

# Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso<sup>1</sup>

Ramón Montes-Rodríguez<sup>2</sup>; Ana Fernández-Martín<sup>3</sup>; Belén Massó-Guijarro<sup>4</sup>

Recibido: julio 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: diciembre 2020

**Resumen.** Este texto presenta el análisis de una propuesta educativa que utilizó Instagram de forma analógica en el área de Lengua y Literatura de Educación Secundaria. El propósito del trabajo fue conocer a partir de las voces de sus propios participantes cómo se desarrolla la experiencia educativa innovadora, cuáles son las limitaciones y posibilidades que tiene la etapa de Educación Secundaria para llevarla a cabo y de qué modos los estudiantes aprendieron, participaron y dialogaron en la misma. Se realizó un estudio de caso en el que se recogieron datos durante tres meses en un centro andaluz de difícil desempeño a través de la observación, entrevistas grupales y cuadernos de campo compartidos. Las conclusiones muestran que la propuesta fue disruptiva sin ser necesariamente tecnológica, que los procesos de lectura colaborativa o compartida permitieron convertir el acto educativo en experiencias sociales plenas y que unir la práctica educativa a un proceso de investigación ayudó a superar ciertas limitaciones propias de esta etapa.

**Palabras clave:** Educación Secundaria; Innovación Educativa; Lenguaje; Literatura Clásica; Redes Sociales.

## [en] Pedagogical Disruption in Secondary Education through Instagram: #Instamyths, a Case Study

**Abstract.** This text studies an educational proposal that used Instagram in an analogical way in Secondary Education Spanish Language and Literature. The purpose was to learn from the voices of its own participants how the innovative educational experience is developed, what are the limitations and possibilities of the Secondary Education stage to carry it out and in what ways the students learned, participated and dialogued in it. A case study was conducted in which data was collected over three months in an Andalusian school for At-risk students through observation, group interviews and shared field notebooks. The conclusions show that the proposal was disruptive without necessarily being technological, that the processes of collaborative or shared reading allowed the educational act to be converted into full social experiences and that linking educational practice to a research process helped to overcome certain limitations that usually exist at this stage.

**Keywords:** Classical Literature; Innovation; Language; Secondary Education; Social Networks.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Montes-Rodríguez, R.; Fernández-Martín, A.; Massó-Guijarro, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438.

### 1. Introducción

La institución escolar en España, y en particular la Educación Secundaria, está experimentando un relativo declive caracterizado por la incertidumbre y lo volátil de los tiempos que vivimos (Bauman, 2013) y por la profunda desafección con la que los jóvenes la viven (Corea & Lewkowicz, 2004). En nuestra sociedad de “saberes compartidos” (Martín-Barbero, 2012), los modos de circulación del conocimiento parecen haber cambiado, girando ahora en torno a tres

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Proyecto de Investigación NOMADIS RTI2018-097144-B-I00 “Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en educación secundaria” financiado por el MINECO (España).

<sup>2</sup> Universidad de Granada (España).  
E-mail: [ramontes@ugr.es](mailto:ramontes@ugr.es)

<sup>3</sup> Junta de Andalucía. (España).  
E-mail: [ana.fdezmartin@gmail.com](mailto:ana.fdezmartin@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad de Granada (España).  
E-mail: [belenmasso@ugr.es](mailto:belenmasso@ugr.es)

ejes: la pérdida de centralidad de los libros y la escuela; la deslocalización y destemporalización de las prácticas educativas que han transformado tiempos y lugares; y la disgregación y diseminación de los saberes que ha roto las viejas fronteras de lo formal, lo informal y lo no formal.

Hoy en día las condiciones de aprendizaje son cambiantes, fragmentadas y en ocasiones también confusas (Fernández Enguita, 2016; Race & Makri, 2016), algo que lleva a tener que revisar constantemente lo aprendido (Bingham & Conner, 2015), y a plantearse la necesidad de desaprender (Reig, 2012) para gestionar nuestros “desconocimientos” (Innerarity, 2011). Todo esto en un sistema escolar con relativa poca presencia de pedagogías y prácticas de aprendizaje que resulten atractivas, desafiantes o provocadoras para estos jóvenes (Acaso & Manzanera, 2015; Acaso, 2018) y sobre el que distintos trabajos relacionados con procesos de innovación disruptiva (Christensen, Raynor, & McDonald, 2016; Cobo, 2016) mostraron que existe la necesidad de repensar las restricciones que acaban por convertir las instituciones educativas formales en máquinas de estandarización, y de entender el conocimiento como algo interdependiente que se distribuye en red (Siemens, 2005) y que puede utilizar nuevos formatos y soportes poco ortodoxos.

Desde el campo de la investigación, son diversas las conceptualizaciones y teorizaciones que han surgido para tratar de explicar este contexto. Algunos autores utilizan conceptos como «educación expandida» o «ecologías del aprendizaje» (Díaz & Freire, 2012; Martínez Rodríguez & Fernández Rodríguez, 2018) para hacer referencia a la expansión de los procesos educativos fuera de las fronteras de lo formal y lo académico; otros el concepto «aprendizaje ubicuo» (Burbules, 2014) que apunta a que el aprendizaje es algo que, ahora más que nunca, puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar; y otros que afirman que la escuela y los centros educativos necesitan de forma urgente integrarse de forma más efectiva en estas nuevas prácticas en las que la ciudadanía se ve inmersa, apostando por un modelo de escuela-red (Adell & Castañeda, 2013; Martín-Barbero, 2015).

Estas nuevas prácticas o experiencias educativas se caracterizan por expandir la educación institucionalizada mediante la experimentación con nuevas formas de interacción social y de recontextualización del funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal. En escenarios *knowmad* (Moravec, 2013), donde distintas culturas (orales, musicales, audiovisuales, narrativas y digitales) se encargan de activar el componente lúdico de la acción ciudadana y de la participación sociopolítica inclusiva (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre, & Ballestrini, 2012), empiezan a surgir proyectos que parecen aumentar el compromiso e interés de los jóvenes, generando en ellos nuevas formas de cooperación y de colaboración. Del mismo modo, se incorporan valores, contenidos y procedimientos característicos de una sociedad democrática que recompensa el generar vínculos y experiencias de trabajo junto al entorno social (Hargreaves & Hartley, 2016). En definitiva, nuevos desarrollos metodológicos que conviertan las aulas en laboratorios de ideas que permanentemente buscan la producción, la participación y el aprendizaje distribuido como desafío cultural (Groom & Lamb, 2009).

