

## Creatividad y futuros en *stop motion*: aprendiendo a construir historias colaborativamente<sup>1</sup>

Gemma San Cornelio<sup>2</sup>; Vanina Hofman<sup>3</sup>; Elisenda Ardèvol<sup>4</sup>; Silvia Sivera<sup>5</sup>

Recibido: 25 de febrero de 2021 / Aceptado: 14 de julio de 2021

**Resumen.** En el presente artículo presentamos los resultados de los talleres de creación de narrativas audiovisuales vinculados al proyecto Cazadores de historias del futuro, llevados a cabo en escuelas primarias y secundarias de Barcelona (España). Estos talleres, basados en la creación de historias mediante un juego de cartas colaborativo y su materialización mediante la técnica de *stop motion*, se produjeron en el contexto de un proyecto de investigación dedicado a la creación de herramientas y estrategias narrativas que permiten abordar en forma especulativa cuestiones sociales y medioambientales en distintos entornos educativos.

A partir del análisis de los materiales generados en los talleres y de la observación del proceso creativo profundizaremos en dos aspectos: a) las estrategias creativas, de improvisación o gestión de los equipos b) las formas en las que emergen los temas socio ambientales, así como otros temas significativos vinculados con la vida cotidiana de los participantes y su universo simbólico.

**Palabras clave:** Narrativa; *stop-motion*; juegos educativos interdisciplinares; creatividad; educación; taller de creación audiovisual.

### [en] Creativity and stop motion futures: learning to build stories collaboratively

**Abstract.** In this paper, we present the results of the workshops linked to the Future Story Chasers project, carried out in primary and secondary schools in Barcelona (Spain) with the aim of generating audiovisual narratives through them. These workshops, based on story generation through a board game and shaped through the stop motion technique, were produced in the context of a research project devoted to the creation of narrative tools and strategies that allow addressing social and environmental issues speculatively in education settings.

<sup>1</sup> Estas experiencias se financiaron en la convocatoria ordinaria de subvenciones (área educación) del Ayuntamiento de Barcelona (2017 y 2018). Actualmente la investigación se está ampliando en el marco del proyecto “Culturas Narrativas: Storytelling, Digital, Acción Social y Creación de Públicos (DSTORIES)” (RTI2018-098417-B-I00 Ministerio de Ciencia e Innovación) 2019-2021

<sup>2</sup> Universitat Oberta de Catalunya (España)  
E-mail: gsan\_cornelio@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-0788-1483>

<sup>3</sup> Universitat Rovira i Virgili (España)  
E-mail: vaninayael.hofman@urv.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-4241-5648>

<sup>4</sup> Universitat Oberta de Catalunya (España)  
E-mail: eardevol@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-5536-9134>

<sup>5</sup> Universitat Oberta de Catalunya (España)  
E-mail: sivera@uoc.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-5201-9166>

We will analyze the materials generated by the participants in the workshops and the observation of the creative process and we will delve into two aspects: a) the creative strategies, improvisation or team management, b) the ways in which socio-environmental issues emerge as well as other significant issues related to the daily life of the participants and their symbolic universe.

**Keywords:** Storytelling; stop-motion; interdisciplinary educational games; creativity; education; workshop on audio-visual creation.

**Sumario:** 1. Introducción: el proyecto Cazadores de historias del futuro, 2. Marco conceptual del proyecto. 3. La investigación a través del taller, 4. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** San Cornelio, G.; Hofman, V.; Ardèvol, E., Sivera, S. (2022) Creatividad y futuros en *stop motion*: aprendiendo a construir historias colaborativamente. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 369-388.

## 1. Introducción: el proyecto Cazadores de historias del futuro

Cazadores de historias del futuro (CHF) es un proyecto financiado por el Ayuntamiento de Barcelona en dos convocatorias consecutivas durante los años 2017 y 2018 y realizado en colaboración con cuatro centros educativos de la ciudad. Su principal objetivo es la generación colectiva de historias mediante el juego y su posterior ejecución creativa utilizando distintas técnicas audiovisuales. Cazadores de historias del futuro plantea el diseño, desarrollo e implementación de una experiencia lúdica, de intercambio creativo para niños y adolescentes que promueva la formación en ciudadanía y concienciación de temáticas sociales y medioambientales a través de una metodología de *storytelling* participativo e inclusivo.

El proyecto propone a los participantes, durante el periodo de la experiencia, la contribución colectiva a una narrativa ficcional, ubicada en un futuro más o menos cercano y relacionada con un foco temático de interés social o medioambiental, predefinido juntamente con los centros escolares. Este foco debe ser lo suficientemente amplio y motivador para fomentar la creatividad y participación del alumnado.

A lo largo de las dos ediciones el equipo de investigación ha colaborado con los equipos docentes de cada una de las escuelas (de distinta titularidad: pública y privada concertada) y ubicadas en tres barrios distintos de la ciudad. Hemos sustituido sus nombres por pseudónimos para proteger la identidad de los centros y de los participantes (Escuela Pública Agua, Escuela Concertada Luz de Primaria y Secundaria, Escuela Pública Tierra, e Instituto Público de Educación Secundaria Fuego). Los cursos participantes en los talleres han sido 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria (ESO).

El primer taller de creación colectiva está basado en un juego de mesa, diseñado y desarrollado por el equipo del proyecto, que propone unos argumentos básicos y unos personajes para desarrollar historias. El segundo taller permite materializar dichas historias en distintos formatos gráficos, audiovisuales y digitales.

El juego de mesa utilizado en el primer taller se diseñó en 2017, y aunque resultó satisfactorio como herramienta de creatividad para la edición inicial (Roig, Pires de Sa, San Cornelio, 2018) el año siguiente se introdujeron una serie de modificaciones, con el fin de hacer más evidentes los temas sociales, de género y medioambientales y adecuarlo a nuevos objetivos del proyecto.

Respecto al segundo taller, y tras la experiencia de 2017 en que se exploraron distintos formatos y técnicas (cómic, *storyboards*, publicaciones en Instagram o historias teatralizadas), se decidió que el formato de la historia para la siguiente edición sería un vídeo realizado con la técnica de animación *stop motion*. Se eligió esta técnica por la rapidez con la que se pueden visualizar los resultados y de este modo materializar la historia iniciada en el taller de creatividad. Además, siendo ésta una actividad tecnológica que requiere participación de todo el grupo permite alcanzar y mantener una cercanía y un compromiso con el proceso creativo iniciado en la fase previa en torno al juego.

## 2. Marco conceptual del proyecto

El proyecto Cazadores de historias del futuro es el resultado de una trayectoria de investigación del equipo implicado donde han convergido temas de disciplinas académicas diversas, como la comunicación, la narrativa, el diseño o el juego; y, más concretamente, el diseño de experiencias narrativas y de co-creación (Roig y San Cornelio, 2014).

