

Cazadores de Historias: un caso de implementación de *storytelling* en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva

Story chasers: using storytelling in the classroom to incentivise collective creativity

Caçadores de Histórias: um caso de implementação de contação de histórias em sala de aula como uma ferramenta para estimular a criatividade coletiva

Dr. Antoni Roig Telo

Profesor Agregado de Comunicación
(Universitat Oberta de Catalunya)
<http://orcid.org/0000-0003-1237-8628>
España

Dra. Vanina Yael Hofman

Investigadora
(Universitat Rovira i Virgili)
<https://orcid.org/0000-0002-4241-5648>
España

Dra. Fernanda Pires

Profesora Lectora del Programa Serra Hünter
(Universitat Autònoma de Barcelona)
<https://orcid.org/0000-0001-6172-7594>
España

Fecha de recepción: 31 de diciembre de 2020

Fecha de revisión: 2 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2021

Fecha de publicación: 1 de julio de 2021

Para citar este artículo: Roig Telo, A., Hofman, V. Y. y Pires, F. (2021). Cazadores de Historias: un caso de implementación de *storytelling* en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva, *Icono 14*, 19(2), 235-260. doi: 10.7195/ri14.v19i2.1707

Resumen

En el presente artículo se exploran las posibilidades del storytelling como técnica de creatividad en el aula, y se analizan los procesos de creación compartida de historias en el marco del proyecto de investigación e innovación educativa Cazadores de Historias. El proyecto ha sido desarrollado durante dos ediciones (2017-2019) en centros de primaria y secundaria de Barcelona, así como en otros contextos educativos no formales. Cazadores de Historias se compone de una serie de talleres en los que se experimenta con el intercambio de mundos narrativos entre las personas participantes, a partir de un juego de mesa creado específicamente para el mismo, como punto de inicio de una metodología de co-creación. El juego ha demostrado promover la construcción de historias de ficción a partir de premisas que estimulan la reflexión sobre retos tales como la emergencia climática o la lucha contra la discriminación por razones de etnia, diversidad funcional o género. La observación de las dinámicas de Cazadores de Historias muestra el desarrollo de una serie de estrategias mediante las cuales el estudiantado conjuga las premisas con sus experiencias personales, su bagaje cultural y el contexto social actual, estimulando una posición de empatía desde la que plantear respuestas posibles a los retos planteados. A partir de esta experiencia se concluye que el storytelling y la ficción aportan un valor relevante como metodología creativa y como herramienta eficaz para abordar de un modo plural desafíos sociales, así como modo de potenciar procesos de creación colectivos y colaborativos en distintos contextos educativos.

Palabras clave: *Storytelling; Creatividad Colectiva; Interdisciplinariedad; Aprendizaje; Juegos De Mesa; Ficción*

Abstract

In this article, we explore the implementation of storytelling techniques in the classroom and analyze the processes of collaborative story creation. This is done within the framework of educational and innovation research project Story Chasers. Story Chasers was funded by the Barcelona City Council and was developed in two editions (between 2017 and 2019) in primary and secondary schools in Barcelona, as well as in other non-formal educational contexts. Based on a board game created specifically for the project, a series of workshops to experiment with the exchange of

narrative worlds between the participants were implemented. The game is the starting point of a co-creation methodology with the aim of fostering the co-construction of fictional stories based on premises that stimulate reflection on challenges such as the climate emergency, the fight against discrimination based on ethnicity, functional diversity or gender. The dynamics of Story Chasers allow for the observation of a series of strategies, in which the students combine the premises with their own personal experiences, their cultural background and their social environment. This way, the generation of empathy and possible responses to challenges posed to the students are fostered. Through this experience, we conclude that storytelling and fiction are a valuable creative methodology and an effective tool to address social challenges in a plural way and to promote collective and collaborative creation processes in the classroom.

Keywords: *Storytelling; Collective Creativity; Interdisciplinarity; Learning; Board games; Fiction*

Resumo

Este artigo explora o storytelling como uma técnica de criatividade possível de implementar em salas de aula e, analisa os processos de criação coletiva de histórias implementados no projeto de pesquisa de inovação educacional “Caçadores de Histórias”. O projeto foi desenvolvido durante dois anos (entre 2017 e 2019) nas escolas primárias e secundárias de Barcelona, assim como em outros contextos não formais. A partir de um jogo de mesa criado especificamente para o projeto, Caçadores de Histórias experimenta com o intercâmbio e geração de mundos narrativos entre as pessoas participantes através de uma série de workshops. O jogo demonstrou promover a co-construção de histórias de ficção a partir de premissas que estimulam a reflexão sobre desafios como uma emergência climática, a luta contra a discriminação por etnia, diversidade funcional e de gênero. A dinâmica de Caçadores de Histórias permite observar o desenvolvimento de uma série de estratégias por meio das quais o corpo estudantil combina as premissas com suas experiências pessoais, sua bagagem cultural e o contexto social atual. Isso os estimula alcançar uma postura de empatia e a buscar respostas aos possíveis desafios impostos durante o jogo. A partir dessa experiência, conclui-se que a narrativa e a ficção apresentam um grande valor como método criativo e são ferramentas eficazes para enfrentar os desafios sociais

MONOGRÁFICO

de forma plural, bem como potencializar processos de criação coletiva e colaborativa em sala de aula.

