

Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado

Authors / Autoras:

Laura Lucas Palacios
 Universidad de Alicante, España
laura.lucas@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Ainhoa Resa Ocio
 Universidad Complutense de Madrid, España
aresa@ucom.es
<https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>

Submitted / Recibido: 26/01/2024

Accepted / Aceptado: 29/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Lucas Palacios, L., & Resa Ocio, A. (2025). Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado. *Feminismo/s*, 45, 67-94.
<https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.03>

Financiación: El presente texto nace en el marco del proyecto SIMONE (PID2021-122206NB-I00) de la Universidad de Sevilla, “Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado”. «PROYECTOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO» en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Laura Lucas Palacios & Ainhoa Resa Ocio

Socio-Digital Environments as Spaces to Question Androcentric Discourses of Heritage and Build Coeducational Learning in Initial Teacher Training

LAURA LUCAS PALACIOS &
 AINHOA RESA OCIO

Resumen

Las redes sociales han adquirido el rol de educadoras en nuestra sociedad, al tiempo que *influencers* y personas creadoras de contenido se han convertido en figuras de referencia para la infancia y la juventud. En el ámbito educativo, ha tomado relevancia la educación y se han desarrollado planes de formación del profesorado en Competencias Digitales Docentes. En este contexto, la presente investigación analiza la potencialidad didáctica que tiene la red social Instagram como espacio de interacción y participación en el que construir y compartir conocimientos sobre género y poder a través del patrimonio histórico-artístico. Para ello, a través del uso de la metodología cualitativa y el estudio de caso, se han analizado 257 publicaciones en formato digital que contienen una o varias imágenes, texto y palabras claves. Estas publicaciones

han sido realizadas por un total de 523 alumnas y alumnos de los grados en Educación de varias universidades (Universidad de Alicante, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Valladolid) entre los cursos académicos 2017-18 y 2023-24. Los resultados obtenidos señalan, por una parte, la capacidad de las redes sociales para proveer espacios de aprendizaje cooperativo y emocional como extensión de las aulas. Por otra parte, se observa cómo el estudiantado desarrolla reflexiones y observaciones de profundidad en torno al género y el poder a través del uso de las redes y el patrimonio, generando miradas crítico-feministas, prestando especial atención a las dinámicas críticas del género, el androcentrismo y las teorías feministas. A modo de conclusión, se considera que el uso de las redes sociales para la formación inicial docente puede suponer una línea de investigación relevante para contribuir al diseño de un marco competencial coeducativo.

Palabras clave: coeducación; género; igualdad; poder; redes sociales; Didáctica de las Ciencias Sociales; patrimonio; formación del profesorado.

Abstract

Social networks have acquired the role of educators in our society, while influencers and content creators have become reference figures for children and young people. In the field of education, educommunication has become relevant and teacher training plans have been developed in Digital Competences for Teachers. In this context, this research analyses the didactic potential of the social network Instagram as a space for interaction and participation in which to build and share knowledge about gender and power through historical and artistic heritage. To this end, using qualitative methodology and a case study, 257 publications in digital format containing one or more images, text and keywords were analysed. These publications have been made by a total of 523 students of the degrees in Education of several universities (University of Alicante, Complutense University of Madrid and University of Valladolid) between the academic years 2017-18 and 2023-24. The results obtained indicate, on the one hand, the capacity of social networks to provide spaces for cooperative and emotional learning as an extension of the classroom. On the other hand, it is observed how the students develop reflections and observations of a degree of depth around gender and power through the use of networks and heritage, generating critical-feminist views, paying special attention to the critical dynamics of gender, androcentrism and feminist theories. In conclusion, it is considered that the use of social networks for initial teacher training can be a relevant line of research to contribute to the design of a coeducational competence framework.

Keywords: coeducation; gender; equality; power; social networks; Didactics of Social Sciences; heritage; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que está teniendo un mayor desarrollo en los últimos años en el campo de la innovación educativa es el uso de las imágenes y los vídeos en sus diversos formatos (Paulin y Arceo, 2021). Estudios como los de López et al. (2020) y Pattier (2021, 2024) señalan que los canales sociales que utilizan estas herramientas como reclamo se están convirtiendo en uno de los principales medios por los que adolescentes y jóvenes obtienen información, intentan aclarar sus dudas e incluso formarse, ya sea dentro como fuera del aula. No obstante, existen diversos peligros asociados a estas redes, entre ellos, los que más preocupan son la distribución de mensajes de odio o el *cyberbullying*, el acoso sexual, los riesgos de privacidad o los usos indebidos de información e imágenes personales (Astorga-Aguilar y Schmidt-Fonseca, 2019). De hecho, «un 58 % de las niñas y adolescentes han sufrido algún tipo de violencia digital [...] incluyendo el cibercontrol, la sextorsión, el sexting sin consentimiento o el flaming» (Sosa et al., 2024, p.3). Aun así, según Sánchez-Gutiérrez y Del Ángel (2021), *Instagramers*, *YouTubers* e *influencers* se han convertido en figuras destacadas que condicionan las opiniones y formas de actuar entre adolescentes y jóvenes.

Por ello, este fenómeno es una nueva lente a través de la cual ver y entender el mundo y, por tanto, la investigación educativa debe analizar sus puntos fuertes, así como sus debilidades, ya que seguramente tendrá una gran influencia en la formación de las sociedades de las próximas décadas. Teniendo esto en consideración, investigaciones precedentes muestran cómo las redes sociales pueden causar efectos positivos en torno a los procesos educativos, considerándolas recursos de enseñanza y aprendizaje motivadores que, bien utilizados, pueden ayudar a que el estudiantado desarrolle algunas competencias que les serán necesarias para su futura práctica profesional (Huamán y Carcausto-Calla, 2024).