Orientándose al campo de la educación, se ha desarrollado una metodología aplicada cuyo objetivo es generar un marco que propicie la creatividad colectiva a través de narrativas de ficción. En el diseño de CHF se ha considerado el contexto de transformación que está experimentando el sistema educativo, proclive a un enfoque constructivista y experimental que incluye varias estrategias, como los métodos basados en proyectos o las llamadas “nuevas alfabetizaciones” (Knobel y Lankshear, 2014), generalmente asociadas al escenario de alfabetización atravesado por las tecnologías y la cultura digital, a los desafíos pedagógicos y profesionales que conllevan, y a la propia redefinición del término ‘alfabetización’ y sus alcances.

### *Storytelling*

Las historias son esenciales en muchos dominios de nuestra vida cotidiana. Así, el concepto de narrativa o *storytelling* permite señalar una práctica social y cultural orientada al acto de contar y compartir historias, bien sea por medios tradicionales vinculados a la tradición oral y performativa, o por medios tecnológicos; lo que Klapproth describe como el “intercambio narrativo de mundos” (2004, p. 127).

Desde un punto de vista académico, la narración de historias se ha abordado fundamentalmente como producto, centrándose en el contenido, pero también como una metodología, capaz de estimular la creatividad de los públicos, identificados como participantes de las experiencias narrativas. En este sentido, las metodologías basadas en la narrativa pueden servir para propiciar el debate, generar, compartir y desarrollar ideas y para expresar experiencias personales en torno a diferentes temas cercanos a los participantes (Kankainen et al., 2012). También, tal y como señala Escorsa (2019), la narración se utiliza de forma terapéutica en el ámbito de la educación ya que, “en un ambiente lúdico [...] es más fácil, sobre todo para los niños, poder expresarse y liberarse de la carga que les produce el problema en sí” (González, 2015, p. 19).

Aunque en esta vertiente terapéutica las historias provienen de experiencias reales, también se usa la ficción como una forma de incentivar y explorar formas de expresión personal y colectiva de la creatividad. Es en este aspecto donde se enmarca el proyecto Cazadores de historias del futuro: el uso de la narrativa como

herramienta creativa que permite la invención de historias conectadas a distintas problemáticas sociales. Asimismo, este enfoque permite tratar temas complejos de forma indirecta, de una manera más tácita, a través de analogías o especulaciones (Dune y Raby, 2013). Las historias resultantes se canalizan a través de imaginar un futuro en un universo de ficción, estableciendo como punto de partida un elemento temporal, bien sea cercano o lejano.

### **Narrativa, juego y co-creación**

En el planteamiento de CHF la narrativa se entiende desde la potencialidad de las historias, en la fase creativa o de conceptualización, y también en la fase de producción, con el uso de la técnica *stop motion*. En la primera fase es imprescindible tener en cuenta la relación de la narrativa con el juego, ya que este campo de estudio permite analizar cómo se puede emplear la co-creación de historias en procesos de enseñanza-aprendizaje (Dickey, 2011). Más concretamente, el ámbito de los juegos persuasivos (Bogost, 2007; Ferrara, 2013), también denominados *serious games* (Abt, 1970) o juegos con agenda, es actualmente un área en desarrollo creciente (Morales y San Cornelio, 2016), en la que se combinan elementos narrativos, de juego y aspectos sociales.

En este contexto, y más allá de los videojuegos, en los últimos años se ha producido una revalorización de los juegos de mesa, utilizados también en el campo educativo (Frossard, et al., 2012), además de en distintos contextos profesionales. Se trata de juegos de cartas como *The thing from the future* (Candy y Watson, 2015), orientados al diseño de futuros, y otros más específicamente orientados a temas sociales y medioambientales (Horn et al., 2014). Los juegos de cartas funcionan como técnicas y métodos creativos que incorporan elementos de azar y la asociación de elementos inesperados, que dan como resultado puntos de partida narrativos que pueden rozar el absurdo o la extravagancia, pero que conllevan un gran potencial reflexivo.

Finalmente, es interesante apuntar como la coordinación con las escuelas desde las primeras etapas del proyecto fue clave para refinar una metodología de co-diseño (Sanders y Stappers, 2008), que ayudase al alumnado a discutir y abordar problemas sociales, como la sostenibilidad y la aceptación de la diversidad funcional, de edad, género y cultural a través de un juego de mesa físico orientado a fomentar la creación colectiva en torno a temas sociales, tanto en los elementos que lo componen como en aquellos surgidos durante la mecánica de las partidas.



Figura 1. Tablero del juego y premisa de la 2ª edición de Cazadores de historias del futuro. (fuente: propia).

## El juego

El juego consta de un tablero, un mazo de setenta y dos cartas (seis palos de doce cartas cada uno), una carta especial con una premisa o punto de partida y un dado con seis instrucciones. Cada participante comienza la partida con siete cartas en la mano, que va arrojando al tablero progresivamente en cada ronda en distintos pilones según su tipología o palo. El juego termina cuando todos los participantes se quedan sin cartas en la mano. Sobre el tablero quedan visibles las cartas de la parte superior de cada pilón, y es con ellas con las que los participantes deben construir colectivamente una historia que responda a la premisa de la carta especial.

En la edición de 2018 se propusieron premisas de temas de muy distinta naturaleza, pero siempre vinculados a las problemáticas socio ambientales, de tal manera que a cada grupo le correspondía trabajar al azar sobre una premisa diferente. Una vez probado el formato de premisa enunciativo (ver figura 1) se decidió transformarlas a un formato interrogativo (premisas-pregunta) para facilitar su comprensión y propiciar de un modo más ágil las historias. Las preguntas, más concisas, sirvieron para interpelar más directamente a los participantes. A modo de ejemplo, algunas de las premisas-preguntas fueron: ¿Qué pasaría si Internet desapareciera repentinamente? ¿Qué pasaría si a causa del cambio climático el nivel del mar subiera llegando a inundar el centro de la ciudad periódicamente? ¿Qué pasaría si nuestra movilidad se viera disminuida por los altos niveles de contaminación?

En cuanto al resto de cartas, los palos que componen el mazo están basados en el modelo actancial de Greimas (1990) y son: Personajes, Habilidades, Ayudante, Objetivo/Obstáculo, Acciones y Lugar (este último solo se implementó en la segunda edición). En lo que refiere al tablero, contempla una separación espacial para cada parte del relato: planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo un esquema de narrativa clásica aristotélica.



Figura 2. Ejemplo de una carta del palo Personajes. “Mujer de 35 años, Doctora en Física, sudafricana, trabaja en un centro de investigación internacional”. (fuente: propia).

Las cartas fueron modificadas entre la primera y la segunda edición de CHF. Por un lado, simplificando las características del personaje principal que en la primera edición estaba descrito detalladamente. Por otro, haciéndolas más plurales incluyendo la sensibilidad de género, más variación de edad y la diversidad funcional.