El concepto de pedagogía disruptiva aparece en la literatura científica especialmente ligado a aspectos tecnológicos, sobre todo a partir de que Bower y Christensen (1995) definieran «tecnología disruptiva» como un artefacto o propuesta de valor radicalmente diferente a lo disponible hasta el momento, que ofrece nuevas prestaciones apreciadas inmediatamente por los usuarios, de manera que modifican así el contexto y sus necesidades. Al trasladar este concepto a lo educativo, Hedberg y Freebody (2007) describieron como pedagogía disruptiva aquellos procesos donde la integración tecnológica crea “cambio en las aproximaciones docentes porque anima a llevar a cabo nuevas formas de enseñar y de aprender” (p. 8), así como una serie de características que debía tener un proceso pedagógico para ser potencialmente disruptivo. Investigaciones posteriores (Vratulis, Clarke, Hoban y Erickson, 2011) definen además la disrupción como el proceso donde las tecnologías digitales están integradas para apoyar prácticas de aula que, habitualmente, son dirigidas por el profesorado. El modelo disruptivo, entendido desde esta visión tecnológica, requiere en cierto modo modificar los procesos de enseñanza para moldearlos a las necesidades de las tecnologías que se empleen.

En nuestra investigación se plantea como elemento disruptivo el uso de elementos narrativos transmedia (Jenkins, 2010; Scolari, 2009) y de Instagram como herramienta (desde un planteamiento analógico) – por ser junto a Youtube el medio social más utilizado (Martin, Wang, Petty, Wang, & Wilkins, 2018) – con jóvenes de Educación Secundaria que tienen dificultades en el área de Lengua y Literatura. En esta etapa, las culturas colaborativas y de prácticas de producción, consumo y diseminación del conocimiento ocupan en muchos casos la centralidad de la vida de los jóvenes (Scolari, 2018a), y se plantea qué estrategias formativas más cercanas al aprendizaje informal conectan de forma más efectiva (Sefton-Green, 2013). En este trabajo se analiza una práctica educativa donde se utiliza la potencialidad de lo transmedia, lo seductor de lo digital y la cultura clásica (mitos griegos) como elemento mediador y disruptivo de los procesos de aprendizaje.

Nuestro marco conceptual y epistemológico se complementa con la caracterización que proponen Scolari, Masanet, Guerrero-Pico, & Establés (2018) para analizar componentes transmedia en espacios formativos a través de una taxonomía de competencias que, sumada a distintas estrategias de aprendizaje informal, trata de dar respuesta a la pregunta “¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios?”. Y con las propuestas de Sefton-Green (2012) o boyd (2014) para delinear nuevos territorios en el estudio de estrategias informales de aprendizaje.

Del mismo modo, se articula la propuesta educativa sobre distintos trabajos que ponen en valor el uso educativo de los mitos griegos por su capacidad para estimular la creatividad desde la fantasía narrativa, por la universalidad de sus temas, por sus posibilidades para trabajar de forma crítica y reflexiva distintas cuestiones relacionadas con la construcción de patrones y estereotipos, o por su manifestación a través de distintas expresiones artísticas a lo largo de la historia (Cutanda & Murga-Menoyo, 2014; Valero, Fernández, Muñoz, & Martínez, 2003). Una propuesta que, tal y como lo entiende Cassany (2012), va más allá del “simple” concepto de alfabetización o de competencia, apostando por el desarrollo de una nueva literacidad, que incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles

de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales.

A través de la conjugación de esos tres marcos conceptuales: la disrupción pedagógica, el uso de lo transmedia e Instagram (de forma analógica) y el apoyo en la literatura más clásica (mitos griegos), se plantea un estudio de caso con el objetivo de dar respuesta a una serie de preguntas de investigación a modo de temas abiertos o *issues* (Stake, 1995), que proporcionan una estructura conceptual valiosa para la organización del caso, y que, aun siendo concebidas desde el inicio de la investigación, han ido transformándose de forma *emic*, desde los discursos:

P1. ¿Cómo influye esta práctica educativa en las habituales rutinas de aula? ¿De qué modos podemos entenderla como una acción disruptiva de experimentación y aprendizaje colaborativo?

P2. ¿Cómo influye la alfabetización transmedia en el proceso educativo y en qué modos se producen cambios en las dinámicas de participación?

P3. ¿Por qué surgen limitaciones y desafíos al implementar esta práctica en Educación Secundaria?

## 2. Método

Como el propósito de este estudio es explorar, describir y analizar prácticas educativas disruptivas basadas en el uso de comunicación transmedia dentro de espacios formales de aprendizaje, hemos empleado una aproximación metodológica de estudio de caso interpretativo e interactivo (Maxwell, 2012; Stake, 1995), un acercamiento que “facilita la exploración de un fenómeno dentro de su contexto mediante el uso de distintas fuentes de datos” (Baxter & Jack, 2008, p.544), y que se ajusta perfectamente cuando el foco del estudio es responder a las preguntas “cómo” y “por qué”, así como cuando las condiciones contextuales son muy importantes para el fenómeno que se estudia (Yin, 2009), algo que en este estudio ocurre. Por lo tanto, nuestro interés está más en los procesos que en los resultados finales, en los contextos más que en variables específicas, en los descubrimientos más que en las confirmaciones (Merriam, 2007).

### 2.1. Contexto y participantes: el ecosistema de la disrupción

El caso se sitúa en un aula de la asignatura de Refuerzo de Lengua de un centro público de Educación Secundaria en una de las comarcas más deprimidas social y económicamente de la provincia de Granada, con baja densidad de población debido al éxodo rural de los últimos 50 años, con altas tasas de emigración y de trabajo temporero dependiendo de las distintas campañas agrícolas y con un elevado porcentaje de familias que viven de economía sumergida. Esto se ve reflejado en las características de gran parte del alumnado, y de forma acentuada, en los participantes de este caso: absentismo estructural y desde corta edad, falta de interés por el desarrollo escolar-cultural, falta de expectativas personales y de mejora, y baja implicación de las familias en la vida del centro.