Así, este trabajo de investigación analiza la potencialidad didáctica que tienen las redes sociales, en concreto, Instagram, como espacios de interacción y participación donde el futuro profesorado pueda entender de forma creativa y atractiva los conceptos relacionados con el género y el poder, a través del trabajo directo con el patrimonio histórico-artístico. Las redes son producto de esta cultura que, como espacios sociales, se abren a las

relaciones entre personas y elementos, a la participación y a la construcción de discursos y comunidades en torno a unos intereses que son los que las distintas personas usuarias dan valor y difunden. Como bien dice Castellano (2010) «las plataformas sociales se convierten en un nuevo escaparate dinámico en el que establecer vínculos» (p.123) y, en nuestro caso de estudio, de práctica profesional. Se trata de nuevos contextos y modelos que marcan un cambio en las formas de estar y de relacionarse, de educar y de aprender; un nuevo marco para ampliar las prácticas de la didáctica de la historia y del patrimonio.

En este contexto se enmarca el proyecto @educacióncomprometida. Una cuenta de Instagram que nace en el año 2017 y que es administrada únicamente por el alumnado de los Grados de Infantil y de Primaria de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia del Arte, Didáctica del Patrimonio y Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural de las Universidades de Valladolid (2017-2019), Complutense de Madrid (2019-2023) y Alicante (2023-2024).

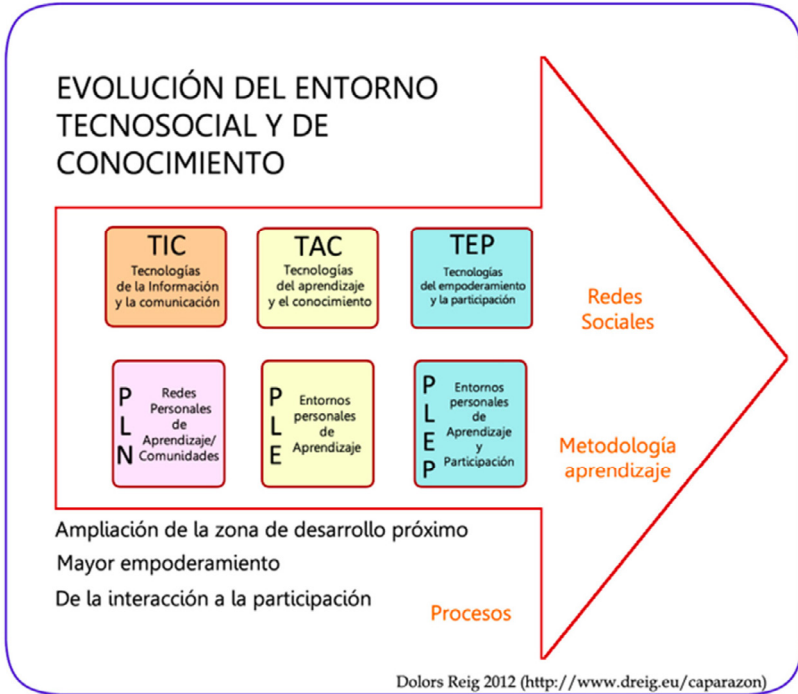
A principio de curso, las y los estudiantes tienen que elegir una problemática ecosocial importante que consideren que debe de tratarse en las aulas actualmente. El siguiente paso es investigar dónde surge, cuándo surge, por qué surge, qué implicaciones tiene en el presente y qué consecuencias tendrá en el futuro. El patrimonio será el hilo conductor para dar respuestas a estos interrogantes; y todo el proceso es documentado en la red social de Instagram.

1.1. Coeducación patrimonial y Redes Sociales

Desde sus inicios, las tecnologías de la información y la comunicación han tenido un gran impacto en la vida de las personas. Sin embargo, desde que han surgido las tecnologías sociales conectadas a la Web 2.0, su repercusión ha sido aún mayor, sirviendo como instrumentos para fomentar la participación y el empoderamiento de los usuarios y las usuarias en la Red. Internet ha evolucionado hasta convertirse en algo más que una simple fuente de información pasiva; ahora puede utilizarse para establecer conexiones, comunicarse en ambas direcciones y poner en marcha ideas y proyectos. Reig (2012) hace una síntesis de esta evolución, relacionando, de

manera paralela, la evolución que han tenido las metodologías de aprendizaje y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) (gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento



Fuente: <https://dreig.eu/caparazon/aprendizaje-tecnosocial/>

En estos entornos o procesos sociodigitales, según Brandao (1986), el aprendizaje tiene más fuerza ya que la persona que aprende está motivada porque su participación es libre y es compartida con otras usuarias y usuarios. En este sentido, Castellano (2010) afirma que las plataformas sociales se convierten en un nuevo escaparate dinámico en el que establecer vínculos.

De la misma manera, el patrimonio también es un espacio para generar vínculos (Fontal, 2013; Lucas et al., 2023); de hecho, no tiene sentido al margen de la sociedad. Es la ciudadanía quien da sentido y valor a cada elemento patrimonial, propio y común. Las personas aportan significado a objetos, prácticas culturales o elementos de su entorno, materiales e inmateriales, a través de su vinculación con ellos. Esta interacción se puede canalizar de diferentes maneras y modelos interpretativos, comunicativos y educativos. Unos pondrán el foco de atención en los materiales, otros en los discursos y, los más significativos, desde nuestro punto de vista, lo harán en las personas, verdaderas protagonistas de los procesos. En este sentido, entendemos que patrimonio es el conjunto de elementos materiales o no, que han sido difundidos y reseñados como piezas clave para construir la identidad de una comunidad o de las personas en particular (García-Martínez et al., 2023). Así, las comunidades, con sus agentes personales y colectivos, se sitúan como protagonistas indispensables y vitales en la conexión de la herencia del pasado con el presente cultural, y este proceso da pie a la construcción de nuevos conocimientos, comprensión, sensibilización y disfrute del patrimonio (Cuenca et al., 2020). Por ello, el Consejo de Europa ha manifestado abiertamente la necesidad de incluir la educación patrimonial en las políticas educativas (Comité de Ministros, 1998).