Al final del juego, como se ha apuntado anteriormente, solo debe quedar sobre el tablero un Personaje, una Habilidad, un Ayudante, un Objetivo/Obstáculo, una Acción y un Lugar. Con estos datos y la premisa, los estudiantes pueden empezar a construir sus historias, aunque cabe señalar que, mientras juegan, la mayoría de los grupos suele hacer una lluvia de ideas sobre cuál puede ser su historia y sus líneas de acción. El dado, por su parte, funciona como un dinamizador del juego, introduciendo la variable de azar. Sus caras señalan acciones que los jugadores deben realizar, por ejemplo: elegir individualmente una carta para volver a poner arriba de un determinado pilón, votar grupalmente la elección de una carta, coger una carta extra del mazo, etc.

Una vez terminada la partida -cuando todos los participantes se quedan sin cartas- deben comenzar a esbozar historias a partir de la premisa y de las cartas que han quedado en la parte superior de cada pilón. En ese momento entran en juego los *post-its* con ideas que los participantes van colocando sobre el tablero en las distintas zonas destinadas para ello. Si surgen ideas para el comienzo de la historia las deben colocar en la zona de planteamiento, si tienen que ver con el desarrollo, en nudo, o si son para el cierre, en desenlace. Para las ideas que exceden ese ordenamiento, hay reservado en el tablero un espacio más amplio, denominado banco de ideas.



Figura 3. Tablero después del juego, 2ª edición de CHF, Instituto Fuego. (fuente: propia).

Una vez concluido el tiempo para hacer aportaciones individuales, se comienza a leer los *post-its* para consensuar grupalmente un argumento y preparar un resumen ampliado de la historia. Así, con este resumen escrito acaba el primer taller de Cazadores de Historias del futuro.

### **El Stop motion como herramienta educativa**

El segundo taller se focaliza en la materialización de un producto audiovisual concreto, a partir del resumen realizado en el primero. El *stop motion* es una técnica de animación que consiste en la captura de imágenes que se suceden, fotograma

a fotograma, con rangos de tiempo cortos. Es “la técnica por la cual se crea la ilusión de movimiento mediante la grabación de imágenes sucesivas, manipulando, normalmente a mano, objetos, marionetas o imágenes recortadas, en un entorno espacial físico” (Purves, 2011). De acuerdo con Escorsa (2019), debido a la posibilidad de jugar con los personajes, tocarlos, sentir que uno es el constructor, no solo intelectual sino también material de la animación, esta técnica ha sido utilizada como un instrumento pedagógico en las aulas por parte de docentes para mejorar el aprendizaje del alumnado, no con su proyección sino mediante su realización.

Además, el formato de *stop motion* es muy motivador para niños y adolescentes, ya que conecta con su universo audiovisual, de por sí muy amplio y heterogéneo, y les permite convertirse en creadores, diseñadores y productores. Incluso, en algunos casos, remedian, con la animación elementos de un universo audiovisual más amplio. Un ejemplo es la utilización de El Rubius, un popular *influencer* entre los adolescentes, que en CHF fue reconvertido en personaje principal del clip *La maldición del Rubius*, con un argumento que comienza así: “Hola, me llamo Rubius y soy un *youtuber* famoso, pero soy un poco tímido, por eso llevo un año sin subir nada al YouTube” [extracto del argumento escrito por el grupo 8 de Luz Secundaria, versión original en catalán]. Es interesante remarcar que en los talleres realizados pudimos observar la emergencia de diversidad de personajes y elementos del universo audiovisual de los participantes, resignificados o simplemente mencionados como un ‘chiste’ en los clips, desde Donald Trump hasta la serie Juego de Tronos.

Junto con la inmediatez de los resultados, el *stop motion* produce una adhesión en el estudiantado, que es producto de una cierta ‘magia’ que deriva de la posibilidad de animar objetos inertes. La diversidad de materiales que se les ofreció para la consecución de los clips en *stop motion* fue clave para que cada grupo encontrara las técnicas con la que se sintiera cómodo para materializar las historias: “La verdad, fue fácil [la conversión de la historia al clip audiovisual] porque todos los materiales que teníamos nos sirvieron mucho, y con la imaginación y eso...” [estudiante del Instituto Fuego, sesión de *feedback*].

El equipo de CHF entregó unas cajas a cada equipo con materiales diversos con los que dar forma a cada fotograma de su historia: muñecos, plastilinas, lana, papeles, bloques de madera, material de oficina, y varios soportes y fondos gráficos para las escenas, con los que les fuera posible inspirarse para la consecución de la historia en *stop motion*. Cabe destacar que después de la primera implementación del taller cambiamos el acceso a los materiales a un formato “quiosco”: dispusimos en las aulas un espacio centralizado al que un representante de cada grupo se acercaba a buscar el material que creyera conveniente, previa autorización de los tutores que trabajaban en cada mesa. Este sistema permitía un uso más racional de los materiales, ya que los grupos sólo usaban aquellos instrumentos seleccionados de un modo más deliberado y no se distraían o desaprovechaban otros materiales de la caja.

Para grabar las escenas se utilizaron cámaras Hue flexibles conectadas vía USB a un ordenador, o bien teléfonos móviles, en ambos casos con el software Animation Studio instalado. Con este soporte tecnológico se puede registrar y visualizar las capturas de pantalla, así como editar la película final.

El proceso de conversión de las historias en productos audiovisuales es uno de los momentos más complejos de los talleres, en tanto que pueden ponerse en duda algunas ideas ya consensuadas, una vez que las mismas se topan con la realidad material y los condicionamientos temporales. Asimismo, esta complejidad es aún

mayor cuando los participantes se hallan frente a un argumento largo o complejo que no permite grabarse en su totalidad, y se les pide que seleccionen una parte de la historia para hacer la puesta en escena. En este sentido, la presión temporal es un elemento clave en el proceso creativo, que hace surgir la improvisación y el ingenio en una buena parte de la creación de los vídeos.



Figura 4. Realización del taller en Escuela Tierra –Primaria–. Un estudiante toma la cámara roja con cuello flexible que posibilita realizar tomas en todos los ángulos que el proyecto necesita. En la mayoría de los casos se utiliza de forma cenital. (fuente: propia).



Figura 5. Realización del taller en Escuela Luz -Secundaria-. En este caso se trabaja con teléfonos móviles y muñecos. (fuente: propia).



Figura 6. Realización del taller en el Instituto Fuego. En la imagen se puede ver la interfaz del programa de captura y edición manejado por una de las alumnas. (fuente: propia).

### 3. La investigación a través del taller

Desde la perspectiva investigadora, el proyecto Cazadores de historias del futuro se puede considerar como una investigación-acción donde se plantean unos talleres en un contexto de educación formal, y cuya finalidad es que los participantes experimenten con su creatividad mediante el uso del juego y el aprendizaje de una técnica de animación digital. A través de nuestra experiencia en la dinamización del taller se produjo observación participante y se realizaron entrevistas en grupo a posteriori para obtener el *feedback* de los estudiantes. En consecuencia, contamos con un material audiovisual (resultante de los talleres y de las sesiones de *feedback*) así como con anotaciones textuales recopiladas durante el proceso.

