimonial y accesibilidad	Patricia Castro López	24
El sonido milenario de las campanas. Formas de comunicación tradicional	Dr. Daniel Sanz Platero	30
Storytelling patrimonial en redes sociales: Catedrales UNED	Sandra Valiente Sánchez	39
Diálogos patrimoniales: Educar para comprender, Comunicar para conectar	Dr. Simón Gil Tévar, Sandra Valiente Sánchez, Rubén Gómez-Méndez	46

3ª Jornadas de Educación y Comunicación Patrimonial

2026

CONFERENCIA PLENARIA

Diseñar experiencias educativas desde el patrimonio

Autora: Dra. Carmen Cantillo Valero¹

¹. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El patrimonio cultural constituye un dispositivo de memoria, identidad y transmisión simbólica que conecta a las comunidades con su historia y con los relatos que articulan su existencia colectiva. Su potencial educativo, sin embargo, no reside únicamente en su materialidad, sino en la forma en que es interpretado, mediado y experimentado por las personas. Este trabajo analiza el tránsito desde un modelo educativo transmisivo, centrado en el objeto y en la comunicación unidireccional, hacia un enfoque más experiencial orientado a la participación activa, la construcción de significado y la implicación emocional del visitante.

Desde una metodología cualitativa basada en el análisis de estudios de caso, se revisan diversos proyectos de innovación educativa desarrollados en contextos patrimoniales —entre ellos la gamificación del Palacio Episcopal de Segovia, el diseño de un quiz narrativo sobre Bartolomé Muñoz de Torres, vinculado a la Iglesia Parroquial de Fuenterrebollo (Segovia); así como la expansión de experiencias patrimoniales en entornos digitales y metaversos—. A partir de estos casos, se propone un modelo pedagógico basado en la articulación de cuatro dimensiones clave: narrativa, participación, expansión digital y mediación tecnológica.

Asimismo, se analizan los efectos educativos de estas propuestas en términos de motivación, aprendizaje significativo y apropiación simbólica del patrimonio, sin obviar algunas de sus limitaciones, especialmente aquellas relacionadas con el riesgo de enfoques excesivamente tecnocéntricos. En definitiva, se defiende la necesidad de diseñar experiencias patrimoniales en las que pedagogía y tecnología dialoguen de forma coherente, situando a la persona en el centro del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: patrimonio cultural, educación patrimonial, gamificación, mediación digital, aprendizaje experiencial.

Acceso a la presentación:

<https://view.genially.com/6967fc5f715e9edcbf1d37f0>

Acceso a la grabación de la conferencia:

<https://youtu.be/VVOUCVHUF7s?si=h4e1ekTxrRWjpOPz>

1. Introducción: patrimonio, memoria y experiencia educativa

El patrimonio constituye mucho más que un conjunto de objetos, monumentos o tradiciones heredadas del pasado. Es, ante todo, un dispositivo cultural de memoria, identidad y transmisión simbólica que conecta a las comunidades con su historia y con los relatos que dan sentido a su existencia colectiva (Smith, 2006; Harrison, 2013). A través del patrimonio, las sociedades no solo conservan aquello que consideran valioso, sino que reinterpretan de manera constante su pasado para dialogar con el presente y proyectarse hacia el futuro.

En este sentido, el patrimonio no solo remite a una herencia cultural, sino también a un imaginario social en constante construcción (Castoriadis, 2013), que hoy se ve profundamente mediado por los entornos tecnológicos y comunicativos propios de la sociedad postdigital (Gil-Quintana, 2023). Como ya apuntaban McLuhan y Powers (2002), los medios no son meros canales de transmisión, sino entornos que transforman la manera en que percibimos, interpretamos y nos relacionamos con la realidad.

En este marco, diseñar experiencias educativas desde el patrimonio supone activar esos significados y convertir los bienes culturales en espacios vivos de aprendizaje. No se trata únicamente de transmitir información histórica, sino de propiciar experiencias que permitan a las personas reconocer, sentir y resignificar ese legado (Hooper-Greenhill, 2007).

Así, el patrimonio puede entenderse como un territorio pedagógico especialmente fértil, capaz de articular conocimiento, emoción y participación. Ahora bien, su potencial educativo no depende tanto de su materialidad como del modo en que se diseñan las experiencias que lo ponen en relación con los públicos (Falk & Dierking, 2013).

Este escenario obliga a repensar el papel del patrimonio en una cultura digital marcada por tensiones entre participación, mediación algorítmica y producción de sentido. Si bien las tecnologías han ampliado las posibilidades de interacción y construcción colectiva del conocimiento (Jenkins et al., 2016), también han introducido nuevas formas de filtrado, segmentación y condicionamiento de la experiencia cultural (Pariser, 2011). En esta línea, la educación patrimonial puede entenderse también como una estrategia cultural para fomentar una ciudadanía crítica y participativa en entornos digitales (Aparici & Osuna, 2013). En este contexto, el presente trabajo se centra en analizar cómo el diseño de experiencias puede transformar la relación entre las personas y el patrimonio en un ecosistema mediático complejo, atravesado por dinámicas de poder, mediación tecnológica y reconfiguración de lo social (Chomsky, 2016; Cadwalladr & Graham-Harrison, 2018). Desde esta perspectiva, se propone un modelo pedagógico orientado a la participación, la narrativa y la mediación digital, que no solo favorezca el aprendizaje, sino también una relación más crítica y consciente con el entorno cultural y tecnológico.

2. Del modelo transmisivo al diseño de experiencias

Durante décadas, una parte esencial de las propuestas educativas vinculadas al patrimonio ha respondido a un modelo transmisivo centrado en el objeto, en la autoridad del discurso experto y en una lógica de comunicación unidireccional. En este marco, el visitante o el estudiante ocupa una posición esencialmente receptiva, mientras el patrimonio se presenta como un contenido cerrado que debe ser explicado, interpretado o ilustrado.

Sin embargo, este enfoque resulta insuficiente para comprender la complejidad de los procesos contemporáneos de construcción del conocimiento. Tal como señalan las corrientes constructivistas en educación patrimonial, el aprendizaje no se produce por mera recepción de información, sino a través de la participación activa en la elaboración de significados (Hein, 1998). El patrimonio, en este sentido, no “habla” por sí mismo, sino que se activa a través de dispositivos de mediación que condicionan su lectura.

Este desplazamiento desde el objeto hacia la experiencia implica reconocer que el patrimonio forma parte de un imaginario social en permanente reconstrucción (Castoriadis, 2013), y que dicho imaginario está hoy atravesado por entornos digitales donde la experiencia cultural se encuentra mediada por interfaces, algoritmos y narrativas fragmentadas (Gil-Quintana, 2023).

En este contexto, el aprendizaje experiencial —tal y como lo formularon Dewey (1938) y Kolb (1984)— adquiere nuevas dimensiones. Ya no se trata únicamente de “aprender haciendo”, sino de comprender cómo ese hacer está mediado por sistemas tecnológicos, estructuras narrativas y formas de organización del conocimiento que no son neutrales.

De hecho, la cultura digital contemporánea ha intensificado la centralidad de la participación, pero también ha transformado sus condiciones. La llamada “cultura participativa” descrita por Jenkins et al. (2016) convive con dinámicas de segmentación de la atención, filtrado algorítmico y construcción de burbujas informativas (Pariser, 2011), que condicionan qué experiencias son visibles, accesibles o relevantes.

En este sentido, autores como Aparici y Osuna (2013) han señalado que la participación en entornos digitales no puede entenderse únicamente como interacción, sino como una práctica cultural y política que redefine las formas de ciudadanía. Desde esta perspectiva, el patrimonio deja de ser únicamente un objeto de contemplación para convertirse en un campo de producción simbólica donde se negocian significados, identidades y formas de relación con el pasado. Por ello, el paso del modelo transmisivo al diseño de experiencias no implica solo un cambio metodológico, sino un desplazamiento epistemológico, donde el patrimonio deja de ser entendido como un contenido estable para convertirse en un entorno de experiencia situado, mediado y en disputa. En este giro, el papel de la educación patrimonial no es únicamente facilitar el acceso al conocimiento, sino diseñar condiciones que permitan una relación crítica, reflexiva y activa con los dispositivos culturales que lo configuran.

3. Experiencias educativas basadas en el patrimonio

El diseño de experiencias educativas en contextos patrimoniales no puede entenderse únicamente como una cuestión metodológica, sino como una forma de mediación cultural. En la medida en que el patrimonio se activa a través de narrativas, dispositivos digitales y otras estructuras interactivas, lo que está en juego no es solo la transmisión de contenidos, sino la configuración de modos de relación con el conocimiento, la memoria y la identidad.

Desde esta perspectiva, las experiencias patrimoniales contemporáneas se sitúan en un espacio híbrido donde convergen lo educativo, lo tecnológico y lo simbólico. Este cruce permite repensar las estrategias didácticas tradicionales y explorar formatos que articulan participación, emoción y construcción de significado.

3.1. Gamificación del patrimonio

La gamificación aplicada al patrimonio no debe interpretarse como una estrategia de simplificación o trivialización de los contenidos históricos, sino como un modo de reorganizar la experiencia de aprendizaje. Tal y como señalan diversos autores, las dinámicas de juego pueden favorecer la implicación del sujeto, la toma de decisiones y la exploración activa de entornos complejos (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).

Este trabajo se origina en una experiencia de comunicación educativa desarrollada en torno al diseño de narrativas patrimoniales, posteriormente sistematizada y analizada desde un enfoque teórico crítico. A partir de este marco, se analiza el proyecto de gamificación desarrollado en el Palacio Episcopal de Segovia, en el que la experiencia se estructura mediante una narrativa que guía el recorrido del usuario a través de retos, enigmas y decisiones que condicionan el desarrollo del relato. Este planteamiento transforma el espacio patrimonial en un entorno de exploración activa, donde el aprendizaje no deriva de la contemplación pasiva del objeto, sino de la interacción situada con el contexto, la toma de decisiones y la construcción progresiva de significado.

3.2. Evaluación narrativa y construcción de sentido

En relación con lo anterior, la incorporación de mecánicas narrativas en los procesos de evaluación permite desplazar el foco desde la verificación de contenidos hacia la construcción de significado. La evaluación deja de ser un momento final del proceso para convertirse en una extensión de la propia experiencia de aprendizaje.

El diseño de recursos como el quiz narrativo sobre Bartolomé Muñoz de Torres, vinculado a la Iglesia Parroquial de Fuenterrebollo (Segovia), permite articular una secuencia en la que el conocimiento histórico se construye progresivamente a través de la participación activa del usuario. En este tipo de propuestas, la narrativa no funciona como un recurso decorativo, sino como una estructura cognitiva que organiza la experiencia y orienta la interpretación del patrimonio.

3.3. Expansión digital y entornos inmersivos

La digitalización del patrimonio ha abierto un campo de posibilidades que trasciende la reproducción virtual de los espacios físicos. Los entornos digitales, incluidos los llamados metaversos, permiten reconfigurar la experiencia patrimonial en dimensiones espaciales, temporales y simbólicas que no siempre son accesibles en la visita presencial (Champion, 2015).

Estas tecnologías no solo amplían el acceso al patrimonio, sino que introducen nuevas formas de mediación que transforman la relación del sujeto con el objeto cultural. La experiencia deja de estar determinada por la presencia física y pasa a depender de estructuras de interacción diseñadas, algoritmizadas y narrativizadas.

No obstante, este potencial debe ser interpretado con prudencia. La expansión digital no es neutra: implica decisiones de diseño que condicionan qué se muestra, cómo se muestra y qué tipo de experiencia se privilegia. En este sentido, la mediación tecnológica se convierte en un elemento central del diseño educativo, con implicaciones tanto pedagógicas como culturales.

4. Inteligencia Artificial y mediación educativa

La irrupción de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo y cultural introduce un nuevo nivel de complejidad en la relación entre conocimiento, mediación y experiencia. Lejos de constituir una herramienta neutral, la Inteligencia Artificial participa activamente en la configuración de los procesos de acceso, selección y producción de información, condicionando así las formas en que los sujetos interactúan con el patrimonio.

En el ámbito de la educación patrimonial, estas tecnologías abren posibilidades significativas en términos de personalización del aprendizaje, adaptación de los contenidos y ampliación de la accesibilidad. Sin embargo, estas mismas potencialidades deben ser analizadas dentro de un marco crítico que evite su reducción a un discurso exclusivamente tecnocéntrico (Selwyn, 2019).