Palavras chave: *Storytelling; Criatividade Coletiva; Interdisciplinaridade; Aprendendo; Jogos de tabuleiro; Ficção*

1. Introdução

Las historias se hallan omnipresentes en múltiples dominios de nuestra vida cotidiana. La acción de contar, interactuar y compartir historias se conecta con la tradición oral, y se ha visto revitalizada por las prácticas narrativas propias de las redes sociales, que remiten a lo que Klapproth describe como una forma de “compartir mundos” (Klapproth, 2004, p. 127). Esta visión nos permite entender la narrativa a la vez como producto y como proceso; también abordarla como una metodología que estimula la creatividad de los agentes implicados, quienes participan en una práctica narrativa concreta, en este caso el proceso de co-creación presentado en este artículo. A través de una experiencia de investigación-acción, *Cazadores de Historias* (en adelante CdH) quiere contribuir al debate académico sobre las interrelaciones entre las prácticas narrativas, la creatividad y la innovación educativa.

1.1. Preguntas de investigación y objetivos

La pregunta de investigación en torno a la cual gira el presente artículo es la siguiente:

¿Qué elementos hacen que el *storytelling* se convierta en una estrategia creativa idónea para abordar temáticas socioambientales complejas en entornos educativos?

A partir de esta pregunta, nos proponemos los siguientes objetivos concretos:

- Observar y detallar las estrategias de las personas participantes en un proceso de co-creación en un ámbito educativo.

- Comprender el rol de las figuras de dinamización y coordinación en el transcurso de un proceso de creación colectiva.
- Analizar el papel de los diferentes elementos narrativos que se pueden utilizar como estímulo para el desarrollo creativo de historias relacionadas con una cuestión social de interés.

Para ello, tomaremos como referencia el desarrollo del proyecto universitario de investigación *Cazadores de Historias*, financiado inicialmente por el Ayuntamiento de Barcelona y proseguido en el marco del proyecto D-STORIES. CdH se orienta a la creación colectiva de historias ficcionales a partir de un juego de mesa desarrollado expresamente. En su primera etapa se llevó a cabo en dos ediciones, entre los años 2017 y 2019, en cuatro centros de educación primaria y secundaria de Barcelona, con más de trescientos cincuenta participantes de cinco cursos diferentes y perfil sociodemográfico diverso. Los objetivos generales del proyecto eran experimentar con estrategias de *storytelling* adaptativo (Göbel et al., 2009) a través de un universo ficcional conceptualizado de forma abierta, y a la vez favorecer la reflexión alrededor de temas sociales significativos para los participantes, utilizando distintas formas de creatividad (Roig, Pires de Sa y San Cornelio, 2018).

1.2. Propósito

En este artículo nos centraremos en la observación y análisis de los procesos creativos colectivos alrededor de la generación de historias de la segunda edición del proyecto (2018 y 2019), en la que se revisó y mejoró el diseño del juego, la metodología y el alcance de la propuesta.

Nuestro punto de partida es que este tipo de metodología narrativa puede promover el debate, la generación, el intercambio y el desarrollo de ideas de un modo creativo, uniéndolas con la expresión de experiencias personales alrededor de temas sociales próximos a los participantes (Kankainen et al, 2012). En otras palabras, consideramos que el *storytelling* puede contribuir al uso de la creatividad en contextos de aprendizaje formal o no formal y nos detendremos a examinar sus elementos y agentes clave.

1.3. Antecedentes

1.3.1. *Storytelling, ficción y creatividad*

Existe una notable complejidad conceptual alrededor de términos como *historias*, *narrativa* o el anglicismo *storytelling*, dependiendo de la disciplina y la tradición analítica. En su aproximación a lo que consideran un ‘giro narrativo’ en las ciencias sociales, Moezzi, Janda y Rotman (2017), distinguen estos tres términos, lo que nos resultará muy útil en el contexto del presente trabajo. Su propuesta de noción de *historias* es conscientemente muy genérica: siguiendo la tradición del folclorismo, consideran las *historias* como una lógica explicativa de circunstancias, estructurada con un inicio, un desarrollo y un desenlace, que cuenta con una figura protagonista (persona, ser animado, objeto, práctica o idea) y que viene acompañada de algún proceso de transformación o cambio. Los autores entienden las *narrativas* como construcciones formales de historias, que suelen aparecer en formatos escritos, visuales, sonoros o audiovisuales fijados, y que se contraponen a otras construcciones de historias que se llevan a cabo de forma informal, privada y a menudo efímera. Finalmente, la noción de *storytelling* se asocia a algo más concreto: a la propia ejecución, al acto de narrar una historia en su contexto, de forma situada. Pensar en clave de *storytelling* nos lleva a preguntarnos qué impulsa la generación de una historia en un momento determinado, porqué y cómo se explica en un contexto particular, en función de su público, el momento o lugar elegidos y el objetivo que se persigue: “[l]a ‘misma’ historia se puede explicar de maneras muy distintas según la ocasión, incluso por parte del mismo narrador, lo que cuestiona la noción de historias como puntos de datos estables” (Moezzi, Janda y Rotman, 2017, p. 3). Como ya indicaba Benjamin (1991) el *storytelling* nos permite recuperar el foco en el contexto y las prácticas comunitarias propias del intercambio de historias, desdibujado por la preponderancia de formas narrativas formales como la novela y el cine. Así, podemos entender el *storytelling* como un intento continuado de hacernos preguntas sobre lo que experimentamos en el mundo y mostrar nuestros intentos de buscarle significado (Pereira y Doecke, 2016).

Es importante tener en cuenta otras teorizaciones que flexibilizan la noción de narrativa más allá de la formalización de historias. Así, para Veland et al. (2018)

la narrativa puede entenderse a la vez como una estructura cognitiva que nos permite dar sentido a nuestras experiencias, y como una praxis específica, una técnica de comunicación que utiliza una serie de elementos ampliamente reconocibles, como héroes, antagonistas, conflictos o sentido de clausura. La tensión entre ambas aproximaciones es, según los autores, la que proporciona a la narrativa su capacidad para fomentar la conversación sobre temas complejos en los que se hace necesario comprender y poner en relación distintas experiencias, en un proceso de co-creación de sentido. Esta dimensión dialéctica de la narrativa es la que consideramos en este trabajo, dentro de la cual hablar de *storytelling* nos servirá para destacar el conjunto de manifestaciones situadas, realizadas, contextualizadas, del acto de contar historias.