A mediados del primer trimestre dio comienzo el proyecto #Instamitos, dos horas a la semana, en 2º de ESO. El objetivo didáctico principal de este proyecto es que el alumnado, a través de diversos mitos griegos, dé el salto hacia procesos de producción y creación de contenido multimodal utilizando recursos como los que brinda Instagram para ello.

El grupo muestra una motivación muy reducida hacia lo educativo como punto de partida y reúne a adolescentes provenientes de dos grupos-clase distintos. Está formado por ocho estudiantes muy dispares entre sí, con una serie de características que se describen de forma sintética en la Tabla 1. Su desmotivación hacia lo formativo no es tanto una cuestión individual sino provocada por un contexto socioeconómico complicado, atravesado por distintas violencias (simbólicas y estructurales) que derivan de procesos de desigualdad social.

Tabla 1. Datos del estudiantado por curso y área de conocimiento

Seudónimo	Sexo	Edad	Asignatura de Lengua pendiente de 1º ESO
Prometeo	H	15-16	Sí
Hermes	H	15-16	Sí
Pirra	H	14-15	Sí
Deucalión	H	15-16	Sí
Zeus	H	14-15	No
Dafne	M	14-15	No
Apolo	H	14-15	No
Pandora	M	13-14	No

### 2.2. Técnicas de recogida de datos

Los datos necesarios para elaborar el estudio de caso fueron recogidos por parte de dos investigadores externos al centro y por la figura de la docente como investigadora, mediante las siguientes técnicas:

- Observación participante y registro de las interacciones.
- Cuaderno de bitácora compartido entre docente e investigadores.
- Entrevista grupal con los estudiantes al concluir el proyecto.
- Entrevista en profundidad con la docente.
- Registro de los documentos curriculares que guían el proyecto y de las producciones narrativas, digitales y audiovisuales generadas.
- El propio informe del caso como elemento de investigación. La continua negociación de los informes de investigación entre investigador y docente resultó esencial, ya que la negociación facilita el debate, intensifica el control democrático del conocimiento y hace más fáciles las decisiones de cambio.

### 2.3. Técnicas de análisis de datos

Los datos recogidos, anteriormente expuestos, fueron estudiados mediante el análisis de las temáticas del discurso y la comparación y triangulación constante entre todos los espacios y fuentes analizadas (Maxwell, 2012). Los procedimientos de análisis se ajustaron parcialmente a las propuestas de fragmentación y articulación de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 1997) mediante estrategias de tipo circular, en espirales de profundización, retrocediendo y avanzando durante el proceso. Un proceso de naturaleza inductiva-deductiva, que utilizó técnicas de análisis documental y de los discursos, así como etnográficas, auto-etnográficas y dialógicas de cara a la negociación de los informes.

### 2.4. Diseño curricular y secuenciación de la propuesta

En la Figura 1 se muestran de forma descriptiva y secuenciada las distintas actividades que han formado parte del proyecto #Instamitos.

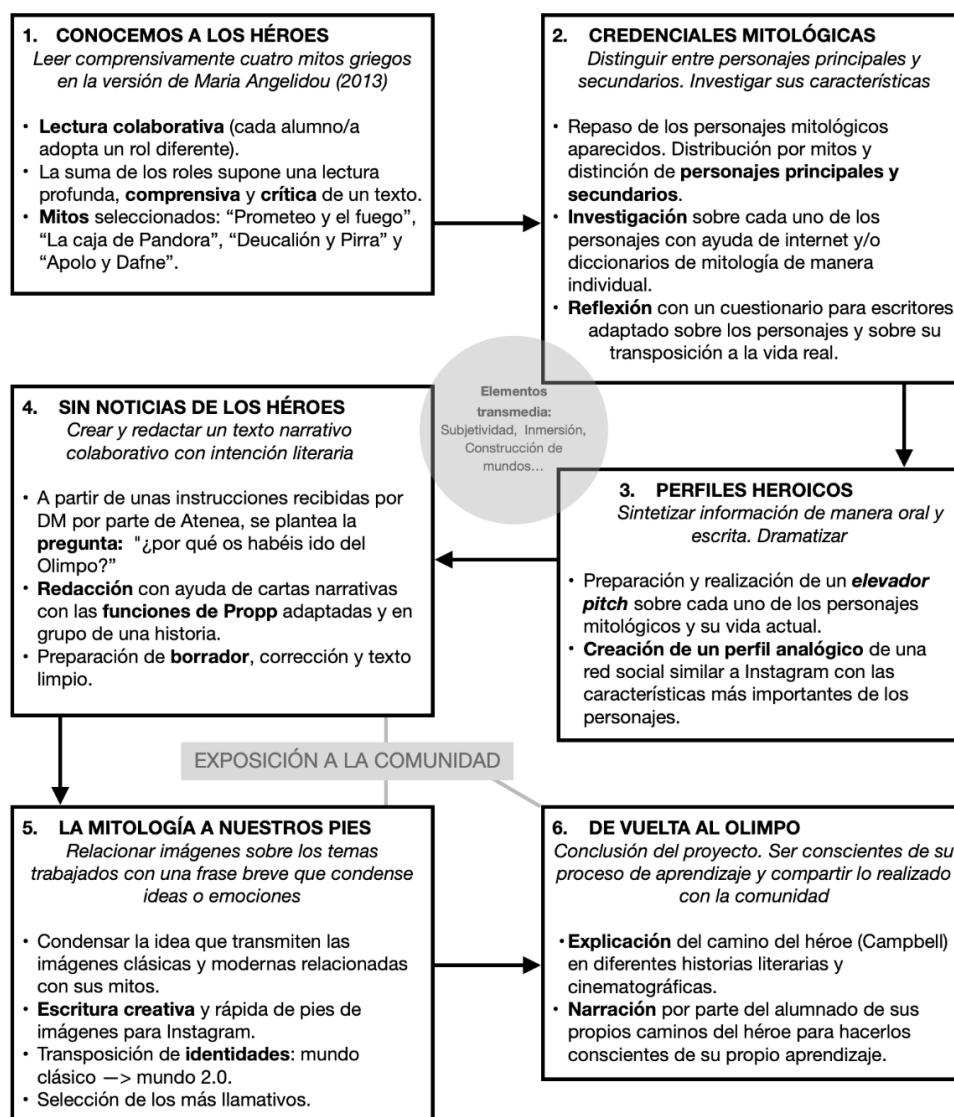


Figura 1. Esquema por actividades del diseño curricular de #Instamitos. Elaboración propia.