De modo específico, para el análisis presentado en este artículo se han elegido un total de treinta y un vídeos realizados en *stop motion*, más sus correspondientes guiones y cuatro sesiones de *feedback* en audio. Es importante apuntar que los vídeos producidos resultan bastante ininteligibles como piezas aisladas, sin el contexto, por lo que el análisis planteado no es del producto en sí mismo sino en relación con el proceso de su producción.

A partir del material empírico y de acuerdo con los objetivos del proyecto nos planteamos dos focos de análisis:

1. Temas de las historias y vida cotidiana. En relación con el objetivo de fomentar el debate en temas sociales, las preguntas planteadas son: ¿Qué temas de fuerte impronta social y/o medioambiental aparecen de forma más recurrente? ¿Cuáles han emergido de forma más puntual? ¿La emergencia de estos temas viene precedida de una relación con aspectos de su vida cotidiana?
2. Creatividad e improvisación. En relación con la metodología, las cuestiones son: ¿Qué estrategias creativas utilizan los participantes de los talleres? ¿Cuál es el nivel de interacción entre el grupo? ¿Cómo afecta la escasez de tiempo y recursos en sus dinámicas creativas?

### 3.1. Temáticas de las historias: narrativa y vida cotidiana

En los contenidos de las historias, tanto en los vídeos como en los resúmenes previos, observamos una imbricación de los temas socio ambientales con elementos de la cultura mediática y de la vida cotidiana de los participantes, reflejando distintos niveles de compromiso y desarrollo de los relatos, los temas, los personajes o las situaciones. En primer lugar, nos centraremos en analizar cómo el estudiantado construye sus historias, con especial énfasis en tres aspectos: el recurso de la muerte como giro narrativo, la necesidad de introducir personajes “malignos” causantes de las diversas situaciones (y, que permiten anclar o concretar la abstracción que supone para ellos algunos de los temas tratados) y la introducción de personajes y universos de ficción mediáticos en sus relatos.

Entre las temáticas y giros narrativos más abundantes llama la atención la gran cantidad de grupos que ‘matan’ a sus personajes o en los que acontece una o varias muertes en el transcurso de los acontecimientos (prácticamente la mitad del total de los clips realizados en la segunda edición de CHF, si incluimos un suicidio del personaje principal y un intento de suicidio de un personaje secundario). El recurso de la muerte aparece tanto como punto de partida para una narración de intrigas/policial, como modo de cerrar rápidamente una historia que no encuentran otro modo de concluir. No obstante, los finales felices de las historias (51,9%) predominan ante los finales tristes, o que no consiguen alcanzar sus objetivos (25%), es decir, la muerte de un personaje (excepto en el caso de dos suicidios) no implica necesariamente un final insatisfactorio, sino que se integra en el relato de manera “natural”.

Las multiplicaciones de muertes en las historias también se conjugan con los modos en los que los participantes introducen temas en sus historias que no necesariamente aparecen ni en la premisa ni en las cartas, pero que les apetece trabajar. Un ejemplo de ello es el caso del trabajo realizado por un grupo de la escuela Luz, Secundaria. A estos estudiantes les tocó la premisa: “En tu ciudad... Ahora... Los niveles de contaminación son muy elevados y la ciudad queda cubierta de una neblina que dificulta la visibilidad y provoca problemas respiratorios y de alergias”. Como se puede observar, esta formulación es previa al cambio de las premisas por premisas-preguntas que interpelaban a los estudiantes más directamente, y queda claro que no son ideas de ciencia ficción, sino problemas ecológicos de una gran contemporaneidad. En este contexto, durante la sesión de *feedback* un estudiante del grupo explicó en relación con la articulación de la premisa en su trabajo: “... es que no nos gustaba la contaminación” e “hicimos que la bomba funcionara con un nivel de contaminación de la ciudad”. En otras palabras, los estudiantes deseaban trabajar con una bomba, pero el enunciado del taller los animaba a dialogar con una premisa determinada. Por tanto, observamos un procedimiento interesante en el que no se descarta del todo el tema clave de la premisa ‘la contaminación’, pero se supedita a los intereses o gustos reales del grupo. En este caso, trabajar con la idea de una bomba que la empresa ficticia WCD pone en el interior de la Tierra y es desactivada por un *youtuber* ayudado por un hacker y sus *followers*. “La bomba central”, como se titula la historia de este equipo, estaba protagonizada por un hacker que desactivaba la bomba y el responsable de colocarla, que acababa apresado por la policía. Es cierto que este equipo no profundizó en la amenaza que suponen hoy en día los altos niveles de contaminación que la premisa les proponía. De hecho, más allá de lo que comentaron en la sesión de *feedback*, la palabra ‘contaminación’

no aparece aludida en ningún momento de su argumento ni de su clip. Sin embargo, estos jóvenes nos estaban hablando en su trabajo de unas relaciones sociales, de un modo de construirse la red sociotécnica hoy en día. También cabe destacar el formato de las narrativas a las que están acostumbrados en su cotidianeidad; los cómics y películas que presentan a un “enemigo” como causa de la situación que se vive. Esto seguramente tiene que ver con los géneros audiovisuales más presentes en los relatos de los participantes como veremos más adelante, (ver figura 10) donde personajes antagonistas son frecuentes. La “contaminación” es algo abstracto y buscan un culpable de ficción para resolver su historia; en este caso, la empresa que pone la bomba. Y, en lo que parece una historia policial o de aventuras, subyacen las relaciones sociales (el *youtuber* como estrella, sus *followers* como ayudantes incondicionales, el hacker como el experto que precede la aparición de la policía), en la manera tal y como ellos las vivencian en su cotidianeidad.

De hecho, el *youtuber* -con sus aventuras y desventuras- es un personaje a través del que los estudiantes plantean cuestiones de su presente: la fama y sus derroteros, la visibilidad/invisibilidad digital, la autenticidad en las redes sociales. En el final del argumento de un grupo de la Escuela Tierra, un *youtuber* que falsea su identidad digital para hacerse famoso acaba muriendo simbólicamente al ser descubierto y perder la totalidad de sus seguidores: “Semanas después el *youtuber* hizo un video diciendo que todo era mentira y que todo había sido planeado para obtener fama. Él lo que quería era crear el caos para tener más seguidores. Pero todo le va a salir mal. Y acabó sin ningún fan” [extracto del argumento del grupo 1 Escuela Tierra].