1.3.2. El storytelling como proceso co-creativo en el aula

En CdH trabajamos el *storytelling* como un marco lúdico para la co-creación de historias de ficción en el aula. Siguiendo a Walsh (2007), la ficcionalidad nos permite establecer un marco comunicativo concreto, caracterizado por el uso de un conjunto de elementos retóricos distintivos y reconocibles. Así pues, la ficcionalidad delimita una apelación clara a los participantes y permite dirigir la atención interpretativa hacia aquello que se considere particularmente relevante dentro de una narrativa en concreto o alrededor de su construcción.

Como indica Alkaaf (2017), las niñas y niños adquieren desde una edad temprana un sentido de lo que es una historia, y no tardan en interiorizar una comprensión de la estructura interna de una historia ficcional y sus conexiones con el imaginario personal y social.

Distintos autores coinciden en recalcar el valor educativo de la ficción para sensibilizar sobre problemas sociales, al proporcionar un marco emocional y darle una dimensión moral a un tema determinado, lo que le da relevancia en el aquí y ahora (Bilandzic y Sukalla, 2019). De forma similar, Otto (2012), en su análisis sobre la relación entre la ficción y la educación en competencias ecológicas, considera la ficción como una 'maquinaria educativa' que les permite comparar el mundo cotidiano con el que propone la ficción y percibir de forma más clara las problemáticas

MONOGRÁFICO

de las prácticas y visiones del mundo dominantes, en un proceso que denomina de “distanciamiento cognitivo” (Otto, 2012, p. 49), lo que abre posibilidades a la discusión crítica de las normas sociales y del rol que juegan los individuos en el sistema. Así, la ficción no debe entenderse como una huida de la realidad sino una huida *hacia* la realidad, y, en consecuencia, anima a entender el papel que puede jugar en la creación de empatía auténtica, no solo dirigida unidireccionalmente a aquellos con quienes nos sentimos cercanos (Bal, Brokerhof & Dóci, 2021). Por su parte, Pak (2015), destaca el elevado potencial educativo de la ciencia-ficción para incitar a la reflexión interdisciplinaria, al considerar el papel tanto de expertos y no expertos, de personas y sus entornos. Además de su rol político, la ficción contribuye a la creatividad a la hora de abordar determinados tipos de problemáticas complejas, ya que permite hacerlo de una forma indirecta y más distanciada, mediante analogías y especulación (Dunne & Raby, 2013). A la vez, facilita el trabajo co-creativo al permitir enmarcar estrategias grupales bajo un marco compartido, gracias a elementos que surgen de los medios y la cultura popular durante la realización de la experiencia y que constituyen un bagaje común (Roig, Pires de Sa y San Cornelio, 2018).

Todas estas consideraciones refuerzan el papel de la ficcionalidad como una aproximación viable a la discusión de temas sociales, en particular aquellos orientados hacia el futuro, en cualquier nivel educativo, lo que conforma nuestra hipótesis y el punto de partida de la investigación. La ficcionalidad establece un espacio privilegiado para la imaginación y la proyección significativa de posibilidades y futuros alternativos, lo que Cuzzocrea y Mandich (2016) denominan capacidad navegacional; una forma de abrir un espacio hacia el futuro, definiendo un margen más amplio de posibilidades para la acción. De forma similar, Sools (2020) sostiene que imaginar futuros posibles y preferibles puede convertirse en una guía y una motivación para la acción. Y aquí, resulta clave la función imaginativa de la narrativa como herramienta para otorgar sentido a la experiencia vital. En consecuencia, esta función imaginativa de la narrativa, más allá de la especulación, abre un camino hacia la acción social, ya que su foco se halla en la significación de los acontecimientos, en contraste con la mera exposición de eventos demostrables y su desarrollo: “imaginar futuros es un acto político que configura acciones, comportamientos y toma de decisiones en el presente” (Yusoff y Gabrys, 2011, p. 519).

Consideramos que esta aproximación al *storytelling* a la vez como herramienta y como resultado creativo alrededor de un proceso de construcción colectiva de historias en un contexto educativo contribuye no solo a la experimentación con nuevas formas creativas para tratar aspectos curriculares de los procesos de aprendizaje, sino para abordar temas sociales complejos e inmediatos en los que queremos implicar al estudiantado en tanto que ciudadanía.

2. Diseño, Métodos y Materiales

En este artículo, examinamos el proceso de generación de historias durante la segunda edición del proyecto de investigación *Cazadores de Historias* (CdH). El objetivo inicial de CdH es el estudio de la creatividad a través de procesos de creación colectiva en entornos educativos, con la intención de abordar temas socioambientales en el aula. El estudio se llevó a cabo en etapas superiores de Educación Primaria, así como en primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de un tipo de investigación con un punto de partida experimental basado en la intervención en el campo a partir de una propuesta de co-diseño con los centros involucrados y de co-creación con las personas participantes, y en la que, para su análisis, se han extraído datos cualitativos basados en técnicas etnográficas.

El planteamiento de base de CdH es generar la discusión alrededor de problemas sociales de forma creativa empezando con un juego de mesa que promueve de forma lúdica la generación colectiva de historias de ficción. Historias para ser desarrolladas mediante autoría distribuida, de forma colaborativa y multimodal, y generadas durante una serie de talleres diseñados para llevarse a cabo de forma adaptada a distintos entornos y con un tiempo delimitado.