En efecto, la Inteligencia Artificial no solo media la experiencia educativa, sino que también reconfigura las condiciones de visibilidad del conocimiento. Los sistemas algorítmicos, al priorizar unos contenidos sobre otros, introducen formas sutiles de jerarquización cultural que influyen en la construcción del sentido. En este sentido, la mediación ya no es únicamente pedagógica, sino también estructural.

Diversos autores han advertido que la incorporación acrítica de estas tecnologías puede derivar en procesos de automatización de la enseñanza que debilitan el papel del docente como agente interpretativo y reducen la experiencia educativa a flujos de datos optimizados (Luckin et al., 2016). Frente a ello, resulta necesario reivindicar una pedagogía que no delegue completamente la construcción del significado en sistemas automatizados, sino que mantenga la centralidad del criterio humano en el diseño de experiencias.

Desde esta perspectiva, la Inteligencia Artificial puede entenderse no como sustitución, sino como capa de mediación que debe ser diseñada, interpretada y supervisada críticamente. Su integración en proyectos de educación patrimonial requiere, por tanto, una reflexión que vaya más allá de la eficiencia tecnológica y que se sitúe en el plano de las implicaciones culturales, epistemológicas y éticas.

Por último, el reto no reside en incorporar más tecnología, sino en diseñar experiencias educativas que hagan visible su funcionamiento, sus límites y sus efectos sobre la construcción del conocimiento. Solo desde esta conciencia crítica la Inteligencia Artificial puede contribuir a una educación patrimonial que no solo transmita contenidos, sino que fomente una relación reflexiva, situada y consciente con los entornos culturales y digitales.

5. Como conclusión:

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite comprender que la educación patrimonial se encuentra hoy en un proceso profundo de transformación, en el que el foco ya no puede situarse exclusivamente en los contenidos, los objetos o los espacios, sino en el diseño de las experiencias que los hacen significativos. El patrimonio, entendido como dispositivo de memoria e identidad, no actúa de forma autónoma, sino que requiere ser activado mediante estrategias de mediación que condicionan su interpretación y su apropiación por parte de los sujetos.

En este sentido, el tránsito desde un modelo transmisivo hacia un enfoque experiencial no debe interpretarse únicamente como un cambio metodológico, sino como un desplazamiento más amplio en la manera de entender el conocimiento, la participación y la relación con la cultura. Las experiencias presentadas en estas jornadas muestran cómo la narrativa, la participación activa, la expansión digital y la mediación tecnológica no funcionan como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes que configuran nuevas formas de relación con el patrimonio.

Asimismo, la incorporación de tecnologías digitales e Inteligencia Artificial en estos procesos refuerza la necesidad de una mirada crítica que permita comprender que toda mediación implica tomar decisiones, seleccionar y excluir. Lejos de ser neutras, estas tecnologías participan en la construcción del sentido y, por tanto, en la forma en que el patrimonio es percibido, interpretado y experimentado.

Por ello, diseñar experiencias educativas desde el patrimonio implica hoy asumir una responsabilidad doble: por un lado, favorecer el aprendizaje significativo y la implicación activa de los sujetos; por otro, hacer visible la dimensión cultural, política y tecnológica de las mediaciones que lo hacen posible. Solo desde esta doble conciencia es posible avanzar hacia propuestas educativas que no se limiten a reproducir el pasado, sino que permitan interrogarlo, reinterpretarlo y proyectarlo críticamente hacia el presente.

En definitiva, el valor del patrimonio en contextos educativos contemporáneos no reside únicamente en lo que se conserva, sino en lo que es capaz de activarse cuando se piensa como experiencia.

Referencias

- Aparici, R., & Osuna, M. (2013). Una estrategia cultural de los diversos grupos sociales para reinventar el poder ciudadano digital. En M. A. Sánchez & A. G. García (Eds.), *La comunicación en la era digital: Nuevas perspectivas* (p. 145). Editorial Comunicación.
- Cadwalladr, C., & Graham-Harrison, E. (2018, marzo 17). The Cambridge Analytica files. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/news/series/cambridge-analytica-files>
- Castoriadis, C. (2013). *El imaginario social y lo imaginario en general*. Akal.
- Chomsky, N. (2016). *Estrategias de manipulación mediática*. Akal.
- Champion, E. (2015). *Critical gaming: Interactive history and virtual heritage*. Routledge.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Friggeri, A., Garimella, K., & Weber, I. (2014). Rumor cascades. In *Proceedings of the Eighth International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM 2014)* (pp. 101–110).
<https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM14/paper/view/8107>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en la sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*. Octaedro.
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hindman, M. (2009). *The myth of digital democracy*. Princeton University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. Henry Holt and Company.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

- McLuhan, M., & Powers, B. (2002). *La aldea global: Transformaciones en la comunicación tecnológica*. Martínez Roca.
- Pardo Gil, F., & Noblía, F. (2015). *La influencia de las redes sociales en la conducta social y el comportamiento juvenil: Fomento de comportamientos antisociales*. Editorial Académica Española.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2018). Cyberbullying and suicide. *American Journal of Public Health*, 108(10), 1356–1361. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304659>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

Recursos digitales

- Cantill-Valero, C., Hueso-Romero, J., Gil-Tévar, S., & Gil-Quintana, J. (2023). *El misterio del obispo Manuel Murillo* [Experiencia educativa interactiva]. Genially. <https://view.genially.com/63680243420cd70013b9eb3e>
- Cantillo-Valero, C., Hueso-Romero, J., Gil-Tévar, S., & Gil-Quintana, J. (2023). *Tras las huellas de Constantino* [Experiencia educativa interactiva]. Genially. <https://view.genially.com/636f7ecd6ac2660013e6b116>
- Hueso-Romero, J. (2022). *Recorrido patrimonial interactivo en entorno virtual* [Experiencia educativa inmersiva]. Artsteps. <https://www.artsteps.com/view/63385d23985e262c122a7058>

CONFERENCIA

Título: Jugando con el patrimonio: diferentes estrategias para gamificar el conocimiento

Autor: Dr. Alejandro Galindo Durán

¹. Universidad de Almería

Resumen:

El concepto de la didáctica del patrimonio ha evolucionado desde una visión estática y hacia un enfoque dinámico y centrado en la experiencia del observador. Este artículo analiza cómo la integración de estrategias innovadoras, especialmente la gamificación, está transformando la gestión y la didáctica del patrimonio local. En primer lugar, se explora la necesidad de difundir el patrimonio mediante narrativas visuales interactivas que conviertan al visitante en una parte activa de la visita, fortaleciendo el vínculo emocional. Posteriormente, desde una perspectiva pedagógica, se subraya que el uso de dinámicas de juego y la gamificación (como escape rooms o retos urbanos) incrementa la motivación y la satisfacción del alumnado además de que facilita un aprendizaje significativo. Se destaca, asimismo, la importancia de formar a los futuros docentes en estas metodologías activas para garantizar su aplicación eficaz en las aulas. Finalmente, se concluye que la mediación didáctica a través de la gamificación y la tecnología no es un mero recurso lúdico, sino una estrategia esencial para la construcción de la identidad social y la conservación del legado cultural. Esta mezcla entre rigor histórico e innovación docente se presenta como la clave para que el patrimonio trascienda su naturaleza efímera y se consolide como un recurso educativo y emocional.

Palabras clave: Patrimonio, Gamificación, Educación patrimonial, Metodología Didáctica.

Acceso a la grabación de la conferencia:

<https://www.youtube.com/watch?v=08dV8nB0hZo>

1. Introducción

Hoy en día, la forma en que entendemos el patrimonio ha cambiado radicalmente. Hemos pasado de ver los monumentos como objetos estáticos a entender el patrimonio como algo dinámico, donde lo más importante es la experiencia que vive el observador. En este contexto, Hou et al. (2022) señalan que el patrimonio cultural inmaterial (como las tradiciones o la artesanía) necesita formas de documentación mucho más innovadoras. Al ser algo que se transmite de persona a persona y que es "efímero" por naturaleza, proponen utilizar narrativas inmersivas que permitan al usuario participar activamente en lugar de ser un simple espectador (Mochocki, 2021). Siguiendo esta línea, y según Liang et al. (2023), la gestión actual del patrimonio debe ser un proceso vivo y sostenible lo que conlleva que hay que mirar el conjunto y no solo lo tangible, sino también los valores y significados que la gente le da (lo intangible) provocando un vínculo real y duradero entre el turista y el lugar que visita (Lu et al., 2022; Rasoolimanesh et al., 2021).

Por otro lado, es importante diferenciar entre un visitante activo y uno pasivo para entender cómo funciona el turismo moderno. Tse y Tung (2021) explican que esta distinción afecta incluso a los residentes ya que si los locales se involucran activamente en la experiencia del visitante, el destino se vuelve mucho más competitivo que si simplemente se limitan a tolerar al turista. Esta tendencia hacia lo dinámico se confirma también en la comunicación. En el ámbito del marketing, se ha comprobado que el contenido interactivo engancha mucho más y mejora la imagen de un destino que el marketing tradicional y pasivo (Griffin et al., 2022) lo que conlleva el éxito de la gestión patrimonial. Por tanto depende de nuestra capacidad para convertir al público en el verdadero protagonista de la historia.

2. Gamificación: el nuevo paradigma en la gestión del patrimonio

Mejorar la forma en que los visitantes comprenden y disfrutan de los espacios protegidos depende, en gran medida, del uso de tecnologías no invasivas. Estas herramientas permiten aumentar el interés y la satisfacción del público sin poner en riesgo el monumento (Atzeni et al., 2021). Como explican Rasul et al. (2024), el uso de la realidad virtual y aumentada crea experiencias inmersivas que protegen la estructura física del bien cultural. De este modo, se logra una sensación de autenticidad que motiva al visitante a volver en el futuro (Jiang et al., 2022). Por otro lado, la digitalización a través del metaverso se presenta como una oportunidad clave para la educación global y la conservación (Lian y Xie, 2024). En este sentido, la innovación digital funciona como un motor de sostenibilidad que asegura que los bienes culturales no sufran el impacto del turismo masivo directo (Buragohain et al., 2024).

Más allá de la pura observación, el diseño de experiencias gamificadas como los Escape Rooms, juegos de realidad aumentada o retos por la ciudad, está

transformando la educación y la difusión del patrimonio (Rodríguez-Ferrer et al., 2025). Según Lin et al. (2024), estos formatos ayudan a que el usuario comprenda mejor la historia y tome conciencia sobre la importancia de conservar el patrimonio, generando un fuerte vínculo emocional. Esta conexión afectiva y la mejora de la memoria se ven reforzadas por dinámicas que hacen que el aprendizaje sea mucho más significativo (Rosser y Soler, 2024). Sin embargo, aunque la gamificación hace que la visita sea más entretenida y larga, todavía existen dudas sobre si realmente fomenta una reflexión profunda en el visitante (Sangamuang et al., 2025; Chernbumroong et al., 2024; Galindo, 2025).

Lo que sí parece claro es que integrar metas y narrativas bien estructuradas ayuda a prestar atención a los detalles culturales y a romper estereotipos, enriqueciendo la formación del estudiante.

3. El patrimonio como herramienta pedagógica y emocional

En las últimas décadas, el patrimonio se entiende como un potente recurso educativo y emocional que va mucho más allá del simple estudio de la historia. Su valor reside en que permite generar aprendizajes significativos al conectar al alumno, tanto cognitiva como afectivamente, con su entorno local. En este sentido, Corrales et al. (2024) sostienen que tanto las visitas presenciales como el uso de la realidad virtual son capaces de despertar curiosidad y motivación, elementos clave para que los estudiantes desarrollen verdaderas competencias históricas. Esta conexión con nuestra memoria cultural se refuerza mediante el uso de la gamificación, que no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta el deseo de conservar los bienes (Rosser y Soler, 2024). Además, el patrimonio ayuda a construir nuestra identidad social y el sentimiento de pertenencia a través de las tradiciones vivas (Elabdali, 2024). Un aspecto muy relevante es que la educación patrimonial puede servir como una herramienta de sanación colectiva en comunidades que han sufrido traumas históricos, fortaleciendo el tejido social gracias al diálogo entre distintas generaciones (Castro-Fernández et al., 2021).