Sin embargo, Smith (2008) sostiene que el patrimonio tradicionalmente aceptado está legitimado por el «discurso patrimonial autorizado (AHD)», a través del cual se definen, se reproducen y se legitiman las identidades de género y los valores sociales que las mantienen. Esta idea ha sido apoyada años después por investigaciones como las de Bendix et al. (2012) o Hafstein (2012), quienes han mostrado cómo los discursos, mecanismos, prácticas e instancias que operan sobre el patrimonio siguen adoleciendo de un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. En ese contexto, la UNESCO (2014) ha desarrollado diversas iniciativas con la finalidad de estudiar cómo incluir la perspectiva de género en las políticas patrimoniales, como el informe *Gender Equality, Heritage and Creativity*. Dicho informe destaca la estrecha relación entre patrimonio-identidad-género-ciudadanía y la necesidad de incluir acciones coeducativas que desmonten

los estereotipos de género que hemos naturalizado en torno al patrimonio (Graham y Howard, 2008).

Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018). Lindauer (2006) propone analizar los objetos y prácticas patrimoniales, sus contradicciones y aciertos, con la finalidad de poder desvelar qué discursos circulan y se promueven, cómo y por qué, qué se ignora o qué se da por sentado o no se pone en cuestión. Deberían, por tanto, garantizarse las fórmulas necesarias para que la ciudadanía en su conjunto pudiera verse representada, tener acceso a su herencia cultural y construir una identidad colectiva sin sesgos de género, raza, clase, religión, etc.

En este sentido, la comunicación a través de internet y las redes sociales ha permitido la difusión de los mensajes feministas, a través de debates, denuncias y visiones sesgadas de las sociedades (Resa y Rabazas, 2021). Como exponen Fernández et al. (2011), la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha abierto nuevas vías de expresión y de relación para el feminismo tradicional. Es por ello que, desde el ámbito académico y educativo, se están promoviendo acciones *artistas* en las que el arte y por extensión, el patrimonio son la vía para crear nuevos imaginarios y narrativas que contrarresten la mirada hegemónica tradicional que se mantiene aún hoy en la cultura (Ávila y Camacho-Miñano, 2022; Robles et al., 2021; Ruiz-San Miguel et al., 2020).

Por todo ello, consideramos que Instagram puede ser una herramienta idónea para que el profesorado en formación inicial adquiera y refuerce una mirada feminista hacia el patrimonio, que le permita generar contranarrativas ante el discurso hegemónico patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico y diseñar propuestas educativas que busquen una relectura crítica de los elementos patrimoniales, revisando los criterios que los jerarquizan,

analizando los mandatos de género que imponen y los estereotipos y roles que perpetúan (Arroyo et al., 2022).

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. Objetivos de investigación

El objetivo principal (OP) de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que contienen las redes sociales para el desarrollo de miradas críticas en la formación inicial docente.

Los objetivos específicos son:

- O1: Conocer las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder a través del análisis del patrimonio histórico-artístico.
- O2: Analizar la red social Instagram como lugar de interacción y participación donde desarrollar competencias coeducativas a través de la creatividad, el *artivismo* y la colaboración.

2.2. Participantes y muestra

Este trabajo se ha desarrollado con 12 grupos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria entre los cursos académicos 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 y 2023-2024. El muestreo fue no probabilístico, buscando que los y las participantes representaran cualitativamente el grupo de referencia; por tanto, para la selección se fijaron como criterios ser alumnos y alumnas de docentes que participen activamente en proyectos de innovación educativa bien sea a nivel de facultad o a través de programas universitarios. Por tanto, los y las informantes han sido usuarios y usuarias de la cuenta de Instagram @educacioncomprometida, que surgió como resultado del Proyecto de Innovación Educativa «Una Educación Patrimonial desde la ética feminista y animal en la formación inicial de maestros/as. Innovación docente para el cambio social». En total fueron 523 alumnas y alumnos de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alicante.

La muestra analizada se compone de 257 publicaciones en formato digital que contienen una o varias imágenes, texto y palabras claves (*hashtag*).

Las publicaciones seleccionadas responden a la totalidad de *posts* publicados en la red social mencionada por parte de los doce grupos descritos. Asimismo, han sido considerados los comentarios recibidos en forma de retroalimentación al trabajo realizado por el estudiantado.

2.3. Procedimiento de análisis e instrumentos

Esta investigación está basada en un enfoque cualitativo, siguiendo una metodología centrada en un estudio de caso. La razón que nos ha llevado a optar por este enfoque es porque reconoce que la realidad es holística y dinámica, siendo necesaria la utilización de diversas técnicas (Álvarez-Gayou, 2004; Taylor y Bogdan, 1998) y la aplicación de planteamientos epistemológicos flexibles que nos lleven a una comprensión de la misma desde las distintas dimensiones que la conforman. De esta forma, el paradigma interpretativo es para muchas y muchos autores (Medina y Castillo, 2003) uno de los paradigmas más destacados a la hora de estudiar los procesos didácticos.

El proceso de recogida y análisis de información se llevó a cabo en base al método de investigación de la teoría fundamentada de Martínez (1999). Es decir, desde un enfoque inductivo, donde la inmersión de los datos sirve como una de las referencias para la construcción del diseño teórico (Pole, 2007). No obstante, para orientar el proceso y sistematizar el trabajo de las investigadoras, se elaboraron unas categorías básicas de análisis que se ajustaran a los objetivos planteados, a partir de las que poder codificar las categorías emergentes (tabla 1). Tomando como referencia investigaciones anteriores (Delgado-Algarra y Estepa, 2017; Lucas y Delgado-Algarra, 2022; Lucas et al., 2023), diseñamos dos categorías principales: C.1. Narrativas y discursos y C.2. Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos, con sus correspondientes categorías y descriptores.

Tabla 1. Categorías e indicadores de análisis.