## 2.5. Diseño de la investigación

La investigación se ha dividido en tres fases: de preparación, de campo y de análisis. En la primera se seleccionó la experiencia educativa buscando una serie de características: 1) que se situara en un centro público de Secundaria; 2) que llevara a cabo prácticas potencialmente disruptivas; 3) que dichas prácticas utilizaran elementos transmedia, lo digital y/o lo artístico como elementos activos de mediación de los procesos de aprendizaje. Después se realizó un diseño preliminar que fue consensuado con la docente que iba a realizar el proyecto. Durante la fase de campo, que duró tres meses, se utilizaron distintas estrategias de observación y recogida de datos (apartado 2.2). En ese tiempo, se ha compartido todo lo recogido en el aula de forma inmediata y se han ido negociando las primeras categorías de análisis que iban emergiendo. En la última fase dedicada al análisis, se han llevado a cabo procesos compartidos de reducción e interpretación de los datos recogidos, análisis de datos de forma iterativa, así como codificación y categorización de las evidencias y de los análisis sobre las mismas.

## 3. Resultados

A continuación se exponen distintas evidencias recogidas durante el proceso que tratan de aportar posibles respuestas a las preguntas planteadas. De este modo se permite al lector conocer cómo este tipo de prácticas educativas median los procesos y los distintos entornos de aprendizaje de los estudiantes, así como observar diversos desafíos, limitaciones y oportunidades que surgen a la hora de plantear este tipo de acciones educativas.

### 3.1. Dimensiones disruptivas de la propuesta

Partiendo de los marcos propuestos en este documento, con especial incidencia en los propuestos en Christensen, Raynor, & McDonald (2011); Hedberg & Freebody (2007) y Vratulis, Clarke, Hoban, & Erickson (2011), hemos identificado en el proyecto las siguientes dimensiones con potencialidad disruptiva:

#### “Conocemos a los héroes”: lecturas compartidas colaborativas

Las primeras sesiones se dedicaron a la lectura colaborativa de los distintos mitos. Mediante un sistema de roles que implica los diferentes procesos cognitivos que lleva a cabo un lector experto (decodificación del significado literal, anticipación, creación de inferencias, síntesis y relación con otros textos), se puso en marcha la primera actividad del proyecto: “Conocemos a los héroes”, para poner en contacto al alumnado con los mitos griegos que desconocían. La primera sesión sirvió para conocer los distintos papeles que tenían que desempeñar como lectores y la historia. En los participantes encontramos posturas iniciales de apatía y rechazo a la asignatura, actitudes especialmente acentuadas en los varones:

*“A mí es que me da igual todo, maestra” (Apolo)*

Las distintas dinámicas empleadas por la profesora para compartir el acto de leer hacían que se establecieran entre ellos procesos de intercambio entre pares. La profesora manifestaba que, a pesar de la apatía inicial, *“entendían el momento de la lectura como algo para compartir, hablar y relajarse”*.

El alumnado atribuía significados diversos al hecho de leer *con* otros. Casi todos los estudiantes manifestaban cierta aversión hacia la lectura individual y valoraban positivamente la lectura colaborativa. Mientras que algunos destacaban la posibilidad que les ofrecía para eludir la tarea de leer:

*“Nos gusta leer en grupo para que lean los otros” (Risas) (Dafne)*

Para otros, leer *en grupo* parecía reconvertir el acto en algo más accesible y placentero:

*“No es lo mismo leer solo que leer con amigos (...) Sí que me gustaba, lo que no me gusta es leer” (Zeus)*

*“Al leer con los amigos te diviertes leyendo” (Prometeo)*

*“Yo de lo que leo es que no me entero (...) Me enteré porque lo leyó otro, y así escucho” (Dafne)*

Los estudiantes también manifestaron rechazo hacia la escritura de trabajos individuales y colectivos durante casi todo el proyecto. La mayor desafección se producía al inicio de las actividades, y después parecía reconvertirse, como manifiesta la docente:

*“una vez que se supera la primera barrera y logran entrar en las dinámicas, las clases fluyen con más soltura”*

Con esta actividad se pretendía que el alumnado adquiriera conocimientos básicos sobre la mitología griega y trazar los valores de construcción de ciudadanía que alberga la literatura clásica. Se intentó conectar los referentes

mitológicos con el contexto actual de los jóvenes involucrados. Los estudiantes manifestaron haber desarrollado estrategias de ayuda y cooperación:

*“Nos ayudábamos entre todos, si alguien no entendía algo, preguntaba”* (Pandora)

### **Modos de representación más allá de lo textual**

Un logro esencial del proyecto fue trabajar la alfabetización del alumnado a través de recursos audiovisuales. A través de herramientas digitales, se facilitó el desarrollo de las capacidades creativas del alumnado y pudieron ponerse en juego otras artes, además de la literaria.