En cuanto a los temas sociales y medioambientales, es interesante observar que no se visualizan de forma explícita en los vídeos resultantes, aunque sí en los argumentos desarrollados previamente. El grado de vinculación con las temáticas medioambientales se presenta de un modo desigual, resultando mayoritariamente bajo (60.7% de las historias) y medio (32.1%), y solamente alto en un 7.1% de las historias (especialmente en la escuela Tierra). Lo cierto es que estos temas, cuando aparecen, suelen basarse en la premisa-pregunta que les había tocado, o a partir del desarrollo de los personajes propuestos en las cartas. En algunos casos, esta premisa resultaba menos relevante, o incluso quedaba descartada. En las sesiones de *feedback* emergieron ideas como: “[La premisa] Nos sirvió menos que las otras cartas” (estudiante, Instituto Fuego) o “...teníamos pensado usar la contaminación, pero al final decidimos que no, no encajaba” (estudiante, Escuela Luz Secundaria). De hecho, se aprecia una menor vinculación con la temática medioambiental en la escuela Luz en todo su conjunto.

Así pues, el alumnado acomoda las historias a sus propios intereses o a los universos que les resulta más conocidos o familiares, y que se van plasmando a lo largo del proceso. En ese sentido aparecen personajes que son claramente favoritos en la elección de las historias, y nuevamente hemos de mencionar al *youtuber* (protagonista) y al *hacker* (ayudante).

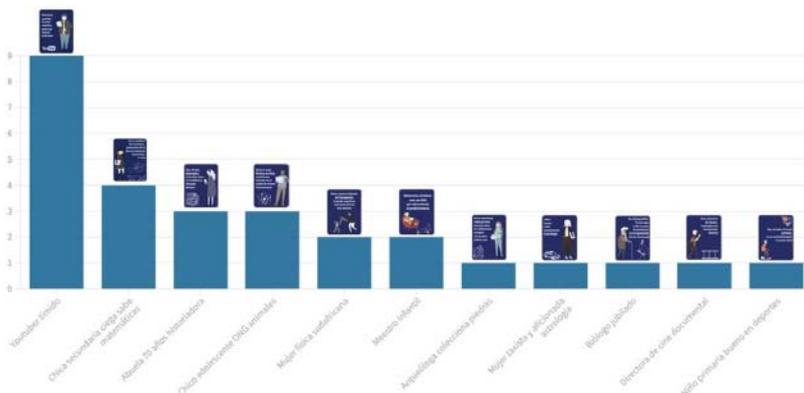


Figura 7. Cartas más elegidas por los participantes en los talleres de personajes protagonistas.

Como se puede observar, el personaje que protagonizó más historias fue el *youtuber* (9), seguido de la estudiante de secundaria (4) y la historiadora de 70 años y el chico adolescente (3). El resto de las cartas aparecen en menor medida, y solamente hay una que no es utilizada por ningún grupo, que corresponde a un niño que estudia bachillerato artístico y va en silla de ruedas.

A modo de ejemplo, en la Escuela Luz Primaria, de ocho grupos con los que trabajamos, tres tienen al *youtuber* como personaje principal y seis al hacker como ayudante. En la misma escuela, nivel secundario, con la misma cantidad de grupos, son seis los *youtubers* protagonistas y cuatro los hackers ayudantes. Considerando que cada palo consta de doce opciones (y, por tanto, hay doce personajes principales y doce ayudantes que pueden salir), es evidente que las reglas del juego fueron forzadas, una cuestión que trabajaremos en la sección de estrategias creativas implementadas por el estudiantado. Esto no obsta a que el resto de los equipos se mantuviera con la pluralidad de personajes que les ofrecía el juego, como una mujer taxista con conocimientos de astrología o una joven estudiante de secundaria, ciega, ganadora de las olimpiadas de matemáticas, que también fueron personajes principales.

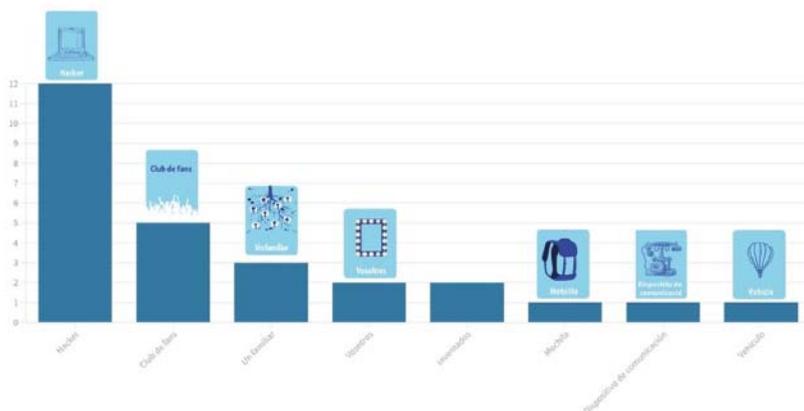


Figura 8. Cartas más elegidas por los participantes en los talleres del rol del ayudante en la historia.

Aun siendo el *youtuber* (9 historias) y el *hacker* (12) los personajes más “solicitados” y, posiblemente, los más cercanos al universo infantil y adolescente (seguidos por el club de fans (5)) hubo equipos que “forzaron” las reglas del juego para lograr trabajar con otra tipología de protagonistas. Tal es el caso del cortometraje *El amanecer de Internet* en el que no se cometieron trampas exactamente, sino que se buscaron estrategias creativas para lograr, en este caso, trabajar con el personaje principal de la Arqueóloga. La carta que había quedado visible para este grupo al final de la partida fue la de la Documentalista, pero en lugar de amañar el juego, decidieron utilizar ambas: mientras la arqueóloga descubría una roca que interfería con la conectividad global en Internet y debía encontrar respuestas en una biblioteca, la documentalista grababa sus aventuras. Las estudiantes nos explicaron: “... entonces la protagonista [documentalista] acaba muriendo, porque queríamos que la protagonista fuera la arqueóloga”.



Figura 9. Arriba: *Storyboard*. Medio: la arqueóloga protagonista finalmente de la historia. Abajo: Ambas, arqueóloga y documentalista festejando el descubrimiento del problema que ha cortado Internet a nivel mundial. (fuente: propia).

Si comparamos los contenidos de las historias de la edición 2018 con los del año anterior, en que la diversidad de características en los personajes no estaba definida en el juego, comprobamos que fueron los propios estudiantes los que la hicieron emerger. Por ejemplo, en el Instituto Fuego en 2017, en una de las historias los protagonistas eran una pareja homosexual, y en general, en aquella edición, hubo muchas historias en las que las mujeres tenían roles destacados. Por tanto, la pluralidad y la diversidad emergen (o, potencialmente, pueden emerger) independientemente de que estén explicitadas en el diseño de los personajes. Es el juego, y sus dinámicas narrativas, las que pueden propiciar esa aparición o, por el contrario, limitarla.