Categoría	Subcategorías	Descriptorios	Códigos
Narrativa y discursos	Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas.	Visión androcéntrica (relato de hombres importantes).	C.1/SC.1.1/VA
	Recuperar la memoria de las mujeres y sus aportes a la historia	Presenta solo a mujeres excepcionales como una adición al relato androcéntrico. Consideración social diferencial de las mujeres.	C.1/SC.1.2/ME
	Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión sobre el género como construcción social que lleva a la exclusión.	C.1/SC.1.3/RG
	Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión crítica interseccional de las identidades disidentes, no normativas, etc.	C.1/SC.1.4/TF
Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos	Tradicionalistas	Clases magistrales o charlas de la docente	C.2/SC.2.1/CM
		Trabajo individual en el aula	C.2/SC.2.1/TIA
		Trabajo individual en museos o lugares patrimoniales	C.2/SC.2.1/TIF
	Innovadores	Aprendizaje basado en proyectos: mecanismo de enseñanza y de aprendizaje ideal, el cual se centra en un conjunto de tareas a desarrollar para lograr un producto determinado	C.2/SC.2.2/ABP

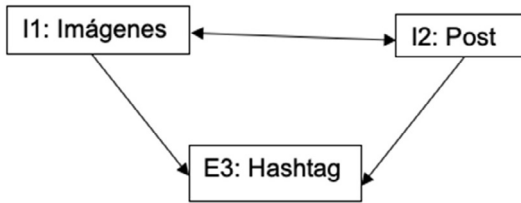
		Aprendizaje cooperativo: modelo en el que el alumnado es agrupado para la ejecución de tareas, incentivando la ayuda grupal y la cooperación.	C.2/SC.2.2/AC
		Aprendizaje emocional: se basa en los sentimientos y emociones como mecanismo de enseñanza	C.2/SC.2.2/AE
		Flipped Classroom: incentiva el estudio fuera del aula para desarrollar lo aprendido en clases.	C.2/SC.2.2/FC
		Aprendizaje servicio: impulsa el aprendizaje a la vez que sirve a las comunidades, a través del desarrollo de proyectos de servicio público.	C.2/SC.2.2/AS

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categorización de la información se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se especifica la categoría (C.1), seguida del número de subcategoría (SC.1.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti. (_n.º anotación). En el caso de que la variable de análisis hubiera sido emergente se especificará con una E (VE).

Además, para contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa, se toma como modelo de análisis el proceso de triangulación de Lucas y Delgado-Algarra (2018, 2019), que presenta un enfoque multimetódico, que nos permite destacar las convergencias y divergencia existentes entre las imágenes y los textos adscritos a ellas.

Figura 1. Esquema de triangulación



Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, procederemos a hacer una síntesis del análisis cuantitativo de cada categoría, profundizando en los aspectos del análisis cualitativo de las subcategorías, aplicando en todo momento la triangulación de los datos entre texto e imágenes.

3.1. Narrativa y discursos

En cuanto a la primera categoría «Narrativa y discursos», que busca dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación (O1), identificamos un total de 616 anotaciones (tabla 2), siendo la subcategoría «Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales» la que más referencias registra (403), seguido de la primera subcategoría «Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas» (109).

Tabla 2. Resultados cuantitativos de las anotaciones registradas en las subcategorías relativas a «Narrativa y discursos»

	C.1/SC.1.1/VA	C.1/SC.1.2/ME	C.1/SC.1.3/RG	C.1/SC.1.4/TF	TOTAL
Texto	81	41	299	36	457
Imagen	28	14	104	13	159

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

En relación con la primera subcategoría y comparando estos datos con los cualitativos, podemos confirmar que el alumnado es capaz de identificar los sesgos, estereotipos y prácticas sexistas que la historia, el patrimonio

y la cultura en general, ejercen de manera estructural bajo la concepción androcéntrica del mundo, otorgando a las mujeres y otras colectividades una posición política, social y económica inferior a la del género masculino: «A lo largo de la historia a las mujeres se las ha callado» (C.1/SC.1.1/VA_433:247). Las *quotation* que se han registrado muestran que las personas participantes en el estudio tienen la capacidad de detectar los mecanismos que el androcentrismo utiliza para ejercer su posición de poder, y expresan opiniones muy críticas sobre la situación histórica de invisibilidad, olvido y marginación que han tenido las mujeres en la historiografía tradicional (imagen 76924¹): «Se mencionan cuadros mayoritariamente hechos por hombres (ya que en el Prado hay un número ínfimo de pintoras)» (C.1/SC.1.1/VA_433:60).

En relación con lo anterior, la subcategoría dos que hace referencia a localizar el patrimonio que presenta solo a mujeres excepcionales como una adición al relato androcéntrico, los datos cualitativos, tanto el análisis de las imágenes (imagen 45894²) como de los *post*, demuestran una vez más, que el alumnado es capaz de reconocer en esta fórmula una compensación insuficiente, ya que únicamente se presentan a mujeres que han conseguido entrar en un canon masculinizado que acoge solo a unas pocas excepciones y que deja a la colectividad en un olvido relativo o en un lugar menos importante:

En la visita mediada en el Reina Sofía [...] 'Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias', hemos conocido a artistas muy representativas de este movimiento que han sido poco valoradas y estudiadas. Cada una de estas mujeres han tenido historias muy diferentes, pero han compartido su pasión por el arte (C.1/SC.1.2/ME_433:80).

Una reflexión que se refuerza en las acotaciones registradas en la cuarta subcategoría «visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente», en las que el futuro profesorado destaca y comenta elementos patrimoniales que hablan del propio movimiento feminista a lo

-
1. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ccs7Bg2MDuk/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==
 2. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca2DT5hM5-/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

largo de la historia y en la actualidad, desde perspectivas interseccionales como son la raza, etnia, orientación o identidad (imagen 61979³):

Damos visibilidad a artistas y obras que la sociedad y los currículums educativos han dejado de lado por ser mujeres, personas racializadas, de culturas remotas o del colectivo LGTB. Además, nos cargamos de información importantísima que podremos ofrecer a las futuras generaciones como maestras y maestros (C.1/SC.1.4/TF_433:77).