Mediante el diálogo con los estudiantes, la docente pudo conocer mejor los usos y comportamientos de los estudiantes en la red social Instagram, y hacer uso de la información recabada para la consecución del proyecto. Algunos estudiantes manifestaban dedicar largos ratos pensando qué foto subir y qué escribir, para después tratar de escribir una frase “que impacte” y algunos *hashtags*, “pero no demasiados”. En este tipo de interacciones virtuales la fotografía parece adquirir para los jóvenes un impacto y potencial muy superior al texto que pueda acompañarla. Asimismo, los estudiantes apenas hacían uso de la sección de fotos que perduran o *posts* en Instagram. La profesora confirmaba que casi todos sus estudiantes decían solo utilizar la parte de las *stories* (imágenes, textos o vídeos que desaparecen al pasar 24 horas). Al preguntarles por su estrategia de escritura en Instagram, otros manifestaron:

*“Yo no pienso cuando escribo por Instagram. Pongo una foto, cojo, busco algo en la red, lo escribo y listo. (...) Uso el Instagram para tener más Flow en la vida.”* (Zeus)

*“Lo uso para ligar y para tener fotos con amigos.”* (Prometeo) *“Sí, pero cuando es para ligar sí pensamos antes de escribir.”* (Apolo)

Se observó repetidamente durante las sesiones que los estudiantes, cuando necesitaban información sobre un concepto o palabra, directamente buscaban en Google Imágenes, ignorando la sección de resultados en texto. Así, para saber qué era una “ninfá”, preferían ver su representación gráfica antes que su definición. Asimismo, al preguntarles dónde buscan información en casa, salían a colación sobre todo *smartphones* y *tablets*. Incluso había quien utilizaba estrategias de búsqueda por las que no era necesario escribir:

*“Yo busco en la Play. De vez en cuando. Tengo el móvil apagado, quiero ver Youtube o buscar algo, y con la pantalla táctil o los cascos con el micrófono, le das a audio y le dices: motos. Y sale, maestra”* (Zeus)

### **Meta-aprendizaje y consciencia. La disrupción como proceso**

En un proceso de este tipo no es habitual plantear procesos evaluativos finales o de calificación mediante exámenes, pues la estructura de la actividad y el carácter reducido del grupo posibilita la constante evaluación colaborativa y distribuida de los productos que se van realizando. En las sesiones se les atribuye un gran valor a los momentos de reflexión del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje, ya que el hecho de que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje genera un mayor compromiso hacia la práctica educativa.

Aquí, el continuo proceso evaluativo y de retroalimentación se convirtió en el elemento central del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la profesora pudo modificar sus prácticas al tiempo que evaluaba su enseñanza. Esto permitió una constante tensión reflexiva tanto para ella como para el alumnado.

Al concluir el proyecto se realizó un proceso de autoevaluación y toma de consciencia por parte de los estudiantes de su proceso de aprendizaje a través de un símil con la estructura de “el viaje o camino del héroe”. En la última actividad, los estudiantes, tras una breve explicación de la profesora, tuvieron que ejemplificar ese viaje mediante ejemplos tomados de su cotidianidad:

*“Es como cuando te queda una asignatura y la recuperas en septiembre”* (Apolo)

### **Aprendizaje práctico, experiencial e interdisciplinar: “más allá” de los límites físicos del aula**

El proyecto apostó por una estrategia pedagógica abierta e inductiva, asentada en preguntas. La docente trató de asumir un papel facilitador, de guía, y evitar en todo momento respuestas cerradas. El alumnado sintió valoradas las propuestas de carácter abierto, divergente y creativo:

*“No es un todo vale, pero se intenta crear un espacio de confianza donde los estudiantes puedan sacar lo mejor de sí.”* (Profesora)

Además, las tareas de escritura o de exposición oral, que en esta asignatura solían ser de naturaleza individual, fueron planteadas grupalmente. Los grupos que presentaban grandes dificultades para trabajar en equipo al inicio gestionaron progresivamente sus dificultades y generaron narrativas colectivas propias. En un primer momento, casi todos mostraron resistencias, alegando incapacidad personal para acometer las tareas:

*“Yo es que no tengo creatividad de esa ninguna, maestra”* (Pirra)

Tras varias sesiones, se observaron dificultades para vincular el proceso de aprendizaje del proyecto con el conocimiento acumulado a través de otras materias y con el ámbito de sus propias experiencias. Pero cuando incorporaban a su proceso de creación de narrativas elementos de su propia cotidianidad mejoraba su desempeño general en la asignatura (ver 3.3.3).

Observamos también cómo la naturaleza de estos proyectos educativos hace que las prácticas de aula generalmente se expandan fuera de esta:

*“A mí no me gustaron los mitos, a mí me gustó la historia que siguió, la que hicimos nosotros”* (Zeus)

Existió además un cierto contagio entre otros compañeros profesores y también entre el alumnado, que empezó a demandar otro tipo de aprendizajes. Además, en este caso particular, observamos cómo la confianza y el apoyo del equipo directivo del centro hacia quien lideró el proyecto posibilitó la multiplicación de este tipo iniciativas potencialmente disruptivas.

Otro ejemplo de cómo el proyecto se expandió más allá de los límites del aula sucedió a través de una de las tareas, donde el alumnado debía escoger pies de foto para unas imágenes que habían seleccionado previamente. Tenían que imprimirlas y colocarlas en lugares estratégicos del instituto. Cabe mencionar que uno de los lugares que seleccionaron fue la Jefatura de Estudios, espacio al que van los alumnos cuando son sancionados por mal comportamiento. La profesora comentó al respecto: *“Me parece significativo que quieran que su trabajo sea visto por los demás, y no solo por ‘otras personas’, sino por iguales que van al mismo sitio que ellos cuando los expulsan del aula.”* Los estudiantes explicaron así esta decisión:

*“Maestra, los colgamos en Jefatura de Estudios, que allí nos aburrimos mucho”* (Pirra)

*“Sí, que cuando estás allí no sabes lo que hacer y lees cualquier cosa”* (Prometeo)

En las últimas sesiones se trabajó a partir de sus producciones escritas acompañadas de las representaciones gráficas que eligieron. Se imprimieron distintos *posts* y *DM* (mensajes directos) que los estudiantes habían creado y seleccionado y los expusieron en diversos espacios del instituto (Figura 2), para tratar de llamar la atención de otros estudiantes debido a su estética similar a Instagram.