Por ello, para que estos métodos lleguen a las aulas, es fundamental que los futuros docentes los experimenten primero durante su carrera. Según Valdivia et al. (2023), vivir estas metodologías activas en la universidad es el mejor catalizador para que luego las apliquen en su vida profesional. Participar activamente en estos procesos ayuda a los estudiantes (futuros docentes) a desarrollar su pensamiento histórico (Tirado-Olivares et al., 2021) y a ganar confianza a la hora de evaluar y enseñar en la práctica. Otro factor clave, es la integración de tecnologías, la cual ha demostrado que eleva el compromiso y la satisfacción del alumnado, permitiendo superar los métodos de enseñanza tradicionales (Sánchez-Rivas et al., 2022).

Conclusión

Se ha demostrado como la gamificación se ha consolidado como una estrategia didáctica fundamental para fomentar el aprendizaje profundo. Su éxito no reside simplemente en introducir elementos lúdicos en el aula, sino en su capacidad para transformar la motivación y el nivel de compromiso (engagement) de los estudiantes. Como señalan Aguiar-Castillo et al. (2020), el uso de aplicaciones gamificadas mejora significativamente la satisfacción del alumno así como que tiene un impacto directo en el deseo de compartir sus avances con sus compañeros, reforzando el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, cuando se combinan técnicas de aprendizaje con dinámicas de juego bien estructuradas, se produce un aumento notable en la participación, lo que evidencia que existe una relación directa y positiva entre el compromiso emocional del alumno y su rendimiento final, que, aplicado a la difusión del patrimonio, profundiza y mejora los conocimientos adquiridos. Finalmente, la evidencia actual demuestra que la gamificación no es simplemente un juego por el juego, sino que se trata de una mediación didáctica efectiva que, bien ejecutada, permite transformar la experiencia educativa y generar aprendizajes que son, al mismo tiempo, significativos y profundos.

Finalmente, el futuro de la gestión y la didáctica del patrimonio reside en la capacidad de trascender la contemplación pasiva para alcanzar una interactividad. Al situar al individuo en el centro de la narrativa a través de la gamificación y las herramientas digitales, se fomenta una ciudadanía más consciente y conectada con su propia identidad. En última instancia, la hibridación entre el rigor histórico y la innovación tecnológica no es una alternativa, sino la vía necesaria para asegurar que el patrimonio siga siendo un ente vivo, capaz de dialogar con las nuevas generaciones y de sobrevivir al paso del tiempo sin perder su alma.

Referencias

- Aguiar-Castillo, L., Clavijo-Rodriguez, A., Hernández-López, L., de Saa-Pérez, P., & Pérez-Jiménez, R. (2021). Gamification and deep learning approaches in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100290>
- Atzeni, M., del Chiappa, G., & Mei Pung, J. (2022). Enhancing visit intention in heritage tourism: The role of object-based and existential authenticity in non-immersive virtual reality heritage experiences. *International Journal of Tourism Research*, 24(2), 240–255. <https://doi.org/10.1002/jtr.2497>
- Buragohain, D., Meng, Y., Deng, C., Li, Q., & Chaudhary, S. (2024). Digitalizing cultural heritage through metaverse applications: challenges, opportunities, and strategies. *Heritage Science*, 12(1), 295. <https://doi.org/10.1186/s40494-024-01403-1>

- Castro-Fernández, B., Jiménez-Esquinas, G., Alves, L. A. M., & López-Facal, R. (2021). Emotional conflict and trauma: the recovery of stolen memory using a mixed-methods approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00684-8>
- Chernbumroong, S., Ariya, P., Yolthasart, S., Wongwan, N., Intawong, K., & Puritat, K. (2024). Comparing the Impact of Non-Gamified and Gamified Virtual Reality in Digital Twin Virtual Museum Environments: A Case Study of Wieng Yong House Museum, Thailand. *Heritage*, 7(4), 1870–1892. <https://doi.org/10.3390/heritage7040089>
- Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M. J., Merchán, P., & Pérez, E. (2024). Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage*, 7(1), 366–380. <https://doi.org/10.3390/heritage7010018>
- Elabdali, R. (2024). *Yalla Nutbikh* “Let’s cook”: Negotiating emotions of belonging through food in heritage language classrooms. *The Modern Language Journal*, 108(S1), 56–74. <https://doi.org/10.1111/modl.12901>
- Galindo-Durán, A. (2025). Reimagining Natural History Museums Through Gamification: Time, Engagement, and Learning in Teacher Education Contexts. *Journal of Zoological and Botanical Gardens*, 6(3), 46. <https://doi.org/10.3390/jzbg6030046>
- Griffin, T., Guttentag, D., Lee, S. H. (Mark), Giberson, J., & Dimanche, F. (2023). Is VR always better for destination marketing? Comparing different media and styles. *Journal of Vacation Marketing*, 29(1), 119–140. <https://doi.org/10.1177/13567667221078252>
- Hou, Y., Kenderdine, S., Picca, D., Egloff, M., & Adamou, A. (2022). Digitizing Intangible Cultural Heritage Embodied: State of the Art. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 15(3), 1–20. <https://doi.org/10.1145/3494837>
- Jiang, S., Moyle, B., Yung, R., Tao, L., & Scott, N. (2023). Augmented reality and the enhancement of memorable tourism experiences at heritage sites. *Current Issues in Tourism*, 26(2), 242–257. <https://doi.org/10.1080/13683500.2022.2026303>
- Lian, Y., & Xie, J. (2024). The Evolution of Digital Cultural Heritage Research: Identifying Key Trends, Hotspots, and Challenges through Bibliometric Analysis. *Sustainability*, 16(16), 7125. <https://doi.org/10.3390/su16167125>
- Liang, W., Ahmad, Y., & Mohidin, H. H. B. (2023). The development of the concept of architectural heritage conservation and its inspiration. *Built Heritage*, 7(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s43238-023-00103-2>
- Lin, H.-C. K., Lu, L.-W., & Lu, R.-S. (2024). Integrating Digital Technologies and Alternate Reality Games for Sustainable Education: Enhancing Cultural Heritage Awareness and Learning Engagement. *Sustainability*, 16(21), 9451. <https://doi.org/10.3390/su16219451>
- Lu, W., Su, Y., Su, S., Zhao, J., & Zhang, L. (2022). Perceived Authenticity and Experience Quality in Intangible Cultural Heritage Tourism: The Case of

- Kunqu Opera in China. *Sustainability*, 14(5), 2940. <https://doi.org/10.3390/su14052940>
- Martínez Valdivia, E., Pegalajar Palomino, M. del C., & Burgos-Garcia, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 1364–1380. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0168>
- Mochocki, M. (2021). Heritage Sites and Video Games: Questions of Authenticity and Immersion. *Games and Culture*, 16(8), 951–977. <https://doi.org/10.1177/15554120211005369>
- Rasoolimanesh, S. M., Seyfi, S., Rather, R. A., & Hall, C. M. (2022). Investigating the mediating role of visitor satisfaction in the relationship between memorable tourism experiences and behavioral intentions in heritage tourism context. *Tourism Review*, 77(2), 687–709. <https://doi.org/10.1108/TR-02-2021-0086>
- Rasul, T., Lim, W. M., O'Connor, P., Ahmad, A., Farhat, K., de Oliveira Santini, F., & Junior Ladeira, W. (2024). Immersive virtual reality experiences: boosting potential visitor engagement and attractiveness of natural world heritage sites. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 29(5), 515–526. <https://doi.org/10.1080/10941665.2024.2332993>
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., García-Roca, A., & Soler-Delgado, R. (2025). Embark on the adventure! Advancing inclusive secondary education through narrative game learning for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(4), 1033–1048. <https://doi.org/10.1177/17446295241302400>
- Rosser, P., & Soler, S. (2024a). Heritage Education of Memory: Gamification to Raise Awareness of the Cultural Heritage of War. *Heritage*, 7(8), 3960–3996. <https://doi.org/10.3390/heritage7080187>
- Rosser, P., & Soler, S. (2024b). Heritage Education of Memory: Gamification to Raise Awareness of the Cultural Heritage of War. *Heritage*, 7(8), 3960–3996. <https://doi.org/10.3390/heritage7080187>
- Sánchez-Rivas, E., Ramos Núñez, M. F., Ramos Navas-Parejo, M., & de La Cruz-Campos, J. C. (2023). Narrative-based learning using mobile devices. *Education + Training*, 65(2), 284–297. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0244>
- Sangamuang, S., Wongwan, N., Intawong, K., Khanchai, S., & Puritat, K. (2025). Gamification in Virtual Reality Museums: Effects on Hedonic and Eudaimonic Experiences in Cultural Heritage Learning. *Informatics*, 12(1), 27. <https://doi.org/10.3390/informatics12010027>
- Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., García-Olivares, R., & González-Calero, J. A. (2021). Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 61–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>

Tse, S., & Tung, V. W. S. (2022). Measuring the Valence and Intensity of Residents' Behaviors in Host–Tourist Interactions: Implications for Destination Image and Destination Competitiveness. *Journal of Travel Research*, 61(3), 565–580. <https://doi.org/10.1177/0047287521997576>

CONFERENCIA

Título: Educación patrimonial y accesibilidad

Autor: Patricia Castro López

¹Technology, Instruction and Design in Engineering and Education Research Group (TiDEE.rg), Facultad de Ciencias y Artes, Universidad Católica de Ávila (UCAV), Calle Canteros s/n, 05005, Ávila, España.

²Programa de Doctorado en Patrimonio Cultural y Digitalización por la Universidad Católica de Ávila (UCAV) y la Universidad Católica de Valencia (UCV).

Resumen:

La educación patrimonial ha experimentado un cambio significativo al evolucionar desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia otros enfoques donde lo que se prioriza es la interpretación, la participación y la construcción de significado. En este contexto, la accesibilidad también se ha convertido en un elemento imprescindible para garantizar el derecho a la cultura. Esta conferencia analiza esa relación entre la educación patrimonial y la accesibilidad, desde una perspectiva educativa y teniendo en cuenta las condiciones en las que se produce el acceso al patrimonio. Se identifican barreras que pueden ser físicas, sensoriales, comunicativas y sociales, que, en muchos casos, pueden limitar y dificultar la experiencia.

A partir del análisis realizado, se proponen líneas de actuación para mejorar el diseño de las experiencias patrimoniales, prestando especial atención al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y a la diversificación de lenguajes y formas de mediación. Además, también se valora la importancia del papel de las tecnologías digitales, subrayando su potencial y los riesgos que pueden tener si no se integran desde un enfoque pedagógico coherente.

En definitiva, la accesibilidad no puede entenderse como una adaptación puntual, sino como un criterio estructural que debe integrarse desde el inicio del diseño, ya que condiciona directamente la calidad de la educación patrimonial.

Palabras clave: Educación patrimonial; accesibilidad; diseño universal para el aprendizaje; patrimonio cultural; mediación educativa.

Acceso a la grabación de la conferencia:

https://www.youtube.com/watch?v=ny6LEHBY8_c&feature=youtu.be

1. Introducción

La educación patrimonial ha sufrido una gran evolución durante los últimos años debido en parte a los cambios en la forma de entender el patrimonio cultural. Se ha pasado de una concepción más centrada en los objetos o en su valor histórico-artístico, a otra donde se percibe el patrimonio como un proceso cultural dinámico, socialmente construido y abierto a la interpretación (Harrison, 2013). Este cambio de perspectiva se ha reforzado por enfoques que valoran su dimensión relacional y su papel en la construcción de significados (Waterton & Watson, 2015).

Actualmente, existe una estrecha relación entre patrimonio, identidad cultural y educación patrimonial (Bravo, 2022). Esta última ha dejado de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos para priorizar la interpretación, la participación y la construcción de significado, reflejándose en modelos que priorizan la experiencia y la construcción del conocimiento a través de aprendizajes más significativos (Fontal, 2016). Además, también se tienen en cuenta las características y necesidades de las personas a quienes va dirigida la experiencia. En este sentido, estudios centrados en los contextos museísticos y patrimoniales, subrayan la importancia de diseñar aquellas prácticas que conecten con los conocimientos previos y con las vivencias de los públicos (Black, 2012; Falk & Dierking, 2013). Para ello, es fundamental analizar las condiciones en las que se produce este acceso al patrimonio (Gómez-Hurtado et al., 2023) ya que la accesibilidad ayuda a que dicho acceso se materialice y a que se produzca realmente el aprendizaje, principalmente en un contexto en el que se reconoce el acceso a la cultura como un derecho (UNESCO, 2015).