Sin embargo, es la tercera subcategoría «reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales», la que más anotaciones registra. Profundizando en sus respuestas a través del análisis cualitativo, se localizan variables emergentes dentro de ella, tal y como se recoge en la tabla 3.

Tabla 3. Categorías emergentes extraídas de la subcategoría «Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales»

Variables emergentes de la subcategoría 3	Número de acotaciones
Construcción y difusión del conocimiento.	21
Estereotipos y roles de género.	26
Cuerpos, estética y sexualización.	13
Violencia sexual, trata y prostitución. Amor romántico.	20
División sexual del trabajo. Segregación horizontal y vertical.	24

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

El primer indicador emergente recoge aquellas acotaciones en las que el alumnado reflexiona sobre los sesgos que existen en la construcción y difusión del conocimiento a través de la educación y el arte como forma de poder (imagen 11014⁴): *En los propios carteles del museo podemos ver esta*

3. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/C4AULOmMTBx/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==

4. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca-GopZMVOy/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==

diferenciación. *Herramientas de «hombres» relacionadas con la guerra y la caza.* → *Herramientas de «mujeres» relacionadas con la cocina e higiene personal* (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente1_433:19). Esto permite al alumnado reflexionar sobre si las cosas ocurrieron realmente como nos las han contado (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente1_433:6).

En el segundo indicador se agrupan las acotaciones en las que el alumnado estudia la categoría género como un elemento sociocultural que varía en función del momento histórico y social, al tiempo que reclaman la eliminación de los estereotipos (imagen 06005⁵; 70916⁶).

Una escultura de hace siglos que muestra a una pareja de forma igualitaria, misma altura, mismas ropas, compartiendo entre los dos un recipiente [...] En ciertas culturas o sociedades había una consideración igualitaria entre hombres y mujeres (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente2_433:11).

Pero... ¿Por qué esto no llega a las aulas? ¿Nos da miedo presentar a mujeres libres, fuertes y guerreras que no necesitan a ningún hombre que las salve y que se salen del canon que tenemos establecido? (se refieren a las Amazonas) (Variable emergente2_433:8).

Tenemos que ver cómo acabamos con la triada del hombre como enemigo de otros hombres, intentando erradicar los cánones y estereotipos aún vigentes en la sociedad (Variable emergente2_433:35).

El tercer indicador identifica aquellas acotaciones en las que el futuro profesorado denuncia el sometimiento de las mujeres a través de la estética, los cuerpos y la sexualización como una forma de poder aceptada por la cultura y que se expresa en el patrimonio (imagen 28440⁷).

Consecuentemente, en cada época ha existido un canon que las mujeres debían alcanzar para satisfacer a la sociedad y a los hombres, no a sí mismas, lo cual sigue sucediendo tristemente debido a la presión que la sociedad ejerce sobre ellas (Variable emergente3_433:189).

5. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Caw2IC9sGUu/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

6. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMNpPvenQj4/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

7. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca9kdJmAT6P/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

En relación con el anterior pero sensiblemente diferente, el cuarto indicador aúna las acotaciones que subrayan los discursos tanto implícitos como explícitos del patrimonio cultural en los que se acepta la violencia sexual, la trata y/o la prostitución como una expresión romantizada del amor (imagen 13066⁸).

Es importante visibilizar cómo a lo largo de la historia las mujeres siempre han sido víctimas de violencia por parte de los hombres y es por esto por lo que queremos mostrar esta obra que representa el rapto de una mujer (Europa) por un hombre convertido en toro (Zeus/Júpiter) (Variable emergente4_433:107).

Hemos escogido esta obra ya que refleja una de las escenas más violentas de todo el periodo barroco. En ella se desarrolla una brutal agresión. El secuestro de dos bellas jóvenes de la época que, desnudas, son atrapadas entre unos caballos encabritados por unos seres descomunales que se asemejan a dos hombres, con la evidente idea de ser arrancadas de su entorno natural y forzadas hacia una vida desconocida (Variable emergente4_433:153).

El último indicador emergente registra las acotaciones en las que se expone la división sexual del trabajo como una dinámica de opresión, relegando a las mujeres a los espacios reproductivos y a los hombres a los productivos (imagen 67572⁹).

A lo largo de la historia, las mujeres han sido recluidas en sus casas haciendo las labores del hogar y encargándose de los cuidados mientras ellos trabajaban, luchaban y gobernaban (Variable emergente5_433:128).

En el primer tercio del siglo 20, las tertulias donde se reunían los intelectuales, cuyos espacios eran sociales y lúdicos, asistían mayoritariamente hombres [sic], siendo exclusivamente para ellos (Variable emergente5_433:138).

3.2. Desarrollos o enfoques didácticos y metodológicos

En lo relativo a la segunda categoría que busca dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación: «estudiar la potencialidad didáctica de la red social Instagram para que el alumnado adquiera competencias

8. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMRxrikHNSj/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

9. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMPBJryn13b/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

coeducativas», identificamos un total de 480 acotaciones (tabla 4). El mayor número se refiere a la subcategoría «Aprendizaje cooperativo» (n=254), seguido de la subcategoría «Aprendizaje Basado en Problemas» (n=162). Las subcategorías con menor número de enraizamientos son las pertenecientes a las metodologías tradicionales «Clase Magistral» (n=3), «Trabajo individual en el aula» (n=1) y «Trabajo individual fuera del aula» (n=0).

Tabla 4. Resultados cuantitativos de las anotaciones registradas en las subcategorías relativas a «Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos»

	C.2/ SC.2.1/ CM	C.2/ SC.2.1/ TIA	C.2/ SC.2.1/ TIF	C.2/ SC.2.2/ ABP	C.2/ SC.2.2/ AC	C.2/ SC.2.2/ AE	C.2/ SC.2.2/ FC	C.2/ SC.2.2/ AS
Texto	1	0	0	87	136	27	6	257
Imagen	2	1	0	75	118	11	16	223

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

Tal y como se recoge en la tabla anterior, las acotaciones que hacen referencia a la subcategoría «metodologías tradicionales» se reducen a cuatro intervenciones de este tipo, la explicación a este dato se obtiene en los datos cualitativos que nos ofrecen tanto los *posts* como las imágenes. La clase magistral a la que se refiere esa *quotation*, es la de un seminario con una experta en ética ambiental y ecofeminismo que el propio alumnado califica de manera positiva.