*“Seguro que alguien los lee”* (Zeus)

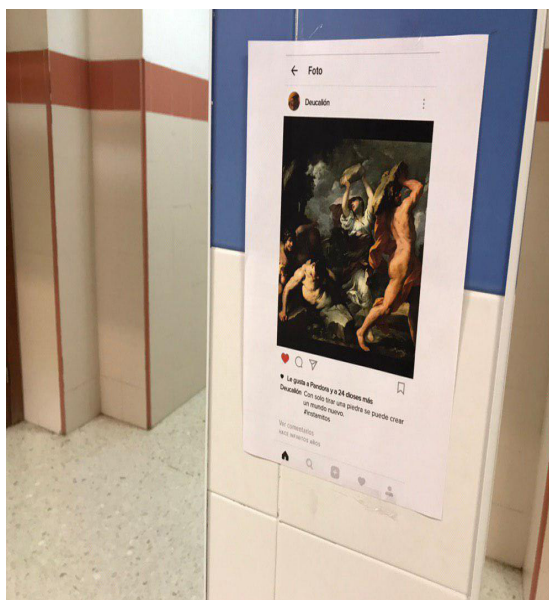


Figura 2. Fotografía de uno de los posts de Instagram colgado en el Instituto.

Presenciamos también cómo la incorporación inicial de elementos digitales a la práctica de aula generó múltiples distracciones. En una de las sesiones en las que la profesora pidió a los alumnos que usasen sus móviles para acceder a Instagram, los estudiantes automáticamente entraron a sus perfiles y desconectaron *ipso facto* de la actividad que estaban realizando. Se observaron importantes limitaciones en su capacidad de atención, cuestión que se acrecentaba cuando utilizaban sus propios dispositivos digitales. Ante los repetidos inconvenientes provocados por “lo digital”, se decidió trasladar la actividad digital a un ámbito estrictamente analógico, donde se llevaron a papel las fuentes, estilos y formatos habituales de las publicaciones en Instagram (Figura 2), para que el alumnado interactuase desde el papel como si lo estuviera haciendo en la red social.

### 3.2. Lo transmedia como mediación educativa

El estudiantado conectó más con la actividad cuando logró establecer vínculos entre lo académico y sus saberes “profanos”. La historia de “Prometeo y el Fuego” comenzó a comprometerlos cuando, a instancia de la docente, “*empezaron a conectar con el mito cuando pudieron relacionarlo con diferentes videojuegos y con referentes que conocían*” (Profesora), donde la mitología adquiere un papel central (*God of War*) o con otros referentes del mundo del cine o las series (*Outlander*).

Un ejemplo de las pequeñas narrativas que crearon de forma colectiva (Pandora, Prometeo y Zeus) fue la siguiente:



Figura 3. Narrativa producida por los estudiantes a través de DM de Instagram.

Podemos observar elementos muy diversos en su texto. En primer lugar, se ponen en juego las distintas características de los personajes que protagonizaban los mitos trabajados. Se hace presente el Olimpo como lugar, las relaciones entre personajes, ciertos condicionantes típicos de la literatura mitológica (piedad, liberación, curiosidad, enfermedad, muerte...), para después incorporar elementos propios de su cotidianidad (lugares como el Sotillo, Sierra Nevada, aficiones como los tractores que conectan con sus vidas, siempre en relación con el mundo agrario por el contexto...) y de sus referentes culturales (el zumbido y las piedras es un elemento que importan de una serie de ficción). Sobre la actividad, los estudiantes manifestaron:

*“Nosotros tomábamos las decisiones. Decíamos cosas y las que nos parecían mejor, pues las poníamos.”* (Dafne)

*“Lo idea del wifi al final no la pusimos porque íbamos a parecer que éramos tontos”* (Apolo)

*“Eso es que era igual que lo de Fermín el de La que se acerca, que quiere robarle el wifi haciéndose pasar por otro hombre”* (...) *“No sé si Pirra sacó la idea de allí”* (Prometeo)

*“La idea de las piedras es de una serie que yo veo, Outlander”* (Pandora)

*“Igual que Prometeo cogió una idea para lo del castigo de otra cosa que vio”* (Zeus)

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre los referentes que les evocan las distintas historias de los mitos griegos, manifestaron:

*“A cuando un niño te quiere y puedes jugar con él, a películas de amor”* (Dafne)

*“A mí me recuerda a todas las cosas, porque todas las historias son iguales, todas tienen un inicio, un nudo y un desenlace”* (Zeus)

Sin profundizar en exceso, pues excede al objetivo principal de la investigación, se observa que los referentes culturales de estos estudiantes se limitan a los productos de consumo masivo. Parecen dedicar más tiempo a conversar entre ellos o al uso de redes sociales para interactuar entre iguales que a otro tipo de consumos culturales, lo cual podría cuestionar la pertinencia de seguir reforzando el uso de estas redes en el aula.



“Yo ayer miré el Instagram, y ahora en ajustes puedes verlo, y eché 6 horas.” (Zeus)

“Yo si estoy aburrida estoy con el móvil nada más.” (Dafne)

En la actividad 5 “La mitología a nuestros pies”, la docente les retó a imaginar sobre lo que ellos pondrían si fueran el personaje mitológico y tuvieran que titular un *post*. Se observó en sus creaciones cómo los estudiantes utilizaron frases humorísticas, letras de canciones o refranes tradicionales para realizar esta actividad:

“Los personajes de los mitos usarían Instagram igual que nosotros, porque son humanos.” (Zeus)

### 3.3. La disrupción en Secundaria: desafíos, limitaciones y oportunidades

Uno de los mayores retos que se plantean a la hora de generar dinámicas disruptivas en el ámbito de la educación formal es el de justificar y fundamentar las prácticas en teorías o métodos probados con éxito. En gran parte de estas prácticas educativas innovadoras juega un papel muy importante la experimentación, y muchas de las decisiones se toman *ad hoc* para responder de forma inmediata a una situación contextual concreta.

En este sentido, desde un punto de vista curricular, la profesora que implementó el proyecto mostró ciertas actitudes autocríticas y de desconfianza hacia las tareas que estaba realizando:

“Es probable que gran parte de las actividades estuvieran mal enfocadas y que no estuvieran lo suficientemente fragmentadas” (Profesora)

Parece, pues, que existe cierta tolerancia al error cuando las propuestas curriculares son importadas de otros lugares o recursos, algo que desaparece cuando las ideas son propias y los diseños se crean *ad hoc* para un grupo de estudiantes concreto. Por otro lado, si bien el proyecto partía de un diseño curricular inicial, la implementación de este tuvo que adaptarse a las múltiples situaciones que surgían del día a día en el aula.