2. El patrimonio como recurso educativo

El patrimonio es un recurso muy interesante para el aprendizaje ya que permite, por ejemplo, establecer conexiones entre pasado y presente, identificar procesos de cambio y continuidad o comprender que los bienes culturales no son solo elementos aislados, sino que se trata del resultado de dinámicas sociales complejas (Ashworth et al., 2007). Además, se vincula con la construcción de identidades, en la medida en que los relatos patrimoniales, las memorias y las formas de representación influyen en cómo las personas se reconocen a sí mismas y a su entorno (Smith, 2006). Esto implica reconocer que la educación patrimonial no se limita a transmitir contenidos, sino que también influye en cómo se interpreta la cultura.

Por otra parte, el patrimonio constituye un espacio adecuado para trabajar y fomentar valores como la diversidad cultural, la convivencia o la responsabilidad en la conservación, alineados con los enfoques educativos orientados hacia la sostenibilidad y la ciudadanía global (UNESCO, 2012). Sin embargo, es importante insistir en que el patrimonio no enseña por sí solo, necesita procesos

de mediación. Es decir, necesita dispositivos, relatos y estrategias que permitan construir sentido (Hooper-Greenhill, 2007). Desde este punto de vista, el patrimonio no es únicamente contenido, sino que es experiencia, y esa experiencia depende, en gran medida, de cómo se facilita el acceso.

3. Accesibilidad y educación patrimonial

Durante mucho tiempo, la accesibilidad se ha asociado a la eliminación de barreras físicas. Sin restar importancia a este aspecto, que sigue siendo imprescindible, hay que ampliar la mirada. El acceso al patrimonio implica que las personas puedan orientarse en el espacio, percibir los elementos que lo componen, comprender los contenidos y establecer una relación significativa con ellos (Greco, 2016). Cuando alguna de estas dimensiones falla, la experiencia se ve limitada. De ahí que la presencia física no garantice, por sí misma, el acceso real. No basta con poder acceder, sino que es necesario poder comprender, aprender y disfrutar de lo que se presenta.

Además, las dificultades de acceso al patrimonio no pueden entenderse únicamente en términos individuales, sino que responden también a determinadas condiciones del entorno, de los discursos y de los dispositivos de mediación (Shakespeare, 2013).

Entre las barreras más habituales, se encuentran: (i) Las barreras de carácter físico, relacionadas con la movilidad o a la orientación en el espacio; (ii) las barreras sensoriales y cognitivas, especialmente cuando la experiencia depende de un único canal o de contenidos excesivamente complejos; (iii) las barreras comunicativas, relacionadas con el uso de un lenguaje excesivamente técnico o poco claro; y (iv) las barreras sociales y económicas, que condicionan el acceso en función del capital cultural o de los recursos disponibles. En la práctica, estas dificultades no suelen aparecer de forma aislada o única, sino que se combinan entre ellas, manifestando su relación tanto con el propio diseño de los espacios como con las propuestas patrimoniales.

En este contexto, la accesibilidad no debería entenderse como una adaptación que se incorpora al final, sino como una cuestión que afecta al diseño desde el inicio. Por ello, el DUA es especialmente útil al plantear que las propuestas educativas se deben elaborar teniendo en cuenta la diversidad desde el principio (CAST, 2018). Esto implica ofrecer diferentes formas de acceso a la información, así como distintas maneras de interactuar con los contenidos y de disfrute de la experiencia. Aplicado al patrimonio, el DUA permite plantear propuestas más abiertas, flexibles y comprensibles.

4. Estrategias para una educación patrimonial accesible

Una de las primeras estrategias o líneas de actuación sería dejar de pensar en la adaptación como algo puntual y comenzar a diseñar desde la diversidad. Esto

implica anticipar posibles dificultades y plantear soluciones desde el inicio del proceso, añadiendo la variabilidad de las personas (CAST, 2018).

En segundo lugar, es imprescindible utilizar diferentes tipos de lenguajes. El patrimonio permite trabajar con imágenes, sonidos, narrativas, elementos táctiles o recursos audiovisuales. Incorporar esta variedad no solo va a facilitar el acceso, sino que va a enriquecer la experiencia de todos los públicos (Hooper-Greenhill, 2007). Un ejemplo sería a partir de la realidad virtual o la reconstrucción digital de monumentos ya desaparecidos, que permiten ampliar el acceso, ofrecer recorridos personalizados o incorporar nuevos modos de interacción (Vergara et al., 2023; Wang et al., 2024). Por ello, estas herramientas digitales se han convertido en un elemento fundamental en la educación patrimonial. Sin embargo, su incorporación no garantiza por sí misma una mejora, si no se diseñan desde una lógica pedagógica, pueden generar nuevas formas de exclusión.

Por último, se trata de favorecer la participación ya que una educación patrimonial accesible no se limita a mejorar los recursos, también implica abrir espacios para que diferentes voces formen parte de la interpretación del patrimonio (Waterton & Watson, 2015).

5. Retos actuales

A pesar de los avances, siguen existiendo desafíos importantes. Entre ellos, la falta de formación específica en accesibilidad, la tendencia a abordar la inclusión de manera fragmentada o las limitaciones que imponen algunos bienes patrimoniales desde el punto de vista de la intervención física.

A esto se suman desigualdades sociales que afectan al acceso a la cultura y que no pueden resolverse únicamente desde el ámbito educativo. Asimismo, es necesario señalar que la existencia de normativas de protección y conservación hace que sea más difícil, en algunos casos, implementar prácticas plenamente inclusivas. La necesidad de preservar la integración de los bienes patrimoniales hace que no siempre se pueda intervenir directamente sobre los espacios, lo que obliga a buscar soluciones alternativas desde la mediación y el diseño de las experiencias.

En consecuencia, se necesitan enfoques y modelos más integrados, que combinen la investigación con la práctica profesional, la coherencia educativa y las políticas públicas.

Conclusión

El patrimonio puede desempeñar un papel educativo fundamental, pero solo en la medida en que se generen condiciones que de verdad permitan su comprensión y su apropiación por parte de la ciudadanía.

En este sentido, la accesibilidad no es un añadido, sino un elemento que incide directamente en la calidad de la experiencia educativa. Diseñar desde esta perspectiva no implica simplificar, sino hacer que el patrimonio sea más legible, más abierto y más significativo.

En definitiva, avanzar hacia una educación patrimonial accesible supone no solo ampliar el acceso, sino también fortalecer la función social del patrimonio.

Referencias

- Ashworth, G. J., Graham, B. J., & Tunbridge, J. E. (2007). *Pluralising pasts: Heritage, identity and place in multicultural societies*. Pluto Press.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge.
- Bravo, D. V. (2022). Patrimonio e identidad cultural, el desafío de la educación patrimonial en la era de los avances tecnológicos. *Revista de Historia y Geografía*, (47), 191-217. <https://doi.org/10.29344/07194145.47.3384>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borgui, B. (2023). Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica “Le radici per volare” *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 413-430. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000100413>
- Greco, G. M. (2016). On Accessibility as a Human Right, with an Application to Media Accessibility. En A. Matamala & P. Orero (Eds.), *Researching Audio Description* (pp. 11-33). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2_2
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108857>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development: Sourcebook—UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good? - UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Vergara, D., Fernández Arias, P., & Sánchez Jiménez, M. (2023). Utilización de Recursos Virtuales para el Desarrollo de la Visión Espacial en Estudiantes de Bachillerato. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(3), 473-489. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n3.473-489>

- Wang, H., Gao, Z., Zhang, X., Du, J., Xu, Y., & Wang, Z. (2024). Gamifying cultural heritage: Exploring the potential of immersive virtual exhibitions. *Telematics and Informatics Reports*, 15, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100150>
- Waterton, E., & Watson, S. (Eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137293565>

CONFERENCIA PLENARIA

Título: El sonido milenario de las campanas. Formas de comunicación tradicional

Autor: Dr. Daniel Sanz Platero

¹. Universidad de Valladolid

Resumen: En la presente conferencia analizaremos la relevancia histórica y social que ha tenido desde la antigüedad el toque de campana, entendido como la forma más importante de comunicación entre los gentiles. Cada torre o espadaña ha contenido un número indeterminado de piezas sonoras que han permitido la ejecución de unos sonidos interpretables por el conjunto de personas que habitaban una determinada localidad. Los toques religiosos fueron los más comunes y convocaban a misas, entierros, bautizos o bodas. También fueron muchos los toques civiles, como a concejo, trabajo, fuego y a tempestad. La simbología de la campana como vaso sagrado permitió que en las superficies fueran grabadas imágenes, leyendas, invocaciones y otras disposiciones que dieron testimonio de las personas que las encargaron y costearon.

Palabras clave: campana, torre, yugo, toque de campana, bronce

Acceso a la grabación de la conferencia:

<https://www.youtube.com/watch?v=JvbJNaYUBzA>

1. Introducción

El sonido milenario de las campanas: formas de comunicación tradicional, ha sido el título escogido para esta conferencia plenaria en la que se pone de relieve la importancia sonora y patrimonial del toque de campana en numerosas localidades de España, y no solamente en nuestro país, sino que, en otros puntos de la cristiandad, ha sido el sonido común que ha permitido sincronizar de forma perfecta a las distintas sociedades y colectividades.

Primeramente, hemos de entender que la sociedad, con sus modos de vida y formas de comunicación, han cambiado de manera notable desde hace no tanto tiempo, si tenemos presente la historia contemporánea. Incluso cincuenta años atrás ya parecen suficientes para notar esta transformación social que comentamos.

2. La campana. Objeto sonoro, simbólico y de gran potencia

La campana es uno de los instrumentos musicales más antiguos fabricados por el ser humano. Generalmente está formada en metal, empleando bronce fundido que se forma por una aleación de un ochenta por ciento de cobre y un veinte por ciento de estaño. Este objeto sonoro ha sido el más importante dentro del conjunto de la civilización cristiana occidental y uno de los métodos más importantes de comunicación. De forma tradicional, sus toques y diversos avisos se han asociado a las celebraciones litúrgicas de la Iglesia Católica, que ha tenido presente, desde la Edad Media, estos instrumentos en sus torres y espadañas para el aviso al común de las gentes. Se ignora la época concreta de la invención de este instrumento, aunque es muy antigua en el tiempo. En el Imperio Romano se utilizaban campanillas de aviso en la apertura de los baños en Roma, o el toque de las mismas en la contestación de los oráculos, asociándose como sonido identitario presente en un ritual religioso. En la predicación de la doctrina cristiana y del Evangelio, se admitía que la campana tenía la dureza propia para propagar su sonido a través del paso de los años.

Es muy conocido el proceso de fundición de una campana, porque numerosas publicaciones y estudios refieren a este procedimiento.

Por lo general, se utilizaba la fundición a la cera perdida para su construcción¹. Si una campana se rompía por el uso, el metal podría ser aprovechado. No obstante, a la hora de refundir una campana, se admite la merma del material en un diez por ciento aproximado, que debe ser aportado de nuevo en el proceso por el maestro.

Como si de una persona se tratara, la campana recibía en la comunidad parroquial su pertinente bautizo, sometiendo la bendición del vaso sagrado con

¹ Moisés Díez Santamaría (Campanero y relojero de Palencia) indica, en su libro promocional de relojes y campanas, fechado en 1909, que *“la aleación de campanas no ha sufrido modificación alguna, en los primeros tiempos ya se adoptaba la de 78% de cobre y 22 % de estaño”*.

un ritual determinado. La pieza, decorada y con inscripciones protectoras, supone que lanza al viento, a modo de oración, lo que se halla contenido en ella. En síntesis, el toque de campana está asociado como práctica automática asociada a las plegarias religiosas, implorando la protección y el desecho de las circunstancias adversas:

La campana debe bendecirse, para que su sonido ahuyente, humille, y aflija los espíritus infernales, que suelen por Divina permisión mover las tempestades; también tiene virtud de deshacerlas, atemperarlas, y suspenderlas

3. Forma, simbología y colocación de las campanas

Hay distintas formas de construcción de una campana, si tenemos en cuenta las realidades históricas de la Corona de Castilla en el conjunto de España, que es la zona que concentra una mayor variedad de éstas.

Primeramente, encontramos la campana “*esquilonada*”. Es la forma más común, pero su estructura y proporcionalidad hacen que sea, por lo general, más pesada. Para el sonido del reloj, por ejemplo, en Castilla y León esta forma supone cuatro quintos de las campanas que han sido censadas para este fin.

La segunda forma se denomina “*Romana*” o “*Castellana*”. Suele presentar una mayor envergadura y un menor espesor. Por otra parte, permite un sonido más grave que una campana esquilonada. Se trata de una forma constructiva de campana que es usual en la submeseta norte, es decir, en la Corona de Castilla generalmente. Escasos ejemplares se hallan en la Corona de Aragón con esta forma. Entre las esquilonadas y las romanas-castellanas, hay algunas hibridaciones en forma, y son muy escasas de localizar.