Hoy hemos tenido la gran suerte de tener en clase a Angélica Velasco Sesma, investigadora y doctora en filosofía, especialista en ética ambiental y la praxis del cuidado para la sostenibilidad y ecofeminismo estableciendo la conexión entre el feminismo y los derechos de los animales (C.2/SC.2.1/CM_433:270)

En cuanto al trabajo individual, ya sea dentro o fuera del aula, se encuentra un único registro. De nuevo, los datos cualitativos aclaran esta observación, puesto que, si nos fijamos en el número de *quotation* registradas en el indicador «Aprendizaje cooperativo», se advierte que es el que más referencias tiene (*post*: n=136; imágenes: n=118). Esto supone que las metodologías innovadoras contengan la gran mayoría de las *quotation*, en detrimento de las tradicionales. Como puede apreciarse, las imágenes muestran una dinámica

de trabajo grupal, tanto el que se hace dentro del aula (imagen 27205¹⁰) como el que se realiza fuera (imagen 86590¹¹; 30293¹²) y que se ha registrado como *flipped classroom* (C.2/SC.2.2./FC) (n=22). Se confirma también con el análisis de los *posts*.

Estamos muy orgullosos de haber sido partícipes en este proyecto de investigación grupal, además de haber descubierto mucha similitud entre los trabajos de nuestros compañeros a los que les felicitamos por su esfuerzo (C.2/SC.2.2./AC_433:259).

Los equipos de trabajo unidos por una buena causa!!! #feminismo #lucha #sororidad#8M (C.2/SC.2.2/AC_433:282).

Detrás de cada actividad hay muchas horas, mucho esfuerzo, muchos debates, muchas ideas que surgen... Estamos aprendiendo a trabajar en equipo, a cooperar, a realizar actividades con un porqué y para qué (C.2/SC.2.2/AC_433:293).

Al aire libre también mola preparar el trabajo antes de ir a clase (C.2/SC.2.2./FC_433:288).

En cuanto a los indicadores «Aprendizaje basado en proyectos», «Aprendizaje emocional» y «Aprendizaje servicio», el análisis cualitativo de los *posts* y de las imágenes (imágenes 49645¹³; 99129¹⁴), muestran una relación entre ellos. Corroborando los apuntes de la bibliografía científica se atisba que son tres metodologías que, cuando se ejecutan de manera adecuada, inevitablemente, ponen en juego características que las tres comparten. Estas son: el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, el aprendizaje tiene que

10. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/B3bxqfxIfV8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

11. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/BUKNPhqHTsF/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

12. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CdO7t-bMH1s/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

13. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/reel/C3W6pCzMgeA/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

14. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/BVXwa65BVcQ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

ser situado y el aprendizaje emocional tiene que promoverse para que este sea significativo (Díaz-Barriga, 2006).

Estamos agradecidas, orgullosas, satisfechas, felices, motivadas... hemos aprendido, hemos experimentado, hemos superado miedos, hemos crecido día a día, hemos vivido nuestro propio proyecto... no tenemos palabras para describir lo agradecidas que estamos a todas las personas que han aportado algo a este proyecto. Somos un gran equipo y hemos crecido como personas, como ciudadanas y como futuras maestras (C.2/SC.2.2/ABP_433:287).

Pese a muchas dificultades, por fin podemos decir que estamos verdaderamente emocionadas con este proyecto!! Todo esfuerzo tiene su recompensa y la mayor recompensa que podemos tener es acabar enamoradas de nuestro trabajo. Estamos trabajando duro reestructurando nuestras actividades con una nueva perspectiva más social. Lo hacemos por nosotras, para nuestro propio aprendizaje. Queremos superarnos y dar lo mejor de nosotras mismas (C.2/SC.2.2/AE_433:291).

¡Hoy hemos vuelto a nuestro cole de prácticas! Ya que el siguiente paso de nuestro trabajo es crear una propuesta didáctica para llevar nuestro tema a un aula de Infantil, hemos decidido preguntar a los alumnos y alumnas, maestros y maestras del centro cositas para completar nuestro trabajo. ¡¡Estamos encantadas de que «nuestros» niños y niñas y profes puedan ayudarnos en este gran proyecto!! (C.2/SC.2.2/AS_433:281).

4. DISCUSIÓN

La educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos materias históricamente separadas: la educación y la comunicación. Tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educomunicación se convierte en una corriente de reflexión para la didáctica crítica (Cuenca-López y Martín-Cáceres, 2009) porque esta adquiere todo su sentido cuando todos los agentes implicados en el proceso educativo (alumnado y profesorado) enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son a la vez emisores y receptores (Martínez-Salanova, 2015). Es en este contexto en el que situamos este estudio porque, como reflejan los datos que acabamos de mostrar y que a continuación pasamos a comentar, el presente trabajo ha explorado las posibilidades que tiene la red social Instagram para fomentar el pensamiento crítico y cuestionar las relaciones arte-poder-género en los discursos

historiográficos heredados con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y comprometida con la igualdad

Partiendo del primer objetivo específico que busca conocer las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder a través del análisis del patrimonio, los resultados muestran que, en general, observamos que el estudiantado ha desarrollado reflexiones y observaciones con un cierto grado de profundización en torno a las dinámicas patriarcales y androcéntricas que relacionan ambos conceptos. Lo que viene a corroborar la investigación de Lucas et al. (2023), quienes evidencian que llevar a cabo procesos didácticos feministas a partir de los cuales desarrollar contranarrativas críticas a los mandatos hegemónicos imperantes en el patrimonio da la posibilidad al alumnado de desarrollar las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural. En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial y museística, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018).