De la misma manera, en las historias se incorporan de una forma muy clara temas de su vida cotidiana y de la cultura popular y mediática (más de un 67% de las historias), principalmente elementos inspirados en series de televisión y en determinados géneros cinematográficos (ver figura 10). Esto aparece de manera recurrente en la escuela Luz, principalmente en el grupo de Primaria, produciendo historias más parecidas entre sí que en los otros dos centros.

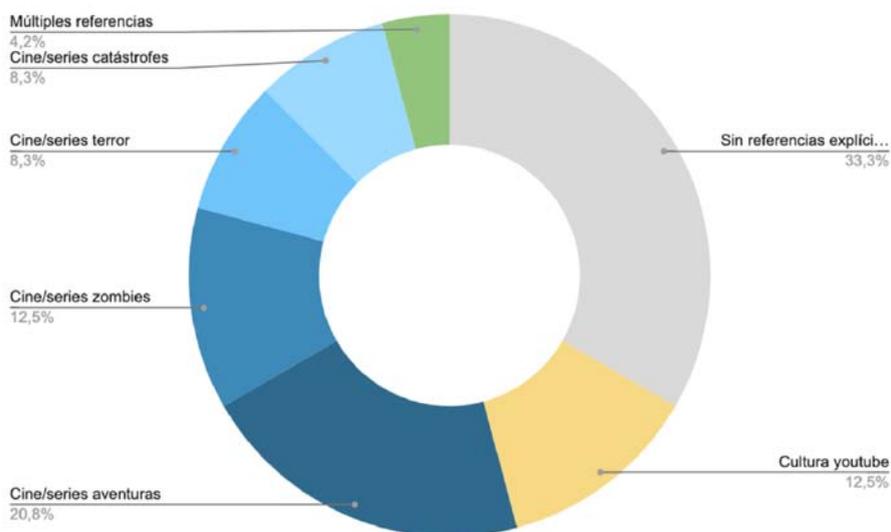


Figura 10. Temáticas y referencias relacionadas con la cultura popular y mediática.

No obstante, son, lógicamente, los grupos de Secundaria los que elaboran más estas referencias. Por ejemplo, el grupo 7 (secundaria) de la Escuela Luz realiza el vídeo *Vivencia Paranormal*, donde se incluye en la historia uno de los personajes de la serie *Stranger Things*, el Demogorgon, especie de monstruo-diablo del inframundo que aparece en la primera temporada de esta serie, que podríamos englobar dentro de la categoría de cine de aventuras (ver figura 10). El caso más extremo sería un relato (grupo 1) que aglutina a múltiples referencias a personajes como Donald Trump, Peter Griffin, Doraemon y el payaso de *It*.



Figura 11. Personaje del Demogorgon recreado en la historia *Vivencia paranormal*. (fuente: propia).

### 3.2. La improvisación como elemento estructural del proceso creativo

La improvisación es un elemento que atraviesa de un modo especial el segundo taller del proyecto. Entendemos el concepto de improvisación de acuerdo con Ingold y Hallam (2007) como una parte inherente al proceso creativo, que se está siempre generando sobre la marcha, sin focalizarse en conseguir un resultado definido a priori. Este planteamiento resulta muy relevante al enfocarse a aquellas formas de creatividad más cotidiana, en vez de en formas que buscan la excepcionalidad, la novedad o la innovación:

La creatividad-improvisación de la que estamos hablando es la de un mundo creciente, en lugar de uno creado; está “siempre en el hacerse” (Jackson, 1996:4) en lugar de uno ya confeccionado [*ready-made*]. Porque la improvisación es generativa, no está condicionada por los juicios de novedad o de las formas que produce (p. 3).

Si nos fijamos en la relación entre el argumento (resumen procedente de la historia generada tras el juego) y su ejecución en el taller de *stop motion* detectamos que en la mayoría de los equipos hubo una cierta desconexión entre el contenido inicial y lo que aparece el vídeo. Esta desconexión tiene que ver, tal y como los estudiantes afirman, con la improvisación y fundamentalmente con la necesidad de resolver un asunto en un tiempo corto.

La “falta de tiempo” que aparece como una constante en los *feedback* de todos los grupos y escuelas, se asocia al momento en el cual la historia debe repensarse en formato audiovisual y a la preproducción del clip. Un momento en el cual la realidad de los materiales con los que trabajarán se impone, y con ellos (y sus potencialidades y limitaciones) los estudiantes tendrán que reconstruir sus historias. El equipo 4 de la Escuela Luz Secundaria explica: “Estudiante A: Hemos estado mucho tiempo preparando cosas... Estudiante B: Preparamos cosas que no tenían que ver con la historia y.... Estudiante A: si hubiéramos tenido más tiempo, podríamos haber acabado con la historia”. En este sentido, el elemento temporal supone una condición

para acelerar el proceso de trabajo (y también creativo) que de forma inevitable conlleva a la improvisación que Ingold y Hallam definen como inherentemente temporal: “Mientras que la innovación, leyendo hacia atrás de la creatividad, yace fuera del tiempo, la improvisación, leyendo hacia adelante, es inherentemente temporal” (2007, p. 10).

El segundo taller, comparado con el primero, obliga a concretar en acciones toda la potencialidad contenida en las historias que emergen durante el juego. Esta materialización en un resultado –una película en *stop motion*- nos llevaría, de acuerdo con una concepción más convencional de la creatividad, a un análisis de este producto en términos de innovación y originalidad. Sin embargo, una de las lecciones aprendidas en esta experiencia es que el momento de elaboración de ideas, el proceso creativo, es mucho más importante y rico, y es, además, donde se producen las discusiones colectivas. Una estudiante del Instituto Fuego explicó en la sesión de *feedback*: “A mí me gustó que, con un tablero, unas cartas y unos dados podamos crear una historia, porque yo pensaba que no se podía hacer eso”.

De las cuatro dimensiones de la creatividad (4P) que contempla la teoría clásica de Rhodes (1961): *person, product, process, press*, el proceso [*process*] creativo es todavía la menos estudiada puesto que las aproximaciones académicas a la creatividad han priorizado el análisis centrado en la persona y el producto. Y es en el proceso creativo donde la improvisación destaca como un elemento clave. Para Fisher y Amabile (2008) la improvisación es capaz de generar novedad, especialmente cuando existe una constricción temporal. Para estos autores la improvisación tiene unas fases que incluyen la preparación y un proceso circular que conduce desde la presentación del ‘problema’, la generación de respuesta y la ejecución de la respuesta, hasta dar un resultado ‘creativo improvisado’ (p. 20).