Para ello hemos integrado diferentes aproximaciones al co-diseño de experiencias creativas basada en el juego y la co-creación narrativa (Sanders y Stappers, 2008; Kankainen et al., 2012; Frossard, Barajas y Trifonova, 2012; Cruickshank et al., 2016). El proceso de diseño ha contado con los equipos docentes y directivos de los centros implicados para identificar temas de interés, comprender las necesidades y el entorno social de las personas participantes y agilizar el proceso de obtención de consentimiento informado. A la vez, también ha permitido efectuar

MONOGRÁFICO

testeos con estudiantes y profesorado, lo que revierte en la mejora de la experiencia y su implementación. Dentro de este proceso recursivo se han proporcionado los recursos de aprendizaje para el profesorado, con el fin de que puedan transformarlos y aplicarlos, según sus propios criterios y necesidades.

CdH se ha desarrollado hasta el momento en dos ediciones (2017-2018 y 2018-2019), en escuelas públicas y concertadas de distintos distritos de Barcelona. El criterio de selección, que viene marcado de entrada por el marco de financiación del proyecto, se ha realizado con criterios de comparativa (franjas de edad) y de diversidad (distintos distritos de la ciudad y tipologías de centros educativos). En la tabla 1 se puede observar la distribución de participantes en ambas ediciones.

	1ª edición (2017-2018)	2ª edición (2018-2019)
Escola La Salle Gràcia (concertada)	(5º, 6º de Primaria) 46 participantes distribuidos en 8 grupos	(5º, 6º de Primaria) 50 participantes distribuidos en 8 grupos
	(1º de ESO) 45 participantes distribuidos en 8 grupos	(1º de ESO) 60 participantes distribuidos en 8 grupos
Instituto Juan Manuel Zafra (pública)	(3º de ESO) 30 participantes distribuidos en 5 grupos	(2º de ESO) 28 participantes distribuidos en 5 grupos
Escola La Farigola del Clot (pública)	-	(6º de Primaria) 52 participantes distribuidos en 10 grupos
Escola Ramon Llull (pública)	(5º de Primaria) 48 participantes distribuidos en 10 grupos	-

Tabla 1: Distribución de participantes en las dos ediciones de Cazadores de Historias.

Como se observa en la tabla 1, el diseño ha tenido en cuenta la diversidad de perfil de participantes, lo que facilita su adaptación a otros contextos geográficos y sociodemográficos. Los talleres plantean un paréntesis puntual al fluir habitual de la actividad escolar generando un ambiente lúdico que permita la aproximación a

diversos temas que, preferentemente, ya estuvieran siendo trabajados o que formaran parte de las expectativas de colaboración de cada centro escolar en cuestión.

Los talleres constan de 3 momentos diferenciados: 1) el juego, 2) la redacción de historias de ficción, 3) su materialización en distintos formatos. El tercer momento se lleva a cabo como una sesión independiente para establecer un espacio de tiempo entre la concepción y la materialización del proyecto creativo.

Adicionalmente, se contempla una sesión de presentación y un encuentro posterior en el que se comparten los resultados, lo que funciona a modo de cierre de la experiencia y de *feedback* para el grupo investigador. Este encuentro posterior es de vital importancia para CdH, puesto que el foco de los talleres está puesto tanto en la posibilidad de la construcción de historias colectivas como en el fomento de la capacidad del grupo de compartirlas y comentarlas.

2.1. Diseño de la experiencia

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, se diseñó un juego de mesa *ad hoc* que consta de un tablero para generar historias más un mazo de cartas dividido en 6 palos, cada uno de los cuales se corresponde con elementos narrativos básicos de acuerdo con Greimas y Courtés (1990): personaje, habilidades, objetivo/obstáculo, ayudante, acción y lugar. Además, se incorpora una tarjeta de premisas y un dado *no* numérico.

2.1.1. Primer momento de la experiencia: el juego de mesa

El objetivo del juego es que cada grupo pueda obtener los elementos narrativos básicos que serán claves en el segundo momento del taller: la redacción de la historia. La clase se divide en subgrupos de entre 6 y 8 estudiantes cada uno de los cuales se organiza alrededor de un tablero (ver Figura 1).

El juego se inicia con la entrega a cada grupo de una tarjeta que se sitúa en el centro del tablero: la premisa. Formulada como pregunta, la premisa contextualiza y personaliza el tema de fondo que trabajará cada grupo. La premisa sumerge a los

MONOGRÁFICO

participantes en un mundo ficcional, pero a la vez reconocible y cercano y sirve como elemento de estímulo inicial.

Una vez situada la premisa, comienza efectivamente el juego. Cada participante recibe 7 cartas, y se coloca el mazo sobrante en un espacio específico del tablero. La dinámica del juego consiste en tirar una carta de cualquier palo a elección de cada jugador o jugadora, y posteriormente lanzar el dado. El dado, cuyas caras plasman indicaciones del tipo “Votar”, “Tirar otra carta”, “Robar del mazo”, etc., tiene como función modificar el estatus de la carta jugada, admitiendo la variable del azar, o el acuerdo grupal, como un elemento constitutivo de las prácticas creativas. Una vez acabada la jugada, se pasa al siguiente participante. Éste puede optar por tirar una carta de otro palo en la zona del tablero correspondiente, o bien por poner una la carta del mismo palo sobre la que otra persona del grupo ha jugado anteriormente.

El juego termina cuando todo el mundo se queda sin cartas. El resultado será un tablero en donde queden visibles en la parte superior solamente 6 cartas, una de cada palo. Estos serán los elementos que el grupo deberá poner en juego conjuntamente con la premisa, en la segunda parte del taller que versa sobre la creación colectiva de una historia.