Señalábamos al principio de este trabajo que, un/a ciudadano/a socialmente competente en la sociedad del conocimiento sería aquel o aquella capaz de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en constante cambio e inserto o inserta en una sociedad cada vez más dinámica, plural y diversa (Morris y Spurrier, 2009); de manera que, como muestran los datos, la coeducación patrimonial puede ofrecer experiencias de socialización crítica que lleven a una sociedad más equitativa. Sin embargo, tal y como expone Pérez-Santos (2000), durante años, en los procesos de aculturación del patrimonio ha primado una visión elitista y androcéntrica del mismo. En este sentido, Podgorny (2005) reflexiona sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto frente al estudiante, siendo la conservación, estudio y salvaguarda su principal cometido. Otros

estudios sobre coeducación patrimonial (García-Luque et al., 2018; Lucas y Delgado-Algarra, 2022) encuentran, del mismo modo, pocas experiencias didácticas en torno al patrimonio que desarrollen todo el potencial que este tiene para el desarrollo de relaciones identitarias críticas.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: «analizar la red social Instagram como lugar de interacción y participación donde desarrollar competencias coeducativas a través de la creatividad, el *artivismo* y colaboración», los datos obtenidos coinciden con los resultados de las investigaciones de Flecha et al. (2004), quienes aseguran que la inclusión de todas las voces en cualquier proceso educativo enriquece y dota de calidad al aprendizaje. Esta idea tiene especial relevancia si nos atenemos a los espacios digitales y tecnológicos, contextos que entrarían en la llamada informalidad de los procesos educativos. Según Siemens (2004), la era digital plantea el reto de incluir la tecnología y el establecimiento de conexiones como actividades de aprendizaje, ya que nuestro aprendizaje se irá incrementando, a medida que nuestra red de conexiones se agrande. Por ello, son varios los estudios que señalan la importancia de implementar nuevas metodologías, diversas de la tradicional, para que el uso de las TIC sea más eficiente. Bergmann (2017) incide en la importancia de potenciar la motivación en el alumnado de estas materias, señalando las TIC como agente de motivación externa. Cruz-González (2024) expone que Instagram cuenta con la potencialidad de «lograr resultados de aprendizaje de alta calidad y retención dada la sensación de pertenencia entre los estudiantes, especialmente en un entorno en línea que puede sentirse aislante, desempeña un papel importante en mejorar la participación y el rendimiento estudiantil» (p.198).

Por su parte, Maldonado (2020) demuestra que los espacios *social media* no son sólo fuentes de contenidos culturales sino lugares comunes que aúnan diferentes personalidades, diversas ideas y pensamientos, objetos y sujetos, en los que constructos como los patrimonios sirven como conector y lazo de unión. En este sentido, la cultura actual transita y se construye dentro de las plataformas sociodigitales y el patrimonio también está en ellas. Tal y como demuestran los datos obtenidos en este estudio, la educación patrimonial está envuelta en un continuo proceso evolutivo, ya que son los y las educandas quienes toman su experiencia para construir conocimiento propio y compartido con los demás actores. En esta misma línea se manifiestan los

estudios de Casablanco (2017), que demuestran que las redes sociales y las TIC son herramientas beneficiosas para la didáctica de las Ciencias Sociales. Por su parte, Gómez-Carrasco et al. (2019) analizan las ventajas y desventajas del empleo de estos recursos con estudiantes, concluyendo que, en el caso concreto de las ciencias sociales, pueden indicarse interesantes mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES: HACIA UNAS COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS

El estudio desarrollado ha puesto de manifiesto, por una parte, las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder. Por otra parte, y basándose en ellas, ha evidenciado que la red social Instagram puede ser un entorno de aprendizaje colaborativo para desarrollar propuestas didácticas en la formación inicial del profesorado en torno al patrimonio para desarrollar una mirada y un pensamiento crítico-feminista; competencias que el futuro profesorado debe de adquirir para desarrollar una práctica coeducadora.

Si bien es cierto que la coeducación es una competencia transversal que debe afectar a todas las áreas curriculares, como es sabido, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como principal finalidad educativa la socialización del niño y de la niña en sus primeras etapas educativas y la formación de ciudadanía en las etapas superiores, siendo la coeducación patrimonial y la didáctica del arte feminista materias que arrojan resultados positivos en torno a esta cuestión.

Por otro lado, los medios de comunicación social 3.0 son plataformas de uso cada vez mayor, que visibilizan las narraciones y subjetividades de diferentes sujetos. En este sentido, desde el ámbito de la educación formal y a la luz de los resultados obtenidos, se debe de reivindicar la incorporación de estos espacios compartidos para generar contranarrativas colectivas que visibilice la visión esencialista y androcéntrica del patrimonio. Si el patrimonio es un canal de transmisión de la violencia y el sexismo de generación a generación, de persona a persona, las redes sociales, desde una mirada coeducadora, podrían servir para cuestionar las prácticas y relaciones de poder que inconscientemente naturalizamos e interiorizamos bajo la premisa de

sacralidad cultural. Pero para que esto sea posible, es necesario que el personal educativo tenga las competencias digitales y coeducadoras necesarias para abordar una educación ecosocial y feminista. Algunos ejemplos de cómo introducir Instagram en la formación docente pueden ser los que se han expuesto en esta publicación a modo de portfolio o plataforma *edu-artivista*. Otras formas son a través de juegos, consejos, recomendaciones de lecturas o compartir proyectos que son ejemplo de buenas prácticas educativas.