En cambio, se hallan también para el reloj la construcción de timbres, en forma de media naranja, que permiten el sonido vibrante incluso en hierro y en el propio bronce campanil.

Respecto a las descripciones de una campana, ha parecido conveniente resaltar que ya desde la Edad Moderna, hay descripciones de las partes fundamentales de una campana. Éstas fueron las descripciones de Antonio de Biedma, publicadas en 1630. Generalmente, por encima de la campana se sitúan las asas, es decir, el punto de sujeción principal. Mediante una serie de abarcones de hierro podrá ser ajustada a la maza o yugo. Descendiendo hacia la parte inferior se encuentra el hombro y después el tercio de la campana. Por lo general es la parte que guarda las inscripciones más importantes, dispuestas entre cordones. El medio de la campana suele ser el espacio preferente en la colocación de la cruz de calvario u otra representación religiosa, que incluyen figuras en bulto o cartelas identificativas. Normalmente en esta parte figuran los sellos de los fundidores y otros motivos decorativos. En la parte inferior se halla otro espacio denominado como medio-pie y es el lugar donde se representan leyendas y otros motivos entre cordones.

Tras el proceso de fundición y comprobación que la campana se ajustaba a los estándares de sonido y proporción, se buscaba lugar en la torre o espadaña donde sería colocada. Por ello se dispuso el ascenso de éstas con grandes maromas de cáñamo y grúa, provista de torno, hasta la colocación en las troneras. En este caso se recoge el testimonio de la parroquia de Santa Cruz del Valle Urbión, en cuyas cuentas de 1742 anotaron el gasto por *“hazer un torno para suvir la campana”*. Algunas estancias particulares fueron adaptadas con obra menor para su colocación, porque la magnitud de su tamaño impedía la introducción en la torre a partir de algunas troneras. Este motivo hizo que se deshicieran, parcialmente, algunos vanos para su introducción. En el primer tercio del siglo XIX se fundió para la iglesia de Valdeande, en Burgos, una gran campana que requirió el gasto indirecto formado por *“treinta y siete reales que costo el hacer la tronera de la torre que se deshizo p^a meter la campana”*. Otro testimonio en esta línea es el que reflejan las cuentas de la iglesia de Villegas (Burgos), cuando en 1731 registraron el gasto de 12 reales *“quese dieron al carretero por quitar y bolber aponer las piedras para subir la campana”*.

Después de la fundición, cada campana precisó de un proceso de *“enmaderarse”*, para ser tañida. Así lo demuestra la documentación, que enumera este aspecto como el *“enejar las campanas”*. Quizás una de las referencias más antiguas corresponda a 1511, en la iglesia parroquial de Santa María de la Antigua en Valladolid, que reflejaron el coste de *“adobar la campana en el madero para el hexe”*, y en 1522 figuran doce reales de gasto por *“enexar la campana que handa en pino”*.

El yugo es la denominación genérica más empleada para la maza, aunque se han hallado otros términos como *“maceta”* o *“melena”*. Algunos son más escasos de lo común, como por ejemplo la parroquia de Cillaperlata (Burgos), que denominó en sus cuentas al yugo como *“bruja”*. En este sentido, en otras ocasiones se alude a esta parte como *“brújula”*, quizás comparándola con este instrumento de orientación cuya aguja das vueltas al indicar el norte. La madera empleada en los yugos fue de la mejor calidad, seleccionando las maderas que ofrecían mayor resistencia, como el nogal, el olmo, el enebro o la sabina. Si no fueran maderas que se encontrasen de forma común en los montes cercanos, se compraban desde otros puntos, y se trasladaban hasta el destino.

Como especifican las Actas del Primer Congreso de Campaneros de Europa (1991), se aboga especialmente a la recuperación de las instalaciones originales para efectos de la conservación patrimonial y el valor estético, porque *“en el caso de campanas antiguas sería conveniente construir o restaurar siempre los yugos de madera [...] porque sabían (los antiguos) que dicho material aísla mejor los sonidos y defiende más la torre de las violentas vibraciones producida por los movimientos del badajo y de la campana”*.

4. El campanero como ejecutor de toques religiosos y civiles

Las campanas han necesitado la mano del hombre para ejecutar los distintos tañidos y sonos. Desde su bendición -al considerar de suma importancia por parte de Iglesia Católica la campana como vaso sagrado y elemento esencial en la comunidad-, hasta su colocación en el lugar definitivo. Desde su existencia se vincula la figura del campanero como oficio esencial en la ejecución del sonido, y el trabajo se convierte en un elemento laboral de gran antigüedad que va ligada a la religión cristiana. La comunidad cristiana fundamentó el sonido de la campana como *unión de los gentiles bajo un mismo símbolo auditivo* y el trabajo de los campaneros fue constante y pendiente, en el sentido que los campaneros eran encargados del anuncio de la regulación vital de una localidad. Por tradición se asimilaban los sonidos, por todos los miembros de la comunidad, que podrían interpretar un toque a parto, a bautizo, a funeral de párvulos, a una boda o a una celebración religiosa especial. Las parroquias contaron con una a dos campanas de forma general, una más grande que la otra, o una de mayor tamaño con dos de menores proporciones. Con este objetivo se obtenían distintas notas musicales que podrían tejer una determinada melodía. A continuación, mostramos los toques de campana que normalmente se estilaban en otros recintos religiosos, como conventos y monasterios, a la manera que se hacían éstos en el siglo XVIII.

Tabla 1. *Modos y usos de toque de campanas en conventos, Fr. Sebastián de Málaga, 1790.*

Repique	Fiesta	12 del mediodía (Ave María), nueve golpes de tres en tres. Hora prima noche, en la víspera Día de Indulgencias Paso por el convento: procesiones, obispo, príncipe soberano, etc.
Vuelo		Coro y Misa
Medio vuelo	Entierros	Oficio de difuntos, exequias, responso, procesión de letanías, rogativas, y tempestades
Despertador	Mañana	<i>"debe ser puntual en tocar a sus horas, porque de su descuido se sigue el perturbase los actos de la comunidad"</i> .
Misa conventual dominical		Dos toques, <i>"primero al empezar el tercer salmo de la primera hora de las dos, que ordinariamente anteceden, hasta el medio salmo; y el segundo a empezar la segunda hora, y lo finalizará con veinte golpes"</i>
	Alzar	Nueve golpes en el Santo, Santo, Santo es el Señor, Dios del Universo. Al elevar la hostia, tres Al elevar el cáliz, tres
Llamadas particulares	Sacristanes	Sacristán mayor, dos golpes Sacristán menor, un golpe
	Parto	<i>"Nueve golpes muy pausados, de forma que se puedan rezar tres credos con devoción, para que se encomienden a Dios a la pariente"</i> .

	Temporal	<i>“Al instante que se oyga el primer trueno o que se reconozca el ayre demasiadamente recio, se tocará a medio vuelo, hasta que cese la tempestad”.</i>
	Manifestación Santísimo	Administración enfermos, alguna función particular, señal de cinco golpes, al igual para llamar a los religiosos legos y donados a la misa conventual, oración, Laudes, e indulgencias.
	Llamada estudiantes	Siete golpes.

En el caso de la noche de ánimas, la noche de todos los santos o *“la noche de la conmemoración de los difuntos”*, celebrada del 1 al 2 de noviembre, existen numerosísimas anotaciones en las cuentas parroquiales. Este motivo se debe a que en toda la noche se tañían las campanas y los vecinos o sacristanes se repartían los turnos para no cesar durante el horario nocturno. En la torre, los campaneros se calentaban con una hoguera, comían y bebían vino. Por ejemplo, en Alba de Tormes (Salamanca), se abonaron *“zínco reales que gasto de dar de comer a qn dobló la noche de los difuntos y un rl de sogas”*. Algunas cuentas denominan a *“clamores”* este toque, como ocurre en la iglesia de Quintanilla de Onésimo (Valladolid).

Independiente a la noche de difuntos, se conoce una orden eclesiástica fechada en 1770 dispuesta para las parroquias de la Archidiócesis de Burgos, que ordenaba hacer sonar todos los lunes del año las campanas, para *“la misa que se celebra por las animas benditas de forma que sede lugar a quesús debotos concurrán a ellas y pedir por su alivio”*. Algunas cofradías tuvieron en cuenta que, al recibir el santísimo los cofrades enfermos o impedidos, se hiciera señal en la campana cuando se administraba el sacramento. Así se hace constar en la iglesia de Santa María de La Pintada, en Peñafiel (Valladolid), cuando la cofradía Sacramental del Santísimo anotó en sus cuentas, a partir de 1679, *“dos rs que se dieron a dho sacristan por traer en buelo la canpana grande, quando se dio el ssmo a los hermanos de dha confrª por enfermedad que tubieron”*.

Para el anuncio de las eucaristías, procesiones, rosarios, fiestas mayores, también había toques diferenciados. Desde por la mañana, al alba, se anunciaba el comienzo de la jornada. Alguna pieza, como la *“campana de la mañanada”* denominada así en la iglesia de Fuentespina (Burgos), era la encargada de anunciar el advenimiento del día. Algunas piezas también tienen nombres particulares, como por ejemplo el *“esquilón de el regañón”* que quizás *“regañaba”* a los devotos que acudían tarde a los oficios de la iglesia de Santa María en Aranda de Duero (Burgos).

Caso contario y perjudicial, fue el excesivo toque de campanas. Destacamos, entonces, tres ejemplos con las correspondientes quejas eclesiales que han llegado a nuestros días de forma documental. El primero había ocurrido tiempo antes de la *santa visita* de 1715 a la localidad de San Adrián de Juarros (Burgos). Se había recibido informe de queja en el Arzobispado de Burgos y por tal motivo se castigaría con multa de dos reales, con destino a pagar la luz de la lámpara

del Santísimo, a aquellas personas que se encuentre tocándolas sin motivo aparente, de lo que el sacerdote quedará advertido a tenor de lo siguiente.

algunas personas de dho lugar están continuam^e tocando las campanas siendo como es cosa pejudicial alas conzienzas el tocarlas indebidamente: porque solo sedeben de tocar quando seaian de celebrar los Div^s y en otras ocass^{es} dispuestas por la yglesia

En la iglesia de Castrillo Solarana (Burgos) quedó advertido el cura en una *santa visita* de 1759, que, en referencia a la torre, “no permita suban a ella mas personas quela que tiene la obligación de tocar las campanas, teniéndola para el efecto asegurada siempre con llave”. Otro testimonio es más moderno y se atajó a raíz de una *santa visita* a la parroquia de Molacillos (Zamora) en 1827, que recoge ciertas disposiciones en contra de lo que estaba ocurriendo tal y como indica el testimonio siguiente.

el abuso reprehensible de tocar las campanas a todas horas entregadas a discreción de los muchachos, cuyo abandono reprende S.S.Y, mandando ql en adelante nose toquen mas ql a las cosas puram^{tes} del culto y p^a anunciar a los fieles las festividades de ^{nra} madre la Yglesia

El trabajo de campanero estuvo expuesto a las inclemencias del tiempo, del calor del verano y del frío del invierno, de las fuertes corrientes de aire, o las tormentas con sus rayos. Se tomaron distintas medidas para proteger la salud de estas personas y para la protección de las corrientes de aire, por ejemplo, se han documentado algunas obras, como la dispuesta en el 1791 para la iglesia de Torre de Peñafiel, al hacer “un corredor que diose la vuelta a la torre para poder tocar las campanas y abrigarse los campaneros”. Muchas troneras de las torres estaban expuestas al septentrión o al cierzo, cuyas ventanas se van cegando por estas cuestiones climáticas desde antiguo. Mostramos varios ejemplos. En 1697 la parroquia de Santa María de Arévalo (Ávila) dispuso tapiar “las ventanas de la torre”. En 1744, cuando se hizo obra en la torre nueva de la iglesia de Isar (Burgos), abonaron “cuarenta rrs que se dieron a los maestros por el trabajo de cerrar las troneras que miran a cierzo”. Misma operación fue la efectuada en la torre de la iglesia de Cavia, también en Burgos, que ordenó “tapar las troneras y tapar la ventana que tenia al cierzo el campanario” en 1774.