El absentismo e intermitencias en la participación de los estudiantes fue un importante condicionante del proyecto. En una de las sesiones asistió solamente la mitad de los estudiantes, aquellos con un perfil menos problemático, y esto originó un esfuerzo extra en la docente por reenganchar a aquellos alumnos que habían perdido la sesión. Además, los estudiantes mostraban grandes resistencias para realizar de forma autónoma las lecturas que se habían perdido. Para gestionar la situación, la docente propuso una actividad en clase en la que el resto de estudiantes explicara el mito a aquellos que habían faltado, sin embargo:

“la experiencia no era comparable a la de haber transitado por los entresijos de una historia en grupo” (Profesora)

Otra circunstancia que exigió flexibilizar la propuesta original fue el abandono escolar de uno de los alumnos (Hermes), para el cual se habían diseñado parte de las actividades. Este alumno mostraba gran talento y pasión por el dibujo artístico e iba a encargarse de ilustrar las historias que se fueran creando en el proyecto. Sin embargo, antes de cumplir los 16 años, abandonó el instituto para trabajar como agricultor a través del programa Atréve-T<sup>5</sup>. Esta situación no es excepcional en el centro, donde las cifras de absentismo y de abandono escolar sin obtener el título son elevadas.

Plantear un proyecto educativo de naturaleza disruptiva con el alumnado que más dificultades tiene en el área de Lengua y Literatura se convirtió en un desafío probablemente mayor al que hubiera supuesto en un grupo convencional, pero también abrió oportunidades para avanzar mediante proyectos alternativos en una asignatura que generalmente es impartida con estrategias menos creativas. El bajo nivel de competencia lingüística de los estudiantes condicionó los ritmos de las diferentes actividades, pero no imposibilitó en ningún caso que pudieran realizarse. Además, ir más despacio permitió profundizar en los temas de estudio.

Más allá de las dificultades, el proyecto, según el seguimiento posterior de la profesora, impactó paulatinamente de forma positiva en el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita y de interpretación y reflexión crítica sobre textos. También permitió al alumnado entrar en contacto con creaciones de autoría compartida, potenciando así sus capacidades creativas y de trabajo en equipo.

Del mismo modo, plantear un proyecto disruptivo con la carencia de recursos y las limitaciones estructurales propias de la institución pública también resultó un desafío. Al respecto, una de las profesoras del centro advertía al investigador, en un registro conversacional: “No te olvides de que somos de la pública: los mejores profesores y los peores recursos”. Su discurso, compartido por otros compañeros en diálogo, manifestaba cómo una parte del profesorado cree que las carencias de recursos (sobre todo tecnológicos) condicionan en gran medida su práctica. Observamos a lo largo de tres meses numerosas trabas para trabajar de forma innovadora incorporando nuevas tecnologías. Pero no siempre por el mismo motivo. A veces porque los recursos faltan, otras porque fallan y otras, según nuestras observaciones, por carencias formativas en lo tecnológico en parte del profesorado.

<sup>5</sup> Atréve-T es un programa llevado a cabo por la Diputación de Granada con el objetivo de que el alumnado en riesgo de abandono escolar pueda conseguir un título.

#### 4. Discusión y conclusiones

En la experiencia estudiada, el concepto de disrupción ha expandido el marco tecnológico habitual desde el cual suele pensarse y plantearse este tipo de prácticas innovadoras. A pesar de que algo tecnológico ha sido el elemento “activador” de la disrupción, lo más relevante de la experiencia descansa en los cambios originados en los procesos educativos. A través de esta experiencia, se pone de manifiesto otra forma de entender la disrupción no necesariamente ligada a lo tecnológico.

Autoras como Brooks & Hesse-Biber (2007) definen la disrupción educativa como el hecho de irrumpir y romper con las formas tradicionales de saber y conocer –tales como el positivismo– con el objetivo de crear nuevos y valiosos significados; y otros como Bell, Adams, & Griffin (2007) como el desempeñar un rol principal en el desarrollo de un tipo de pensamiento crítico y una perspectiva ética inclusiva que apoye el respeto por la diferencia. Así, desde posiciones más ligadas a los cambios culturales y a la disrupción entendida como proceso contrahegemónico, esta experiencia está más cercana a otros trabajos que, dejando a un lado la cuestión tecnológica, hablan sobre “cómo ser disruptivo con las prácticas culturales dominantes visibilizando la socialización de la blanqueadad” (San Pedro, 2018, p.1196) o acerca de “cómo ser disruptivo desafiando las normas establecidas mediante prácticas de empoderamiento” (Quilty, 2017, p.108). Estas nuevas dinámicas que se abren desde el campo de la investigación revelan un cierto hartazgo hacia lo tecnológico, o una pérdida de las capacidades pedagógicas disruptivas de la tecnología en un mundo eminentemente digital donde estas parecen haber perdido su capacidad de sorprender o de irrumpir. En nuestro caso, lo disruptivo devino de una concepción expandida del acto educativo, de la puesta en valor de los saberes del alumnado en situación de desventaja social y de una orientación dialógica y democrática del rol docente.

Por otro lado, la experiencia nos muestra el valor “disruptivo” de los pequeños actos pedagógicos que suceden en el día a día en el aula. Son pequeñas cuestiones las que activan un cambio de actitud de los estudiantes hacia las materias de estudio, las que les hacen que conecten por lo extraño o novedoso de la propuesta. Es preciso, por tanto, un estado de constante vigilia para que las apuestas pedagógicas transformativas no dejen de serlo por un acomodamiento por parte del docente o la institución educativa. En el mundo en constante mutación en el que viven los estudiantes, es preciso estar alerta por la posible obsolescencia de las apuestas innovadoras que se planteen. Para los jóvenes, lo que un día supone una disrupción en el proceso de aprendizaje, al día siguiente deja de serlo.