2.1.2. Segundo momento de la experiencia: el brainstorming y la historia

Este segundo momento del taller se subdivide en dos etapas, una primera de corte individual y una segunda de puesta en común y trabajo de consenso de grupo. Cada participante cuenta con una serie de notas adhesivas en las que, a partir de las cartas resultantes del juego y su articulación con la premisa, comienza a imaginar posibles historias, o partes de las mismas. Se les pide que plasmen esas ideas y las coloquen en el espacio del tablero destinado a la creación de la historia, específicamente en las zonas de planteamiento, nudo o desenlace según fuera el caso, tal como se puede observar en la Figura 1. En la segunda edición de CdH se añadió una zona neutra, denominada “banco de ideas” dedicada a acoger aquellas propuestas que no tengan todavía una ubicación temporal clara en la narración, lo que permite abrir la mirada a otras posibles estructuras no necesariamente lineales.



Figura 1: Foto de un tablero de CdH en el que puede verse el resultado de la partida y la lluvia de ideas.

En este momento del taller, cada estudiante tiene un tiempo para armar y desarmar individualmente tramas narrativas e incorporar elementos vinculados con sus propios intereses y conocimientos. En una segunda etapa, se realiza una puesta en común de los aportes individuales y se procede a la escritura de la “historia final” en forma grupal.

2.1.3. El tercer momento de la experiencia: la materialización de la historia

Una vez definida la historia, los participantes se centran en la producción de la misma en algún formato específico. En la primera edición las técnicas de materialización fueron abiertas: desde la escenificación de una obra de teatro a historias en Instagram, un cómic o guion gráfico animado tipo *storyboard*. Sin embargo, tras evaluar los resultados, para la segunda edición nos decantamos por un mismo formato de materialización, la técnica audiovisual del *stop-motion*, que aparte de permitirnos obtener una mejor impresión global de la experiencia, resulta altamente atractiva para el estudiantado y demanda unas habilidades técnicas rápidamente adquiribles, a la vez que fomenta competencias digitales.

La técnica del *stop-motion* consiste en la animación de objetos inertes a través de la realización de un gran número de fotogramas con una mínima variación entre ellos, y que al momento de proyectarse generan la ilusión de movimiento (O’Byrne et al, 2018). En este sentido, hemos trabajado con una gran variedad de materiales

“animables”, y en todos los casos, proporcionando a los grupos cámaras específicas conectadas a ordenadores, equipados con el programa de animación Hue Animation Studio.

3. Resultados y Análisis

Para llevar a cabo el análisis nos hemos basado en los datos obtenidos a través del proceso de documentación del proyecto, que comprende la fase de diseño, implementación y recapitulación final del mismo. En el presente artículo hemos recurrido fundamentalmente a las notas de campo realizadas por el equipo de investigación, el registro audiovisual de los talleres y sesiones de clausura, y la organización y clasificación de todo el material generado por las personas participantes en las distintas fases del proceso.

Nuestra propuesta de investigación se centra no tanto en los objetos narrativos sino en el proceso colectivo de creación de historias, de manera que, a través del juego y el trabajo en equipo, los participantes aplican distintas estrategias creativas para dar forma a historias que les llevan a plantearse preguntas sobre determinadas cuestiones sociales. El diseño y la implementación de la experiencia de CdH ha querido jugar con una serie de equilibrios. En primer lugar, entre la libertad creativa y el foco temático alrededor del cual queríamos que girase el proceso. Para ello decidimos incorporar la idea de la premisa, redactada de una forma que actuara como marco de referencia de la historia, sin constreñir ni su desarrollo ni su conclusión. En segundo lugar, introdujimos de forma alternativa momentos individuales y grupales y trabajamos para generar un contexto de ausencia de juicio (de forma similar al proyecto *Sherlock Holmes and The Internet of Things* en el que participó uno de los investigadores, ver Weiler, 2015). Esto contrarrestó posibles disfunciones del proceso a causa de liderazgos personales o situaciones de exclusión. Finalmente, buscamos el equilibrio entre lo lúdico, lo reflexivo y la orientación a resultados tangibles. Para todo ello era imprescindible una implicación y un seguimiento atento por tanto de los facilitadores y el profesorado antes, durante y después de la experiencia.

Por esta razón, el análisis está estructurado a partir de tres ejes principales:

- el papel de apoyo y seguimiento del profesorado en paralelo a la tarea de los facilitadores (miembros del equipo de investigación) durante el proceso;
- el papel de la premisa narrativa como definición abierta de un punto de partida;
- la generación de un espacio creativo entre lo individual y lo colectivo.

3.1. Moduladores de la creatividad: el rol del profesorado y los facilitadores

El profesorado y el personal del centro educativo cumple un rol central en CdH. Sin embargo, no se les otorga un papel activo específico, dejando abierto su rol en el momento de la práctica del taller. Según la escuela y el curso se observaron posturas disímiles: desde aquellos que dejaron en manos de los facilitadores de CdH todo el manejo de tiempo del taller y la gestión del estudiantado hasta el otro extremo, de quienes fueron determinantes a la hora de recalcar normas de trabajo escolar ortodoxas que en ocasiones condicionaron el proceso creativo. Así, en las notas de campo de una de las investigadoras, podemos leer: “Profesor muy metódico. No ha dejado que los niños dibujen antes de terminar la historia”; en otra nota de otra investigadora, partícipe del mismo taller, nos comenta: “El profesor ejerce un rol de control y normalización del grupo. Les dice en qué modo hacer las cosas, cómo escribir y hasta qué no hacer”.

En cuanto a los facilitadores, se asignaba una persona investigadora por grupo de 6-8 estudiantes que fuera capaz de realizar las funciones de observación participante en términos de investigación. Las funciones de facilitación eran sobre todo realizar el acompañamiento, modular los tiempos de trabajo, solucionar dudas, identificar y solucionar posibles conflictos para mantener un ambiente de colaboración y respeto, proporcionar apoyo material/ técnico (Ver Figura 2), actuar como referentes de los objetivos de la experiencia y, en los momentos necesarios, proponer división de tareas (por ejemplo en la producción de las historias en el formato *stop-motion*, que no es objeto de análisis específico del presente artículo).