5. El campanero como fundidor

Existieron desde la antigüedad numerosas sagas de campaneros fundidores que encontraron una localización primigenia en la comarca de la Merindad de Trasmiera, en el este de la provincia de Santander. Desde esta comarca llegaron a todos los rincones de España, en un recorrido nómada en busca de trabajos

de fundición, repitiendo los espacios geográficos o ámbitos de influencia sin causar perjuicio a otros colegas del oficio. De la Merindad de Trasmiera partían los campaneros en la fiesta de San Blas, celebrada el día 3 de febrero y se encaminaban hacia la meseta, cuando los puertos y accesos a Castilla quedaban más o menos libres. El regreso quedaba determinado en los últimos días de otoño y otros permanecían fuera de su tierra todo el año, regresando puntualmente. A partir del siglo XVI observamos distintas sedentarizaciones, pero éstas se agudizaron especialmente durante el segundo tercio del siglo XIX. Como el trabajo de los artífices fundidores era profesional, al obligarse a fundir las piezas que se quebrasen, algunos ejemplos demuestran hasta qué punto el fundidor estaba obligado a su refundición. Ha parecido interesante destacar el testimonio del campanero Gregorio Alonso de Menezo en 1771, cuando al fundir una campana en Campillo de Aranda (Burgos) hizo especificar en el contrato la cláusula específica de un uso indebido.

es condizon q yo el referido maestro ede ser obligado y lo quedo a q si dha caampana sequebrasse hasta mediado de agosto deste año tocándola como se debe sin darla vueltas enteras la ede bolber afundir de nuebo ami costa dejándola como queda dho; pero si setocase sin la forma debida y dándola bueltas enteras no ad eser de mi cargo dha su fundición

Conclusión

Nos hallamos ante un aspecto histórico muy importante porque la voz de la campana ha determinado la vida social de las comunidades y las poblaciones a lo largo del tiempo. Este ha sido el interés de plasmar, en un reducido resumen, las principales observaciones también atendidas durante el proceso de búsqueda documental, que tiene el origen en la tesis doctoral “*Relojes Monumentales y sus campanas en Castilla y León: Patrimonio, Historia y técnica para la medida del tiempo*”. Por todo ello, este resumen general muestra las ideas principales de esta tesis y de otros estudios del mundo de la campana, especialmente en España, donde los sonidos de los campanarios han estado presentes en múltiples generaciones desde su invención en la alta Edad Media.

Referencias

Archivo General Diocesano de Ávila
Archivo General Diocesano de Burgos
Archivo General Diocesano de Valladolid
Archivo General Diocesano de Zamora

Colección de las cartas pastorales y edictos del Excmo. Señor Don Felipe Bertran obispo de Salamanca, del Consejo de S.M [...] publicála el Real

- Seminario de San Carlos de la Ciudad de Salamanca* (1783). Tomos I y II. Madrid: imprenta de Antonio de Sancha.
- De Escallada González, L. (1994). *Artífices del Valle de Meruelo. Siete Villas en el Antiguo Régimen. Diccionario biográfico-artístico*. Meruelo: Excmo. Ayuntamiento.
- De Escallada González, L. (2000). *Artífices de Ajo, Bareyo y Güemes. Arquitectos en cantería, canteros y maestros campaneros. Siete Villas en el Antiguo Régimen (diccionario Biográfico- Artístico)*. Bareyo: Excmo. Ayuntamiento.
- De Escallada González, L. (2006). Breve guía de maestros fundidores de campanas de Cantabria. Santander: Altamira. *Revista del Centro de Estudios Montañeses*, Tomo LXX.
- Díez Santamaría, M. (1909). *Libro promocional de las campanas y relojes fabricados en Palencia*. Magdeburgo, Alemania.
- De Escallada González, L. y Arnáiz de Guezala, J. (2024). *Enciclopedia de Maestros fundidores de campanas de Cantabria*. Tomos I- VII. Santander: Centro de Estudios Montañeses.
- Málaga, S. (1790). *Ceremonial Romano-Seráfico de los Menores Capuchinos de N. S. P. San Francisco según el orden de nuestra Santa Romana Iglesia, y loables costumbres de dicho Orden y especiales de esta Santa Provincia de Andalucía*. Cádiz.
- Sanz Platero, D. (2025). Relojes Monumentales y sus campanas en Castilla y León: Patrimonio, Historia y técnica para la medida del tiempo. *Tesis Doctoral*. Universidad de Valladolid.

CONFERENCIA

Título: Storytelling patrimonial en redes sociales: Catedrales UNED.

Autor: Sandra Valiente Sánchez

¹. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen:

El storytelling es una herramienta muy importante en el ámbito educativo. En este caso, se utilizó como estrategia de comunicación aplicada al patrimonio cultural, tomando como caso de estudio el storytelling generado como parte del programa modular de Catedrales, Didáctica del Arte, Comunicación y Teología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

La intervención analizó el papel de las diferentes redes sociales vinculadas al programa modular como espacios de mediación comunicativa y divulgación patrimonial, destacando su capacidad para generar engagement, favorecer la participación y acercar el patrimonio a nuevos públicos.

Se expuso la importancia de los diferentes tipos de narrativas digitales, y cómo dependiendo del qué, cómo, cuándo y el medio, se podrían diseñar diferentes estrategias comunicativas con el storytelling como eje central, favoreciendo la conexión entre conocimiento académico con formatos accesibles, que lograrán conexión con el alumnado, motivación y participación más activa de estos en el entorno educativo.

La comunicación patrimonial en entornos digitales requiere planificación, intencionalidad pedagógica y concebir el patrimonio como experiencia compartida, en la que educar y comunicar forman parte del mismo proceso.

Palabras clave: storytelling, patrimonio, narrativas digitales, motivación.

Acceso a la grabación de la conferencia:

<https://youtu.be/Xnyr9i7hiwQ>

1. Introducción

El contexto educativo actual se caracteriza por la creciente presencia de medios y herramientas digitales que median en los procesos de enseñanza - aprendizaje. La comunicación del patrimonio cultural exige estrategias capaces de conectar con el alumnado, fomentando su motivación y participación activa mediante el uso de dichas herramientas.

Estos entornos digitales permiten trasladar contenidos académicos a formatos más accesibles, especialmente en el ámbito de la educación superior. En este marco, el storytelling se presenta como una herramienta eficaz para diseñar experiencias educativas significativas, en un contexto universitario en constante transformación, donde la innovación pedagógica es clave.

La Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo del sistema universitario (LOSU) impulsa una educación más digital y centrada en los estudiantes, subrayando la necesidad de desarrollar competencias digitales para afrontar los nuevos entornos tecnológicos.

La innovación educativa implica la incorporación de elementos nuevos que generen mejoras sustanciales en las prácticas docentes (Lozova, 2024; Martínez- Rodríguez y Benítez Corona, 2020). Dicha transformación no solo afecta a los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino también a la gestión institucional, es un proceso sistemático planificado e intencional cuyo objetivo es incentivar la participación activa del alumnado a través de la colaboración y el compromiso grupal.

En este sentido, el storytelling, tanto visual como digital, favorece la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias digitales mediante narrativas que fortalecen la transferencia del conocimiento y generación de un vínculo emocional entre narradores y receptores gracias a la participación activa.

2. Narrativas digitales en el ámbito educativo

Desde siempre, los seres humanos han utilizado las historias para entender el mundo que les rodea, al menos desde que tenemos la capacidad de lenguaje y cognición compleja. Antes de los libros, el cine o internet, ya compartíamos conocimientos, valores y experiencias a través de relatos que se transmitían de generación en generación. A lo largo de la vida, las historias narradas, leídas o escuchadas han estado presentes como forma de aprendizaje y socialización.

Acorde a Temporelli (2015) contar historias es una potente herramienta que puede ser usada para la construcción o reconstrucción de la subjetividad. Somos el resultado del relato, nuestra vida está condicionada por ello, influye en nuestros sentimientos, pensamientos o deseos.

Henry Jenkins (2003), considerado uno de los principales referentes en el estudio de las narrativas digitales, señala el potencial de estas herramientas metodológicas para la creación de contenido en el ámbito educativo. Su

aplicación favorece la interiorización de conocimientos, permitiendo integrar aprendizaje, comunicación y participación en los entornos digitales.

Las narrativas digitales son una forma más moderna y actual de contar historias aprovechando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), representando la evolución natural de la narrativa tradicional en respuesta a las posibilidades ofrecidas por la tecnología digital (Johnson, 2013).

Existen diferentes tipos de narrativas digitales, algunos de los tipos más relevantes actualmente, respaldados por diferentes fuentes académicas son:

- Narrativas transmedia: historias desarrolladas en múltiples medios y plataformas involucrando a la audiencia. Henry Jenkins definió y popularizó este término en 2003.
- Narrativas interactivas: el lector o espectador tiene un papel activo en la creación de la historia, tu decisión puede hacer que la historia cambie. Janet Murray definió los pilares de la narrativa digital interactiva, quien señalaba la necesidad de una nueva convención narrativa que permitiese la inmersión en el mundo virtual sin dejar de ser participantes.
- Narrativas aumentadas o de realidad virtual: se crean experiencias inmersivas donde narrativa y entorno se unen, creando nuevas posibilidades para contar historias. Jaron Lanier es considerado el padre de la realidad virtual moderna, acuñando el término en los 80.
- Narrativas en redes sociales: narrativas creadas por los usuarios donde comparten historias y experiencias mediante fotos o videos, se puede considerar una evolución de la narrativa transmedia tradicional acorde a lo expuesto por Boyd y Ellison (2007).

Las narrativas transmedia se introdujeron en el mundo académico a partir de 2003 gracias a los estudios de Henry Jenkins. Desde 2010 se produjo el auge de la alfabetización transmediática o transmedia literacy, cobrando gran importancia en ámbitos educativos como la educación superior, encontrándose con problemas como la debilidad de la formación de los docentes y estudiantes en esta materia, según lo señalado por autores como Ramírez y González (2016) o Medina y Ballano (2015).

3. Definición y contextualización del storytelling

El storytelling puede definirse como el arte de contar historias, que surge de la implicación personal del creador, quien adapta la narrativa, el formato y el medio según el mensaje y la intención comunicativa.

Aunque el término fue definido y popularizado en 2003 por Henry Jenkins, este ya se usaba desde los años 90 en el ámbito del marketing.

Ya desde la Edad Media figuras como los juglares, trovadores y cuentacuentos usaban narraciones estructuradas para transmitir historias, valores y acontecimientos, adaptándose a su público, en cierta manera, eran los narradores transmedia de su tiempo. De forma similar en la Edad Moderna encontramos las historias transmitidas en el entorno familiar o popular como la

historia del “hombre del saco” que servían como medio de control parental a través de las emociones como el miedo, reforzando normas sociales y conductas.

El storytelling en la actualidad ha evolucionado gracias a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales, consolidándose como una herramienta versátil y cada vez más utilizada. Ejemplo de ello son las campañas publicitarias como la de la Aseguradora Santa Lucía “¡Help!”, los míticos anuncios del calvo de la lotería de Navidad, o las campañas emocionales de Coca Cola, que conectan con la audiencia a través de las emociones, más que mediante el propio producto.

Estos ejemplos evidencian que el storytelling posee un gran potencial que va más allá del marketing, siendo aplicable en múltiples ámbitos, especialmente en el educativo y comunicativo.

4. Storytelling como estrategia educativa

Un ámbito donde el storytelling adquiere gran valor pedagógico, aunque a menudo puede pasar desapercibido, es el Carnaval de Cádiz, concretamente el Concurso Oficial de Agrupaciones Carnavalescas de Cádiz (COAC). En sus coplas se construyen pequeños relatos: historias cantadas en las que la ambientación y la escenografía refuerzan mensajes con un fuerte componente social, crítico o humorístico.

El carnaval se constituye como un creador narrativo que facilita la comprensión de la sociedad desde el examen de la copla, hasta las noticias que hablan de esta. Diversos autores han demostrado la eficacia del storytelling visual como herramienta didáctica y comunicativa para la transmisión de valores y conocimientos, tanto en contextos educativos formales como informales.

Cuando hablamos de storytelling en educación, nos referimos al uso de historias para facilitar el aprendizaje. Contar historias ha sido siempre una forma natural de transmitir conocimientos, valores y experiencias, su aplicación en el ámbito educativo permite conectar mejor con el alumnado y hacer los contenidos más comprensibles y significativos. Klapproth (2004, p.127) lo describe como una forma de compartir mundos, entendiendo la narrativa como producto y proceso. A través de las narrativas, los conceptos dejan de ser únicamente información teórica y pasan a integrarse en un contexto con personajes, conflictos y situaciones que despiertan la curiosidad y la atención. Esto favorece la motivación, la participación y también la memoria, ya que las personas tendemos a recordar mejor aquello que se presenta en forma de historia.