Finalmente, en relación con las limitaciones propias del estudio, es preciso mencionar el tamaño de la muestra, tanto de publicaciones como de personas participantes en las asignaturas y universidades, la cual podría ser ampliada permitiendo la generalización y ampliación de los resultados. A pesar de ello, y atendiendo al objetivo principal de la investigación, consideramos que el trabajo con el patrimonio y con las redes sociales, de manera más amplia, puede abrir una línea de investigación para contribuir a la construcción de miradas críticas en el alumnado de los Grados de Educación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Astorga-Aguilar, C., y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 339-362. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Ávila, N., y Camacho-Miñano, M. C. (2022). Fotovoz: empoderando al alumnado universitario sobre cuerpos, salud y género. En S. Carrascal y N. Camuñas (Eds.), *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 621-645). Tirant Humanidades.
- Bendix, R., Eggert, A., y Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Universitätsverlag Göttingen.
- Bergmann, J. (2017). Scaling flipped learning: Technology strategy. *Education Technology Solutions*, 76, 56-58. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.638358353341394>

- Brandao, C.R. (1986). *Educação Popular*. Brasiliense.
- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En F. Tarasow y M. Luna (Coords.), *Educar En La Era Digital: Docencia, Tecnología y Aprendizaje* (pp. 17-34). Editorial Pandora.
- Castellano, K. (2010). Internet, un entorno social para el diálogo. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 82, 122-125.
- Cruz-González, M. C. (2024). Instagram como herramienta para nuevos procesos de enseñanza aprendizaje de las teorías de la comunicación en la educación superior. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, 214. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi214.11006>
- Cuenca-López, J. M., y Martín-Cáceres, M. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González Parrilla y J. M. Cuenca López (Coords.), *La Musealización del Patrimonio* (pp. 47-64). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., Martín, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Comité de Ministros. (1998). *Recomendación número R (98) 5 del Comité de Ministros de los Estados Miembros relativa a la Educación Patrimonial*. Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de marzo de 1998 en el 623 encuentro de Ministros. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/manifiestos_patrimonio/es_8658/adjuntos/DOC56.pdf
- Delgado-Algarra, E., y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. MacGraw Hill.
- Fernández, D., Lanás, P. C., y Durán, M. S. (2011). Nuevos espacios de comunicación, relación y activismo en la era digital: la Red como oportunidad para el feminismo. *Asparkia: investigació feminista*, 22, 61-72.
- Flecha, R., Dávila, A., y Vargas, J. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la Investigación Workaló. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 21-34.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.

- García-Luque, A., De la Cruz, A., y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Universidad de Murcia.
- García-Martínez, B., Lozano, J., y Cerezo, M.C. (2023). La vinculación escuela-comunidad: una experiencia de educación patrimonial desde la enseñanza no formal. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 725-742. <https://doi.org/10.5209/rced.79960>
- Gómez-Carrasco, C.-J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.-R., y Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Graham, B., y Howard, P. (2008). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Ashgate.
- Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En R. Bendiz y G. Hasan-Rokem (Eds.). *Companion of Folklore* (pp. 500-519). Blackwell.
- Huamán, T., y Carcausto-Calla, W. (2024). Redes sociales como recurso didáctico en educación básica: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 473-483. <https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v8i32.738>
- Martínez-Salanova, E. (2015). Educomunicación, acción militante, amistad, motor de cambio y lugar de encuentro. *AULARIA. El país de las aulas*, 1, 1-8. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9621>
- Medina, A., y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas.
- Lindauer, M. I. (2006). The critical museum visitor. En J. Marstine (Ed.), *New Museum Theory and Practice. An introduction* (pp. 203-225). Blackwell Publisher.
- López, L., Maza-Córdoba, J., y Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E25, 188-200.
- Lucas, L., y Alario, M. T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. *Anales de Historia del Arte*, 28, 399-412. <https://doi.org/10.5209/ANHA.61623>

- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *RESEÑAS de enseñanza de la Historia*, 20, 11-31. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4033>
- Lucas, L., Trabajo, M., y Reyes, N. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS*, 12(1), 34-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>
- Maldonado, S. (2020). Patrimoni en xarxa. Xarxes de patrimonis. Visibilitzant i compartint històries patrimonials en els entorns sociodigitals. *Memòria Viva: la revista de Patrimoni*, 12, 60-68.
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Morris, E., y Spurrier, M. (2009). Museum and School: Nurturing an indispensable relationship. En K. Bellamy y C. Oppenheim (Eds.), *Learning to live. Museums, young people and education* (pp. 58-66). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Pattier, D. (2021). Science on Youtube: Successful Edutubers. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Pattier, D. (2024). Comunicación y modelos docentes emergentes: un estudio sobre los profesores Youtubers. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.17583/remie.9887>
- Paulin, A., y Arceo, F. (2021). Videos educativos en YouTube: una herramienta promotora de habilidades clínicas en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 22, 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.03.001>
- Pérez-Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Trea.

- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(suplemento), 231-264. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702005000400012>
- Pole, K. (2007). Mixed method designs: a review of strategies for blending quantitative and qualitative methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4).
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 9-10. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero090/disonancia-cognitiva-y-apropiacion-de-las-tic/?output=pdf>
- Resa, A., y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista española de educación comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Robles, F. J., Fernández, M., y Ayuso, G. E. (2021). Desarrollo Sostenible a través de Instagram. Estudio de propuestas de futuros docentes de primaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76, 212-227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1919>
- Ruiz-San-Miguel, F.-J., Ruiz-Gomez, L.-A., Hinojosa-Becerra, M., y Maldonado-Espinosa, M. (24-27 de junio de 2020). *Use of Instagram as a tool for debate and learning*. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (pp. 1-6). Sevilla: IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140998>
- Sánchez-Gutiérrez, L. P., y Del Ángel, R. M. (2021). Ser EduTuber: del aula a la pantalla. *Revista Digital Universitaria*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.14>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/slxl1/modul_3/conectivismo.pdf
- Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En L. Grünberh (Ed.), *From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 37-58). UNESCO-CEPES.

- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. En B. Graham y P. Howard (Eds.), *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Sosa, A., Galarza, E., y Ranea-Triviño, B. (2024). Percepciones, experiencias y posicionamientos sobre la violencia de género en las redes sociales. Resultados de una encuesta a la juventud andaluza. *Comunicación y Sociedad*, 1-25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8676>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO (2014). *Gender Equality, Heritage and Creativity*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229418_