### **3.3. La votación como el modo por excelencia para llegar a acuerdos.**

De todas las estrategias que los distintos grupos desarrollaron para llegar a la toma de decisiones, la votación apareció de forma recurrente en todos los centros y grupos. La votación forma parte implícitamente del juego ya que es una de las instrucciones que aparece en el dado, sin embargo, se la apropiaron y la ejercieron en otras ocasiones, más allá de cuando el dado lo indicaba. Considerado como el sistema más ecuánime para la toma de decisiones, se optó por la votación para llegar a los grandes acuerdos en la redacción de las historias. En la sesión de *feedback* de la Escuela Luz, al preguntarles a los estudiantes del grupo 2 acerca de cómo tomaban las decisiones, todos los miembros clamaron a coro y muy convencidos: “Votábamos, votábamos, votábamos...”. En el grupo 4, de la misma escuela y nivel, fueron aún un paso más allá y un estudiante comentó: “Armamos como un pequeño sistema que de cada cosa hacíamos dos versiones y votábamos”. La soltura en el manejo de esta estrategia, y la seguridad en el momento de desarrollarla como método idóneo para llegar a consensos, demuestra la familiaridad con esta forma de trabajo que practica en las escuelas para tomar decisiones en equipo.

### **3.4. Dinámicas de co-creación y las reglas del juego**

Tal como se ha comentado, mientras los participantes jugaban, las cartas emergían, y comenzaban a buscar un sentido a aquello que veían. Este proceso de dar sentido

llevaba a construir esbozos de historias, que el devenir del juego iría modificando. Un estudiante del Instituto Fuego explicó: “...creábamos historias, y cada vez nos salía una carta diferente e íbamos haciendo otras historias y salió esta”. Hubo grupos, como al que pertenecía el estudiante citado, que se adaptaban al cambio al que las cartas y el dado los llevaba. Otros se resistían una vez que habían hallado una historia que les entusiasmaba. Dentro de este último grupo, estaban quienes quedaban ‘pegados’ a algunas cartas y no estaban dispuestos a renunciar a ellas, por lo que hacían ‘trampas’ para que las mismas resultaran finalistas. Así lo reconocían, también, los estudiantes en la sesión de *feedback*.

Otros grupos recurrieron a estrategias dentro del marco de las reglas del juego para lograr trabajar con los personajes, ayudantes o espacios que les interesaban. Tal es el caso del grupo 4 del Instituto Fuego que creó el clip “El amanecer de Internet”, mencionado en el apartado anterior del presente artículo.

### 3.5. Materialización de las historias

En cuanto a la puesta en escena, los estudiantes trabajaron con prácticamente todos los recursos que tenían a mano y que les ofrecimos: plastilina, bloques de madera, dibujos, recortables, pegatinas, lanas y, en algunos casos, haciendo propios y transformando los fondos de escenas prefabricados. Asimismo, es interesante puntualizar que hubo casos en que los participantes agregaron materiales que no estaban previstos en el proyecto, como por ejemplo un equipo del Instituto Fuego utilizó el teléfono móvil de una de las estudiantes para mostrar una escena en la que los personajes intercambian mensajes de texto en el clip *Amor de atracción*.

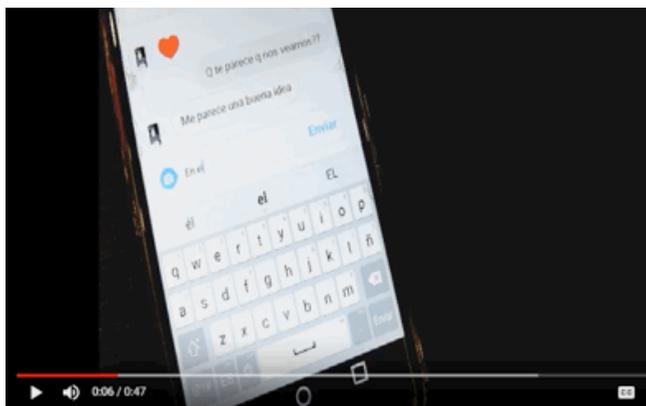


Figura 12. *Amor de Atracción*, grupo 2, Instituto Fuego. (fuente: propia).

Los diferentes grupos participantes mostraron un gran interés y curiosidad por llevar a cabo las animaciones, utilizando la improvisación a la hora de resolver las limitaciones técnicas, materiales y temporales con las que se encontraban durante el taller. La improvisación es relacional, es decir, se produce en el contexto del grupo y se manifiesta también en cierta medida en la relación y el diálogo que establecen con la técnica *stop motion*. Generalmente la mayor dificultad de los equipos radicó en gestionar los tiempos de realización de los vídeos, en tanto que movían los

objetos demasiado rápido, o con espacios más grandes de los que la técnica de *stop motion* requiere para generar la ilusión de continuidad, lo cual llevó a la necesidad de realizar más ajustes en posproducción de los que habrían sido necesarios. A pesar de haber recibido todos el mismo tipo de formación inicial en la técnica, y el apoyo constante del grupo de CHF al momento de la consecución de los audiovisuales, se produjeron vídeos de una calidad resultante bastante desigual. La formación a la que nos referimos se realiza unos días previos al primer taller, y tiene por objetivo explicarles los procedimientos para la consecución del *stop motion*, pero también compartirles una serie de ejemplos que comprenden un amplio abanico de opciones, tanto materiales como temáticas, permitiendo ampliar el imaginario de lo posible en términos estéticos, así como despertar las expectativas del alumnado.

El nivel de satisfacción con el taller de *stop motion*, sin embargo, nos lleva a pensar que es en el proceso de consecución de las historias y la producción de las animaciones donde radica el interés del taller, y no únicamente en el producto resultante. La magia del movimiento en la animación, más el manejo de dispositivos digitales mantenían la atención y el interés sobre la creación del relato. Hay, en este sentido, un caso particularmente curioso: el grupo 3 de la Escuela Luz Primaria produjo un clip audiovisual sin ningún tipo de coherencia, fruto de un mal manejo del equipo técnico y el software. Cuando visualizamos el resultado, pensamos con cierta desazón que los estudiantes se sentirían desilusionados en la sesión de *feedback*, en la que también se proyectaban todos los clips del grupo. Sin embargo, esto no fue en absoluto así. Los estudiantes narraban el proceso de trabajo con el mismo entusiasmo que el resto de sus colegas, con independencia del resultado audiovisual que consiguieron.

#### 4. Conclusiones

Todas las experiencias realizadas con el juego de mesa<sup>6</sup>, en el primer taller, nos llevan a la conclusión de que el juego funciona como motor creativo y como divertimento, manteniendo la adhesión y compromiso, y haciendo que los participantes desarrollen estrategias de juego y narrativas para conseguir los personajes o las historias que les resultan más estimulantes. En este sentido constatamos cómo la potencialidad de los temas sociales que se introducen, bien sea en las cartas, bien sea a partir de otros elementos (como la premisa) pueden aparecer de forma implícita o explícita en las historias. Dicho esto, es especialmente relevante observar que con independencia de los temas socio ambientales sugeridos por el equipo de investigación -o a veces en diálogo con ellos- los estudiantes tienden a incluir en sus relatos los temas que les preocupan y en sus propios términos creativos. Un ejemplo de ello es la emergencia del universo de los *influencers* y sus *followers* en las historias, o temas como el suicidio, el amor y los engaños de diversas índoles.