Además, el entorno digital actual permite la integración de recursos audiovisuales, con diferentes formatos y en plataformas diversas, lo que permite desarrollar competencias digitales y fomentar una participación más activa del alumnado.

5. Proyecto Storytelling: Catedrales UNED

Desde el Máster de Catedrales se propuso la creación de un storytelling para el programa modular utilizando la imagen de Glaukos, ayudante de Maese Alarife Cyberius. A partir de la historia base del personaje y una imagen inicial, se desarrolló un proceso de diseño narrativo y visual, que, tras varias propuestas, culminó con la idea que finalmente se publicó, cuyo hilo conductor fue el tiempo. La narrativa de este storytelling se estructuró en once publicaciones: presentación del personaje, presentación del villano, seis capítulos de la historia, batalla protagonista – villano, epílogo y continuará. Para su elaboración se recurrió a diversas fuentes y herramientas: búsqueda de información en motores de búsqueda como Google, Open AI ChatGpt, para agilizar la cohesión narrativa y los textos, Google Gemini, para generar imágenes que acompañasen cada capítulo, Grok para la generación de videos animados, y Canva, utilizado para crear un periódico digital que serviría como narrador del viaje de Glaukos.

Cada publicación tenía una intencionalidad pedagógica, a través del recorrido del personaje por diversas catedrales españolas se recopilaba información sobre los relojes y el tiempo presente y pasado, transmitiendo valores y aprendizajes aplicables al mundo real frente a la amenaza que “El Desgaste” suponía para la ciudad de Neogótica.

El storytelling se publicó desde enero hasta principios de marzo de 2026 en las redes sociales de Catedrales UNED (Instagram, X y Facebook). El análisis estadístico de las publicaciones referentes a alcance, interacción y engagement, mostró mayor alcance en Instagram, seguido de X y finalizando con Facebook, donde tuvo menor éxito.

En Instagram predominó la audiencia femenina, las mujeres de entre 35-44 años fueron las que más consumieron el storytelling. La tasa de engagement (valoración del nivel de participación de la audiencia) fue del 9.38% en Instagram, seguida de X con un 7.42% y de Facebook con un 36.25%, resultado tan alto condicionado por un alcance menor debido a su bajo alcance e interacción.

Conclusión

Se observa que, en las diferentes redes sociales, los valores obtenidos durante la publicación del storytelling siguen una tendencia similar a la de las publicaciones realizadas con anterioridad en las cuentas donde se publicó. Aunque existen ligeras variaciones entre publicaciones, en términos generales el alcance se mantiene estable, lo que indica que el cambio de formato no ha repercutido negativamente a la difusión del contenido.

Para finalizar, el análisis de las métricas obtenidas en redes sociales pone de manifiesto que el uso del storytelling como estrategia de comunicación ha favorecido tanto el alcance como la interacción con el público, evidenciando el potencial de las narrativas digitales como recurso para la difusión y puesta en valor del patrimonio.

El uso del storytelling en el ámbito educativo, especialmente en educación superior, constituye una estrategia muy beneficiosa para favorecer la motivación, la comprensión de contenidos y la implicación activa del alumnado. Los datos obtenidos en redes sociales muestran que el engagement ha sido positivo en relación con la interacción habitual de las publicaciones, destacando de manera significativa Instagram, donde se ha registrado una mayor participación respecto a otras plataformas. Estos resultados sugieren que el empleo de narrativas digitales contribuye a captar la atención del público y a mantener su interés de forma sostenida en el tiempo.

Asimismo, se considera que este tipo de propuestas favorecen una participación más activa, especialmente en entornos digitales, donde la forma de comunicar resulta tan relevante como el propio contenido. En conjunto, la experiencia confirma que la integración de estrategias narrativas y transmedia puede mejorar la difusión, el aprendizaje y la implicación en contextos de educación superior.

Referencias

- Balladares, G. E. G., Monteros, E. P. P., Achig, V. Z., Vega, K. A. L., Caiza, N. E. S., & Córdova, A. A. A. (2023). El Storytelling como Estrategia Didáctica Innovadora para Promover el Aprendizaje Significativo en la Educación: Exploración y Aplicaciones. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 7726-7739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8352
- Cazadores de Historias un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1707>
- Correa, G. G., Ibáñez, D. B., & Ruiz, J. H. (2023). El transmedia en la educación superior. Una investigación cualitativa. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 8. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>
- Durán Apolo, K. M., Vásquez Erazo, E. J. & Tinto Arandes, J. (2024). Storytelling digital: explorando el impacto de las narrativas digitales en la percepción del cliente. *Universidad y Sociedad*, 16(5), 417-425. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4639>
- Esteban, M. D. C. H., Sáez, J. L. R., Sánchez, B. H., & Mangas, S. L. (2025). Narrativa transmedia con alumnado universitario: competencia digital, comunicativa y actitudes hacia la inclusión. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 134-159. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.24467>
- Fernández, Á. F., Antón, L. A., & Rodríguez, I. S. (2022). El papel de las narraciones digitales interactivas en los procesos de alfabetización mediática y comunicacional. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(1), 70-89. <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v22i1.24065>
- Hootsuite. (s. f.). *Calculadora de porcentaje de interacción*. <https://www.hootsuite.com/es/social-media-tools/engagement-rate->

calculator?srsId=AfmBOopWcq9geAkrOriVvpXSQSLrk5BFjBssQDdRLogII_CzpcvyN4ck

Narrativa transmedia con alumnado universitario, competencia digital, comunicativa y actitudes hacia la inclusión.

<https://doi.org/10.51302/tce.2025.24467>

Rivera-Rogel, D., Carrión Salinas, G., Beltrán, A. M., Andrade, L., Rodríguez, C., Iriarte, M., & Mier Sanmartín, C. (2022, October). Storytelling: contar historias desde la educación. In *In-Red 2022-VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 819-833). Editorial Universitat Politècnica de València.

<https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15827>

Sanchez Murcia, L. D., & Muñoz Castro, M. N. (2025). Conexión auténtica: El impacto del marketing de contenidos y storytelling en la era digital. [Tesis de Pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia.

<https://hdl.handle.net/20.500.12494/60034>

Temporelli, W. (2015). El storytelling digital con funciones pedagógicas y psicológicas. *Polifonías Revista de Educación*, 6, 127-146.

<http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2246>

Universidad Europea. (s. f.). *Engagement: ¿qué es?*.

<https://universidadeuropea.com/blog/engagement-que-es/>

CONFERENCIA

Título: Diálogos patrimoniales: Educar para comprender, Comunicar para conectar

Autores:

Dr. Simón Gil Tévar¹, Sandra Valiente Sánchez², Rubén Gómez-Méndez²

¹. Universidad Católica de Ávila

². Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen:

Las III Jornadas de Educación y Comunicación Patrimonial (CEP) han puesto de manifiesto una evolución significativa en la manera de comprender, enseñar y comunicar el patrimonio cultural. A lo largo de las diferentes ponencias, se ha evidenciado un cambio de paradigma que desplaza el foco desde modelos tradicionales, centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, hacia enfoques participativos, experienciales e inclusivos.

En este marco, el patrimonio deja de concebirse como un objeto estático para entenderse como un proceso vivo, construido a través de la interacción, la narrativa y la implicación activa de los públicos. Las metodologías activas, especialmente la gamificación y las estrategias transmedia que los diferentes ponentes nos han compartido, emergen como herramientas clave para favorecer aprendizajes significativos, incrementando la motivación, la retención del conocimiento y el vínculo emocional con los bienes patrimoniales.

Asimismo, las jornadas han subrayado la necesidad de integrar la accesibilidad y la inclusión como principios estructurales en el diseño de experiencias patrimoniales, atendiendo a la diversidad de los públicos desde una perspectiva crítica y comprometida. Del mismo modo, se ha destacado el potencial de lo sensorial, lo sonoro y las narrativas digitales, especialmente a través de las redes sociales, como vías para amplificar la memoria colectiva, generar conexión emocional y dar voz a relatos históricamente silenciados.

En conjunto, las aportaciones recogidas configuran un marco de reflexión que sitúa la educación patrimonial como un espacio de innovación pedagógica, diálogo social y construcción de una memoria más justa y compartida. A continuación, se presentan las principales conclusiones derivadas de las ponencias desarrolladas en las jornadas.

Palabras clave: Innovación educativa, educación patrimonial, narrativa patrimonial, metodologías activas.

Acceso a la grabación de la conferencia:

<https://youtu.be/MmkFLmF49M4>

1. Introducción

Las III Jornadas de Educación y Comunicación Patrimonial (CEP) se presentan como un espacio dialógico, formativo y reflexivo orientado a formar y fortalecer en competencias didácticas y comunicativas, promoviendo una perspectiva pedagógica, creativa e innovadora del patrimonio cultural. Impulsadas por el Grupo de Investigación SMEMIU (UNED) y el Programa Modular “Catedrales: Didáctica del Arte Comunicación y Teología” (UNED), estas jornadas mantienen el enfoque en agentes educativos, guías patrimoniales, gestores culturales y en profesionales de la comunicación vinculados al patrimonio.

En este sentido, las presentes jornadas presentan experiencias innovadoras, creativas e inspiradoras, configurándose como un *ágora* de la educación patrimonial donde se promueve un encuentro dialógico. Gran parte de las ponencias abogan por la implementación de metodologías activas (gamificación, educación transmedia o el uso pedagógico de las redes sociales) y flexibles, acercando las experiencias patrimoniales de una forma más inclusiva y significativa.

A continuación, se presentan aspectos relevantes de la ponencia llevada a cabo en las Conferencia Plenaria por Simón Gil Tévar, Sandra Valiente Sánchez y Rubén Gómez-Méndez; que planteaban las conclusiones de las jornadas, bajo el título: «Diálogos patrimoniales: Educar para comprender, Comunicar para conectar» presentada el 18 de marzo de 2026 en las jornadas citadas.

2. El patrimonio como proceso vivo: arquitectura de la experiencia a través del relato y la gamificación

En la primera ponencia, la doctora Carmen Cantillo comenzaba abordando una de las principales preocupaciones: perder el patrimonio, situando como ejemplo la caída de una torre del castillo de Escalona. En este contexto, se menciona que solo es una primera capa, pero que es necesario profundizar más. El patrimonio son más cosas, es memoria colectiva, sello y dinamización de una sociedad. El reto ya no es solo conservar, sino diseñar experiencias patrimoniales.

Durante décadas, se ha tratado al visitante como un receptáculo pasivo de información, denominado como “educación bancaria” (Freire, 2005), como apuntaba la doctora Carmen Cantillo. En este sentido el docente o el guía depositaba la información al discente o al turista, confiando que este lo almacene en su memoria. La ponente ha invitado a romper ese modelo, y diseñar experiencias educativas que pasen de una contemplación del patrimonio a una interacción y participación con los elementos patrimoniales en sus diferentes dimensiones. En este punto, el diseño no parte del objeto, sino que se establece entre el diálogo entre usuario y obra. Un objeto que, si por su simple existencia no aporta nada, como educadores debemos acompañar su historia, legado y narrativa, ajustándolo a la edad de la audiencia y contexto, empoderando al público o alumnado como agente activo.

Para que el patrimonio deje huella, la ponente nos ha propuesto una arquitectura clara: objeto, relato, experiencia y participación. En este sentido, cuando el relato se vive, lo vivido se transforma en una experiencia significativa, y con ello, la participación se vive desde la profundidad, implicando la decisión, la interacción y la toma de decisión. Por lo tanto, no se recibe el contenido, sino que se debe construir. Carmen hace alusión a algunos ejemplos de ello:

- La gamificación del Palacio Episcopal de Segovia, proyecto liderado por el Dr. Javier Gil Quintana, junto con los doctores Javier Hueso-Romero, Carmen Cantillo y Simón Gil-Tévar, pertenecientes al grupo de investigación SMEMIU (Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua), de la Facultad de Educación de la UNED. En el proyecto se crearon las apps educativas: *El misterio del Obispo Murillo* y *Las huellas de Constantino*. No eran solo juegos, sino que eran recorridos inmersivos donde los visitantes del palacio descubren los entresijos de eborarios, plateros u orífices (Gil-Quintana, 2023).
- En la población segoviana de Fuenterebollo, dando vida con la inteligencia artificial a Bartolomé Muñoz de Torres, con la finalidad de amplificar su legado, dándole voz y forma a lo que antes era mudo.