MONOGRÁFICO



Figura 2: Producción del audiovisual en stop-motion.

Durante el *brainstorming* se insistió continuamente con no emitir juicio hacia las ideas de los demás para poder dejar fluir la creatividad. Aun así, esta apuesta explícita no evitó que se produjeran momentos de auto-contención individual; de hecho, observamos que les resultaba difícil dejarse llevar creativamente. En general, los grupos tendían a hacer las cosas “como se espera de ellos” o, cómo consideraban que se esperaba de ellos en un ámbito educativo. En las notas de campo de una investigadora del grupo se puede leer: “Están habituados a los juegos de rol cooperativos y a votar. No tanto a ser libres creativamente”. Probablemente, el hecho de realizar la actividad en el espacio del aula condiciona la implementación de los talleres CdH y las prácticas del estudiantado, ya que se trata de un espacio que los participantes asocian a las pautas del currículo formal.

3.2. La premisa como marco creativo

Como hemos indicado anteriormente, el primer momento de CdH gira en torno a un juego de mesa, que busca, a través de unas muy sencillas reglas, facilitar un proceso de creación colectiva basada en la reacción ante el azar como estímulo a la creatividad y la toma grupal de decisiones. De todos los elementos del juego, la introducción explícita de una premisa (McKee y Lockhart, 2012) ha resultado un elemento fundamental en el rediseño del juego de cara a su segunda edición. La premisa es un espacio de posibilidades, pero al mismo tiempo de constricciones; es un elemento que abre mundos, pero que también pone cotas. En términos de la investigación, la premisa demostró ser un elemento clave para anclar la ficción con el debate de los temas socioambientales que se querían traer al aula.

Mientras que la premisa de la primera edición era única para todos los grupos y estaba basada en un escenario futuro de ciencia ficción, la diversificación de las premisas de la segunda edición nos permitieron enmarcar las potenciales historias en un contexto socialmente reconocible, más cercano al presente, aunque en muchos casos especulativo, y que establecía un vínculo más estrecho con el trabajo educativo que se estuviera llevando a cabo en cada centro. Las premisas no sólo se multiplicaron en la segunda implementación de CdH, sino que se transformaron en preguntas, invitaciones (siguiendo el modelo de *¿Qué pasaría si...?* ilustrado por McKee y Lockhart) a proponer respuestas creativas que, finalmente, se materializaban en una historia y su producción audiovisual.

3.2.1. Caso-ejemplo

Bajo la premisa *¿Qué pasaría si Internet desapareciera repentinamente?* un grupo de estudiantes de 1º de ESO del Instituto Juan Manuel Zafra desarrolló la historia "El amanecer de Internet". Durante el juego, emergieron múltiples hipótesis a partir de la premisa; sin embargo, las cartas y sobre todo el dado no les acompañaban en sus relatos. En el momento del *feedback* de la experiencia los estudiantes destacaron que querían "que saliera una cosa, y no salía". La carta de personaje que resultó finalista (Figura 3) describía al personaje como "Mujer, directora de cine, realizadora de documentales históricos".

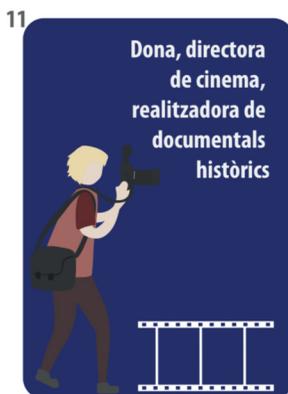


Figura 3: Carta de personaje resultante de la partida que dio origen a la historia "El Amanecer de Internet".

MONOGRÁFICO

Aunque todas las cartas de personaje de la segunda edición de CdH mantenían el mismo formato, en un equilibrio entre otorgar la información adecuada para comenzar a elaborar historias, pero sin condicionarlas excesivamente, a las integrantes del grupo les resultaba más prometedor trabajar con el personaje “Mujer, arqueóloga, viaja por el mundo en busca de restos de civilizaciones antiguas. Colecciona piedras raras”, que se puede observar en la Figura 4.



Figura 4: Carta de personaje utilizada en la historia “El Amanecer de Internet”.

Por lo tanto, las participantes consensuaron que la cineasta acabaría muriendo (aunque en el vídeo final, se enseña que ambas mujeres colaboran para enfrentar el desafío de la desconexión). Tal y como observamos de forma recurrente en este y otros grupos, si la premisa no encaja con el juego emergen estrategias y tácticas creativas, cuando no “trampas” narrativas. De esta forma, se generan distintas estrategias formales e informales para acercarse a tener los elementos para lograr una historia que les represente. El estudiantado actualiza la historia y sus protagonistas según sus preferencias y los mundos que les resultan cercanos, y consideramos importante favorecer como facilitadores este tipo de transformaciones.

3.3. Brainstorming, un espacio continuo entre lo individual y lo colectivo

Como ya hemos indicado anteriormente, un elemento importante en el diseño de CdH como experiencia narrativa participativa es el *brainstorming*, desde el cual

se empieza a tejer de forma tangible la historia. Este momento del taller se subdivide a su vez en dos etapas, una primera de carácter individual y una segunda colectiva; esta doble dinámica se alinea con otras experiencias colaborativas que, siguiendo a Weiler (2015), proporcionan distintos tipos de agencia. En una primera etapa cada miembro del grupo genera tantas ideas como se le ocurren, las apunta en notas adhesivas y las sitúa en una de las zonas del tablero, en función del lugar que posiblemente ocuparán en la historia (planteamiento, nudo o desenlace) o en el amplio campo del 'banco de ideas'. Algunos grupos llegaron a proponer nuevas organizaciones, como añadir ideas sobre las cartas, otorgándoles nuevos atributos. Una vez que el tiempo de la producción individual se acaba, cada integrante presenta al grupo sus propuestas.