Cuando nos situamos en el segundo taller, en la parte de materializar o dar forma audiovisual a las historias, observamos que dichos temas tienden a suavizarse o

---

<sup>6</sup> Además de los talleres vinculados al proyecto, se han realizado sesiones de juego hasta la fecha: 1) en el marco de la 'Feria Aula-Empresa', La Salle Almería (febrero de 2018) 2), el marco de la 'Festa de la ciència', Barcelona (junio de 2018), 3) en el marco de 'Cinema Camp' en Zamora (julio de 2021) y Miranda de Ebro (agosto de 2021).

se desvanecen, quedando muchas veces vestigios de estos en algún diálogo o la elección de un fondo gráfico de escena, por ejemplo. Sin embargo, constatamos que, aunque no logren materializarlos -posiblemente por el marco temporal en el que se producen los talleres- los temas socioambientales propuestos no desaparecen del universo de las ficciones generadas. Durante las sesiones de *feedback*, en que cada grupo debe explicar sus historias, además de proyectarlas, esos temas se narran como si estuvieran materializados en los clips. Esto es fundamental y nuevamente indica que es el proceso de trabajo el elemento central de los talleres, y es lo que narran los estudiantes. Lo entienden en su globalidad y no les interesan tanto los resultados como objetos autónomos. De hecho, podríamos ir más lejos aún, y afirmar que ni siquiera pueden ver esos clips de forma descontextualizada. Los explican ligados a sus intenciones, sus deseos, sus argumentos de origen, e incluso a las premisas o cartas que les han tocado. En este sentido, la técnica elegida en esta segunda ocasión, el *stop motion*, capturó su atención a la hora de materializar sus ideas, y les permitió mantener el ritmo de trabajo. Esto no había sucedido de un modo tan claro en las experiencias anteriores (con otras técnicas como el cómic o la dramatización), donde se producía una cierta ruptura entre el primer y el segundo taller. De este modo, si bien la formalización a través de la técnica era importante a la hora de obtener un resultado, la calidad del producto audiovisual, de manera autónoma no lo era tanto para los objetivos de creación de historias, aunque éstas podrían ser perfectamente el punto de partida de producciones más ambiciosas en una tercera sesión, o con más tiempo disponible.

Las sesiones de *feedback*, por tanto, han mostrado ser el momento en el que se retorna a los temas socioambientales que se han trabajado o que han quedado pendientes de desarrollar, además de reflexionar sobre las nuevas ‘emergencias’, aquellos temas que los propios estudiantes traen consigo. En este sentido, nuestra experiencia nos enseña que el proceso de co-creación de las premisas con las que se trabaja con el profesorado o los responsables educativos es fundamental.

Cazar nuevas historias o, mejor aún, desarrollar nuevas miradas sobre historias ya existentes, es un trabajo que requiere generar un espacio de confianza entre pares, y con los talleristas, un lugar en donde se pueda experimentar y balbucear. Cazadores de historias busca generar procesos de diálogo, más allá de los resultados. Diálogos basados en el respeto, en la posibilidad de las miradas divergentes, y en la oportunidad -que no siempre se nos permite- de pensar jugando.

## Referencias

- Abt, C. (1970). *Serious Games*. Viking Press.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press
- Candy, S. & Watson, J. (2015). *The thing from the future. The APF methods anthology London: Association of Professional Futurists* [Archivo PDF] <https://library.teachthefuture.org/wp-content/uploads/2017/01/The-Thing-From-The-Future.pdf>
- Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: a change in the use of game characteristics. *Games and Culture*. V. 5 (2), 177- 198. <https://doi.org/10.1177/1555412009354727>

- Dickey, M. D. (2011). Murder on Grimm Isle: The impact of game narrative design in an educational game-based learning environment. *British Journal of Educational Technology*, V. 42(3), 456–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01032.x>
- Dunne, A. & Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. MIT Press.
- Escorsa, E. A. (2019). *Utilidad del stop motion como técnica narrativa dentro del trabajo de un grupo de niños y niñas del centro de referencia la mariscal en el barrio la Tola durante los meses de abril a julio del 2018* [Trabajo final de grado]. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/16928>
- González, A. R. (2015). *Utilización de técnicas narrativas para abordar, con los menores, los conflictos de lealtades*. EVNTF.
- Greimas, A. J. & Courtes, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Ferrara, J. (2013). Games for Persuasion Argumentation, Procedurality, and the lie of Gamification. *Games and Culture*, V.8 (4), 289-304. <https://doi.org/10.1177/1555412013496891>
- Fisher, C. M. & Amabile, T. (2008). Creativity, improvisation and organizations. En Rickards, T.; Runco, Mark A. & Moger, S. (Eds.) *The Routledge companion to creativity* (pp. 27-38). Routledge.
- Frossard, F., Barajas, M. & Trifonova, A. (2012). A Learner-Centred Game-Design Approach: Impacts on Teachers' Creativity. *Digital Education Review*, V. 21, 13-22
- Horn, M. S., Banerjee, A., D'Angelo, S., Kuo, P. Y., Pollock, D. H. & Stevens, R. (2014). Turn Up the Heat! Board games, environmental sustainability, and cultural forms. *Proceedings Games, Learning, and Society, GLS, 14*. [Archivo PDF] <http://54.186.10.128/media/files/pubs/heat-gls-2014.pdf>
- Ingold, T. & Hallam, E. (2007). Creativity and cultural improvisation: An introduction. En Ingold, T., & Hallam, E. *Creativity and cultural improvisation* (pp. 1-24). Routledge.
- Kankainen, A., Vaajakallio, K., Kantola, V. & Mattelmäki, T. (2012). Storytelling Group—a co-design method for service design. *Behaviour & Information Technology*, V.31(3), 221-230. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2011.563794>
- Klapproth, D. M. (2004). *Narrative as Social Practice: Anglo-Western and Australian Aboriginal Oral Traditions*. Mouton de Gruyter.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, V.58 (2), 97–101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Morales, J. & San Cornelio, G. (2016). La jugabilidad educativa en los serious games. Pautas para el diseño de videojuegos con un propósito educativo y de cambio social. *Paperback. Publicación sobre arte, diseño y educación, 10*, 1-23.
- Purves, B. (2011). *Stop motion*. Blume.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, V.42(7), 305-310.
- Roig, A., Pires, F. & San Cornelio, G. (2018). Future Story Chasers: An experience with co-creation of fiction in the classroom through a collaborative storytelling game. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 10(2), 279-289. [https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.279\\_1](https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.279_1)
- Roig, A. & San Cornelio, G. (2014). Prácticas de cocreación en videos musicales: el caso de Evolution of Get Lucky. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (51), 49-63.
- Sanders, E. B. -N. & Stappers, P. J. (2008, Marzo). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, V.4 (1), 5–18. <http://doi.org/10.1080/15710880701875068>