Por otro lado, “Instamitos” muestra el potencial educativo de partir de los centros de interés de los estudiantes para generar experiencias pedagógicas que trasciendan los marcos de referencia donde estos se mueven. Como ejemplo, uno de los participantes más renuentes a la lectura, manifestaba haberse leído todos los libros de “Futbolísimos”, pues tocaban temas que eran de su interés. Escuchar de forma genuina a los alumnos y poner en valor sus intereses puede constituir una estrategia adecuada para volver a comprometer en los procesos educativos a aquellos estudiantes con trayectorias escolares de baja intensidad, que sufren los mayores niveles de vulnerabilidad social. Es preciso trazar experiencias de aprendizaje que vinculen los saberes “profanos” y académicos y conecten el *adentro* de la institución escolar con el *afuera* de los contextos donde los jóvenes aprenden en su día a día. La institución escolar en tanto “holograma de la sociedad” (Martínez Rodríguez, 2010) debe permeabilizar sus fronteras con el exterior y encontrar fórmulas educativas que conecten con el placer y el goce estético (Acaso & Manzanera, 2015).

Escuchar genuinamente a los educandos, ahondar en su idiosincrasia y plantear actividades pedagógicas conectadas con el mundo en el que viven puede ser una fuente de información de particular interés para prevenir problemas derivados de un mal uso de internet. En la experiencia estudiada, la docente pudo ahondar en el modo en que sus estudiantes usan Instagram, y detectar e intervenir educativamente para intentar evitar diversos problemas y peligros derivados del uso y abuso.

Asimismo, experiencias de aprendizaje colaborativo como la desarrollada en la actividad “Conocemos a los héroes” permitió una relación distinta con el mundo cultural. Leer “con otros” permitió reconvertir la desafección por la lectura a través de una estrategia dialógica, que fomentó el placer por la misma al convertirla en una experiencia social compartida (Mata, 2016).

Para finalizar, queremos referirnos al esencial papel que debería cumplir la investigación educativa a la hora de mejorar, difundir y fomentar la multiplicación de experiencias de naturaleza disruptiva. Probablemente, el mayor reto pedagógico que aquí se plantea es incorporar procesos de naturaleza investigadora a las experiencias educativas transformadoras para la documentación, reflexión, evaluación y mejora de estas. En este sentido, se observa en los centros de secundaria un cierto rechazo a vincular su trabajo docente con procesos de investigación por la tradicional brecha abierta entre la escuela y la universidad. Entendemos que es casi una obligación para las instancias académicas acompañar estas prácticas disruptivas y generar investigación en torno a las mismas, para construir vínculos que traten de cerrar esa herida abierta. En este artículo intentamos humildemente contribuir al fomento de estas deseables sinergias entre investigación y acción educativa.

## 5. Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M., & Manzanera, P. (2015). Esto no es una clase. *Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Fundación Telefónica y Ariel.
- Adell, J., & Castañeda, L. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Angelidou, M. (2013). *Mitos Griegos*. Vicens Vives.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bell, L.A., Adams, M., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Bingham, T., & Conner, M. (2015). *The New Social Learning: Connect. Collaborate. Work*. American Society for Training and Development.
- Bower, J.L., & Christensen, C.M. (1995). Disruptive technologies: catching the wave. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1995/01/disruptive-technologies-catching-the-wave>
- boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Brooks, A., & Hesse-Biber, S. N. (2007). An invitation to feminist research. En Hesse-Biber, S.N., & Leavy, P.L. *Feminist research practice*, 1-24. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984270.n1>
- Burbules, N.C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Goldin, D., Kriscoutzky, M. & Perelman, F. (coords.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 217-236). Océano.
- Christensen, C.M., Raynor, M., & McDonald, R. (2016). The disruption debate.: Interaction. *Harvard business review*, 94(3), 2.
- Christensen, C., Raynor, M., & McDonald, R. (2011). *Disruptive innovation*. Perseus LLC
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cutanda, G.A., & Murga-Menoyo, M.Á. (2014). Analysis of mythical-metaphorical narratives as a resource for education in the principles and values of sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 18-38. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0009>
- Díaz, R., & Freire, J. (2012). *Educación expandida*. Zemos98.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Groom, J., & Lamb, B. (2009). The un-education of the technologist. *Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.27>
- Hargreaves, I., & Hartley, J. (2016). *The creative citizen unbound: How social media and DIY culture contribute to democracy, communities and the creative economy*. Policy Press.
- Hedberg, J., & Freebody, K. (2007). *Towards a disruptive pedagogy: Classroom practices that combine interactive whiteboards with TLF digital content*. University of Melbourne.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento: Por una sociedad inteligente*. Paidós.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum*, 24(6), 943-958. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). Middle school students' social media use. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 213-224.
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En ZEMOS98 (coords.). *Educación expandida*. (pp. 103-129).
- Martín-Barbero, J. (2015). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Ediciones Ciespal.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno Sacristán, J. (ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 237-263). Morata.
- Martínez Rodríguez, J.B., & Fernández Rodríguez, E. (2018). *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 16-26.
- Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Merriam, S.B. (2007). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass.
- Moravec, J. (2013). *Knowmad society*. Education Futures LLC.
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., & Ballestrini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. FCE.
- Quilty, A. (2017). Queer provocations! Exploring queerly informed disruptive pedagogies within feminist community-higher-education landscapes. *Irish Educational Studies*, 36(1), 107-123. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1289704>
- Race, T.M., & Makri, S. (2016). *Accidental information discovery: Cultivating serendipity in the digital age*. Elsevier.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos*, 90(1), 9-10.
- San Pedro, T. (2018). Abby as Ally: An Argument for Culturally Disruptive Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1193-1232. <https://doi.org/10.3102%2F0002831218773488>
- Scolari, C.A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal Of Communication*, 3, 21.

- Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Research and Innovation Actions
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de La Información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Sefton-Green, J. (2012). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. MIT Press.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning at not-school*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1–28.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Valero, A.L., Fernández, E.E., Muñoz, C.M., & Martínez, I.J. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. *La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 121–138.
- Vratulis, V., Clarke, T., Hoban, G., & Erickson, G. (2011). Additive and disruptive pedagogies: The use of slowmation as an example of digital technology implementation. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1179–1188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.004>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.