En este momento, desde el equipo de CdH se marcan las siguientes indicaciones: no emitir juicios de valor, atreverse a plantear ideas "locas", no autolimitarse en términos de cantidad, construir ideas nuevas sobre iniciativas de los demás, permitirse preguntar y conversar sobre aquellas ideas que así lo propicien. De todas estas indicaciones, la del "no juicio" se vuelve la más relevante, y al mismo tiempo, la que consideramos más difícil de implementar. A partir de las notas de campo del equipo investigador, sin embargo, observamos que en general esta premisa se respetó por encima de nuestras expectativas. Una explicación es que el estudiantado tiende a interiorizar procesos de cooperación y votación. Algunos incluso se organizaron por roles como secretario, intendente o coordinador, reflejando dinámicas y competencias previas trabajadas en el aula. También observamos que eran mesurados a la hora de generar y compartir ideas. En las notas de campo aparecen repetidas descripciones como equilibrio, moderación o respeto entre sus compañeras y compañeros de juego.

En relación con las notas adhesivas en sí, en ocasiones cambian o matizan elementos de las cartas, apuntan ideas que ya han surgido previamente durante el juego, pero también se intentan crear relaciones nuevas o se introducen elementos exógenos que nada tienen que ver con las cartas de partida. Por lo tanto, en el *brainstorming* creativo se hacen evidentes las múltiples referencias inmediatas (de juego) y la enciclopedia mental y social de los jugadores (Eco, 1979), o sea, la importancia de la gran variedad de conocimientos culturales almacenados en nuestra mente, que nos ayudan a interpretar diferentes tipos de textos y contextos sociales.

MONOGRÁFICO

3.3.1. Caso ejemplo

Durante el *brainstorming*, el equipo que desarrolló la historia “El amanecer de Internet”, reflexionaba al respecto de la premisa y de las cartas que aparecieron durante la partida. Se preguntaban “¿Qué pasa con el mundo sin Internet?” y rápidamente concluían que “al principio la gente se quejaría, se desesperaría...”. Es entonces cuando en la historia entraba en juego la arqueóloga, recordando haber leído un acontecimiento similar en un libro, y a partir de allí se decidía a encontrar la solución al problema: “sabía que lo que tenía que hacer era resolver un enigma, y se fue a la biblioteca”. Durante el *feedback*, el grupo explicaba cómo en su narrativa los personajes habían recuperado Internet y cómo se habían basado en el libro y en otras películas vistas previamente: “[Los personajes] acaban recuperando Internet en la playa porque hay un enigma en ese libro que está en una película prehistórica (...) Y, bueno, se llama *El amanecer*”. La aparición de la película primitiva en su narrativa aparecía en relación con las piedras que coleccionaba la arqueóloga y el enigma generado en el pasado, como la clave para resolver los problemas presentes.

En la historia escrita (Figura 5) vemos que “la arqueóloga encontró una piedra que interfirió con el Internet”; una flecha, incluida posteriormente, señala su nombre: “Aragonit”. En la *stop-motion*, Aragonit cobrará la forma de una piedra caída del cielo a la Tierra, cual meteorito, destruyendo, en palabras de las estudiantes durante el *feedback*, “la central de Internet de todo el mundo”.

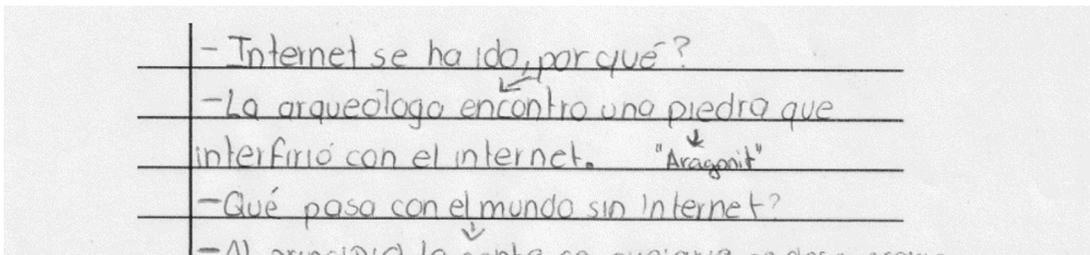


Figura 5: Fragmento de la narración “El amanecer de Internet”, segundo momento o taller de escritura de argumentos.

En este punto es interesante observar cómo el imaginario de Internet se construye en un espacio centralizado y tangible, más similar a las instituciones educativo/ culturales/ gubernamentales que habitan los adolescentes tal como se puede apreciar en la Figura 6, que a la noción de “nube” con la que se suele simbolizar Internet en el mundo adulto.



Figura 6: Imagen del stop-motion de la historia “El amanecer de internet”, en el momento en el que “Aragonit” cae a la tierra e Internet deja de funcionar.

Dicho esto, el imaginario de los adolescentes y pre-adolescentes participantes (videojuegos, animación, series de televisión, celebridades de internet como youtubers, instagrammers y tiktokers, familiares e instituciones) demostraron tener un fuerte papel inspirador en el proceso de generación de ideas, al permitir la reinterpretación de discursos, historias o estéticas para la producción de estas narrativas (Masanet et al, 2020).

Cabe destacar que hay elementos narrativos que se pierden al moverse la historia hacia el audiovisual en *stop-motion*, aunque surgen otros a causa de su familiaridad con el lenguaje audiovisual. La mayoría de los grupos mencionaron la falta de tiempo durante la parte de producción del taller; sin embargo, también afirmaron haber vivido el paso de la historia en papel al audiovisual animado como una transición “fácil”, gracias a los distintos materiales que se les ofrecieron “y a la imaginación”, justamente un elemento clave en esta práctica de *storytelling*.