En este contexto, la perspectiva patrimonial rompe las paredes, configurándose como un enfoque transmedia, donde el aprendizaje inmersivo se extiende más allá del mundo físico de la obra o monumento. Así mismo, Carmen acentúa la importancia que la inmersión sea inclusiva y personalizada, dándole la importancia a acciones pedagógicas como la gamificación.

Este testigo lo recoge el siguiente ponente, el doctor Alejandro Galindo, quien recordó que jugar con el patrimonio no tiene una connotación infantilizada, sino que el empleo de estrategias propias de la gamificación puede contribuir a la construcción del conocimiento, sin confundirse con el aprendizaje basado en el juego. Así mismo, se diferencia de dos tipos de visitantes: un visitante pasivo, que tiene una observación estática sin ningún tipo de interacción, ni dialogo; y un visitante activo que empodera al visitante.

El ponente explica diferentes proyectos que ha participado y diseñado, partiendo de superar la pasividad mencionada anteriormente. Proyectos planteados desde una perspectiva gamificada y con actividades motivantes como los *escape rooms*, y con unos resultados positivos en cuanto a la retención del conocimiento y una mayor temporalidad de disfrute en los espacios museísticos.

La observación pasiva-tradicional del patrimonio se mostraba mediante una narrativa unidireccional y con una retención a corto plazo de la información, mientras que la visita gamificada muestra una experiencia autónoma y de mayor calado inmersivo, donde el sujeto vive la experiencia de forma participativa. Respecto a ello, un buen diseño de la visita gamificada permite que la motivación extrínseca (premios tangibles, puntos y niveles), propicie el despertar de la motivación intrínseca (curiosidad y descubrimiento). Una motivación que se traducía en los resultados en la retención del contenido por parte del alumnado. El autor recuerda diferentes estudios que avalan que el juego permite una mayor

motivación y compromiso, haciendo referencia a el modelo Werbach, con las mecánicas de juego (reglas, normas, turnos), los componentes (datos, objetivos) y las dinámicas (progresión, narrativas y emociones). En definitiva, el patrimonio no se observa, se juega.

El doctor Alejandro Galindo expone ejemplos y experiencias realizadas basadas en el éxito de tres formatos:

- Formato 1: *Escapes Rooms* patrimoniales. Fomentan la creatividad, pensamiento lateral y el trabajo en equipo.
- Formato 2: Gymkanas digitales. Basados en la metodología *next routes*. Tienen como características: rutas autoguiadas, cero barreras (sin descarga de la app), códigos QR y geolocalización para conectar la propia narrativa con el museo.
- Formato 3: Juegos de mesa analógicos. Se ejemplifica el caso de *S.O.S. Civilizaciones*, un proyecto que tiene como finalidad la formación ante las adversidades sociales y medioambientales siguiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A través de la cooperación, el alumnado debe de salvar el patrimonio juntos.

Además, el ponente ejemplifica en tres intervenciones/ proyectos:

- Museo de Arte Doña Pakyta (Escape room/misterio). Ejemplo de juego estilo Cluedo “Asesinato en el Museo”. Fomenta el pensamiento crítico y la apreciación por arte. El alumnado asume roles de detectives, periodistas, policías.
- Museo Arqueológico de Almería (juego de rol/estrategia). La experiencia utiliza las dinámicas del juego de mesa Risk, donde los discentes asumen razas de fantasía en la lucha por el control del museo. En la intervención se encuentran actividades como encontrar artefactos u objetos reales del museo y dibujarlos, destacando los posibles poderes asociados.
- Pabellón de Historia Natural de la propia Universidad de Almería. Se plantean actividades sobre la exploración y la distorsión del tiempo. Los visitantes y/o discentes se dividen en sociedades, con diversos roles: ladrón, magos, espías y asesinos.

Las diferentes experiencias muestran resultados positivos, mostrando que los visitantes permanecen más tiempo en los espacios museísticos y patrimoniales, llegando a duplicar el tiempo respecto a las visitas convencionales.

3. Accesibilidad e inclusión crítica

Es importante que toda la arquitectura intencional referida en las primeras ponencias tenga una mirada inclusiva. En este sentido, la ponencia posterior fue llevada a cabo por la profesora Patricia Castro López, resaltando que no hay experiencia real si existen barreras físicas y cognitivas, y con ello, subrayando la importancia de la accesibilidad total. El acceso real no solo atiende a aspectos físicos, sino también a acceso sensorial, cognitivo-comunicativo y simbólico-social. En este punto, se relaciona la relación entre accesibilidad y educación

patrimonial, y la importancia de conocer los posibles destinatarios, para evitar cualquier tipo de exclusión. Por lo tanto, a la hora de diseñar las experiencias es importante atender a la diversidad, no como un elemento ornamental, sino como el eje central de un modelo basado en la calidad y equidad educativa.

La ponente realiza un viaje por los orígenes, fundamentos y evolución de la educación patrimonial, destacando que en la última década hemos pasado de la transmisión de conocimientos cerrados a vivencias. El patrimonio pasa de ser objeto de explicación a recurso educativo y de participación, y es por ello, que debe tener un proceso de continuidad y no una mera acción puntual. Se debe tener en cuenta los diferentes momentos que envuelven las visitas patrimoniales, partiendo de un antes, un durante y un después de la visita. En este sentido se puede trabajar con elementos narrativos, *escape rooms*, *break out*, etcétera; pero siempre teniendo en cuenta aspectos de accesibilidad como la lectura fácil. Para ello, es imprescindible contar con el equipo tutorial, al ser quienes mejor conocen las singularidades del grupo.

Patricia también aborda los aspectos necesarios para la accesibilidad, como la importancia de trasladar la filosofía DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) a las parcelas patrimoniales. Para ello, la ponente indica la importancia de tener en cuenta los principios DUA a la hora de diseñar las experiencias: facilitar las diferentes formas de implicación (el porqué del aprendizaje), los múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje) y los múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), utilizando para ello replicas o relatos que faciliten las diferentes formas de motivación. También es importante poner el foco en las posibles barreras (físicas, sensoriales-cognitivas, comunicativas-sociales y digitales). Con la finalidad de poder dar respuesta a esas barreras, la autora relata diferentes estrategias como: utilización DUA, diversidad comunicativa, mediación digital para mejorar la accesibilidad y la incentivación de la participación social (cocreación de relatos, memoria colectiva y proyectos colaborativos).

La ponente finaliza destacando la importancia de utilizar las nuevas tecnologías como medio, favoreciendo la integración en humanidades como criterio pedagógico, y no solo un aspecto técnico.

4. Un paisaje sonoro y memoria justa

Desde una perspectiva de lo sensorial y lo narrativo, Daniel Sanz Platero plantea que, con las campanas, el patrimonio también se escucha. Basada en su tesis doctoral, se recorre un viaje sobre la conexión entre comunidades mediante este sonido milenario. En este sentido, las campanas se configuran como objeto sonoro, simbólico y con una gran carga comunicativa, anunciando celebraciones católicas (misas, bodas, extremaunción y funerales) y ahuyentando espíritus infernales, pero también avisando a la comunidad.

Se muestran los aspectos diferenciales de las campanas, en función de la disposición, el timbre y el modelo de construcción (esquilonada y romana). Otra

tipología de campana, son aquellas concejiles, propias de los poderes públicos como los ayuntamientos. Antes de finalizar, el ponente expone aspectos relativos a la enmaderación, el yugo, las valonas y a la propia profesión de campanero.

Por otra parte, Sandra Valiente y M^a Magdalena Hoyos nos muestran cómo las redes sociales se han configurado como una esfera pública. Diseños que no se plantean para un usuario estándar, sino para realidades diversas. En este sentido, la lechuza Glaukos del Máster de Catedrales (UNED) es un símbolo de acompañamiento en el recorrido narrativo mostrado por la profesora Sandra Valiente. La autora comienza contextualizando la importancia de las narrativas y el *storytelling* en la evolución del ser humano, desde los trovadores o cuentacuentos, hasta los nuevos enfoques transmedia (como, por ejemplo, la serie del *Ministerio del Tiempo*), interactivos (como, por ejemplo, la serie *The Walking Dead*), basada en la realidad aumentada y virtual (como, por ejemplo, *Pokemon Go!*) y en las redes sociales (como, por ejemplo, los influencers José Luís Crespo, Ter o Jaime Altozano).

Tras ello, la ponente explica la elaboración y creación del *storytelling* de Glaukos, mediante la inteligencia artificial. Una narrativa que consta de 6 capítulos y recorre diferentes lugares del mapa nacional, combatiendo el protagonista con el archienemigo llamado “El Desgaste”, caracterizado por el odio y las ganas de borrar la memoria colectiva. Para finalizar, se muestran los resultados de *engagement*, mostrando un gran interés por parte de la audiencia.

Ultimando la tarde, M^a Magdalena Hoyos le da voz a una mujer silenciada por el propio silencio histórico, configurándose como una acción que Ricoeur (2000) denominaría como “memoria justa”. En este sentido, mostrar esa mirada didáctica también es un acto de justicia patrimonial.

La ponente, inspirándose en grandes mujeres como la doctora de la Iglesia Hildegarda de Bingen, recrea la figura de Leonor de Aquitania, reina de Inglaterra y Francia. La narrativa, con un cuidado rigor histórico, muestra sus vivencias en primera persona a través de videos cortos y *reels* en Instagram. Además de mostrar las singularidades y experiencias del perfil histórico, M^a Magdalena nos desvela los trucos para transmitir a través de las redes sociales: videos cortos, gestos sencillos, incentivar la emoción, utilizar el silencio de forma estratégica y emplear música ambiental. También hace referencia a aspectos clave como comenzar los videos con cuestiones, realizar microhistorias, utilizar narraciones de los personajes y terminar con emoción.

Conclusiones: Hacia un nuevo paradigma en la Educación patrimonial

Analizando todas las intervenciones que han tenido lugar en estas III Jornadas de Comunicación y Educación Patrimonial (CEP): “Diálogos patrimoniales: educar para comprender, comunicar para conectar”, podemos extraer una serie de conclusiones basándonos en cuatro aspectos clave:

En primer lugar, la idea de superar el proceso de enseñanza-aprendizaje concebido como un proceso de transmisión de conocimientos, mediante el

diseño de experiencias. En el caso que nos ocupa, el de la comunicación y educación desde el patrimonio, este ha de pasar de ser un objeto estático a un proceso vivo, y para ello integrar metodologías educativas flexibles e innovadoras como la gamificación o el storytelling, que promuevan la implicación y participación activa del alumnado, es clave.

Por otro lado, es necesario entender la diversidad como principio de calidad y equidad educativa, y no como algo complementario o periférico. Para ello, es imprescindible aplicar los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y eliminar cualquier tipo de barrera, ya sea física o sensorial, para que la experiencia patrimonial sea democrática e inclusiva

Así mismo, otro aspecto que cabe resaltar es el uso de tecnologías digitales, inteligencia artificial y narrativas transmedia como impulsores del patrimonio. Estas tres herramientas son capaces de amplificar legados que anteriormente no tenían voz, mediante el uso de estrategias como el storytelling y a través de medios como las redes sociales.

Por último, hay que destacar el componente ético de la educación patrimonial. No dejar caer en el olvido el componente sonoro del patrimonio a través de sus campanas, así como las voces de las mujeres silenciadas en este contexto a lo largo de la historia no es solo una acción comunicativa y pedagógica, sino un acto de justicia histórica y social.

En este punto, se pone énfasis en una idea que ha sobrevolado todas las ponencias: el patrimonio deja huella al ser vivido, no solo porque se ha podido observar. Diseñar esas experiencias educativas implica propiciar lo que Walter Benjamin denominó “fulguración instantánea”, entendida como un instante de revelación en el que el sentido histórico se manifiesta de manera súbita, no como resultado de un proceso lineal, sino como una irrupción que articula pasado y presente en un mismo plano de comprensión. En este sentido, el reto para la educación patrimonial no reside únicamente en que el espectador o discente retenga información, sino en favorecer una transformación en su forma de mirar y comprender el mundo. Se trata de posibilitar ese momento en el que el objeto patrimonial observado provoca un reconocimiento inmediato —un “hacer clic”— que permite comprender, de forma repentina, su significado histórico, simbólico y social, dando lugar a dicha fulguración instantánea.

Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en la sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*. Editorial Octaedro.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