4. Discusión y Conclusiones

La metodología presentada en este artículo evidencia el doble rol del *storytelling* en entornos educativos como una herramienta de estímulo de la creatividad y como resultado creativo en sí mismo, facilitando la emergencia de un espacio de empatía y consenso. Este impulso tiene lugar a nivel individual y colectivo, a la vez que genera sinergia y colaboración entre diversos actores: el equipo de investigación, los centros educativos, y los estudiantes que participaron en los talleres. La experiencia ha evidenciado un interés por poner en práctica métodos lúdicos, interdisciplinarios y co-creativos para abordar temas complejos.

El hecho de haber focalizado en una primera fase la investigación en un único entorno urbano, la ciudad de Barcelona, nos ha permitido obtener una mejor comprensión del fenómeno en un contexto más controlado, ya que se trata de una investigación cualitativa, de perspectiva etnográfica, en la que prima la observación en profundidad del fenómeno más allá de la representatividad estadística de la muestra. A pesar de esta limitación, los resultados obtenidos nos proporcionan una oportunidad futura para dar continuidad de esta experiencia más allá del ámbito educativo de primaria y secundaria y del ámbito local: en este sentido, estamos trabajando en adaptaciones de la metodología en el ámbito universitario formal y el ámbito no-formal, en el marco del proyecto D-STORIES y que darán continuación a líneas abiertas por CdH.

De cara a futuras implementaciones del proyecto en ámbitos de educación formal, consideramos que el rol de los docentes en CdH debería estar más claramente especificado y consensuado previamente, ya que hemos podido observar que la figura del profesor puede llegar a moldear o limitar la creatividad a la hora de crear sus narrativas, como una extensión del trabajo curricular del aula.

Si bien hemos planificado los talleres de *storytelling* en tres momentos (juego, *brainstorming* y materialización de las historias) diferenciados, hemos detectado que, en la práctica, la creatividad se activa desde el primer momento: la lluvia de ideas y el inicio de la consecución de historias posibles tiene lugar desde el inicio mismo del juego, cuando se echan las primeras cartas.

De igual modo, en el momento de convertir la historia en un producto audiovisual como el *stop-motion*, la narración pasa por otro momento creativo basado en la adaptación a un medio audiovisual. Además, se convierte en práctica fundamental para fomentar la capacidad de narrar y transformar historias colectivamente, en torno a temas de interés común y de relevancia social.

Nuestra experiencia demuestra que existe un “intercambio de mundos” entre las personas participantes, lo que permite la generación de historias colectivas. Además, fomenta una reflexión de forma situada sobre los mecanismos de creación y los referentes personales y culturales que se ponen en juego. Por tanto, el producto artístico final (en este caso el *stop-motion*), funciona como un incentivo para el estudiantado, permitiéndole mantener su atención y compromiso durante los talleres. En CdH se ha logrado observar que el *storytelling* como producto solo se alcanza a través del *storytelling* como proceso. Es decir, solo se alcanza cuando el estudiantado participante tiene un rol activo y reflexivo frente las narrativas, los medios y productos culturales que consumen. Este rol activo del *storytelling* trabajado en CdH les permite posicionarse sobre temas de actualidad que directa o indirectamente les afectan, y les hace capaces de expresar este posicionamiento a través de técnicas creativas lúdicas sobre todo con el uso de elementos de la ficción. Para futuras ediciones consideramos fundamental defender un tiempo necesario mínimo en cada fase. El tiempo se convierte en un valor escaso en entornos formales altamente programados. Resulta necesario disponer de un margen para definir la historia escrita, pero también su materialización. La materialización es un momento en el cual la historia sigue sufriendo cambios en el proceso de adaptación y en el que los participantes necesitan apoyo al alejarse de su zona de confort (trabajo individual o grupal oral, gráfico y escrito) para trabajar otras competencias creativas, como el audiovisual. Asimismo, es esencial reservar un tiempo posterior adecuado a la presentación y discusión de la experiencia y de los temas surgidos alrededor de las historias. Esto permite conectar la premisa inicial con el proceso creativo y estimula el trabajo en el aula alrededor de cuestiones clave.

Finalmente, esta experiencia de aplicación concreta del *storytelling* como metodología abre puertas a la replicación de los talleres en distintos contextos educativos. Los materiales utilizados por el equipo CdH están disponibles en la web,

y tienen la posibilidad de ser editables y adaptables, justamente en línea con el espíritu de colaboración y co-creación que se busca desarrollar con cada centro educativo en particular, e incluso en entornos de educación no formal o espacios sociales y culturales.

Fuentes de Financiación

El presente artículo forma parte del I+D “D-Stories”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, referencia: RTI2018-098417-B-I00.

Agradecimientos

Los autores quieren expresar su agradecimiento al conjunto de participantes en el proyecto (investigadores, centros y estudiantado), así como el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona.

Referencias

- Alkaaf, F. (2017). Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education*, 4(1), 1348315. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1348315>
- Bal, M., Brokerhof, I., & Dóci, E. (2021). How does fiction inform working lives? An exploration of the roles of empathy and social sustainability. *International Journal of Public Sociology and Socioterapy (IJPSS)*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.4018/ijpss.2021010101>
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Editorial Taurus.
- Bilandzic, H., & Sukalla, F. (2019). The role of fictional film exposure and narrative engagement for personal norms, guilt and intentions to protect the climate. *Environmental Communication*, 13(8), 1069-1086. <https://doi.org/10.1080/17524032.2019.1575259>
- Cruickshank, L., Coupe, G., and Hennessy, D. (2016). Co-Design: Fundamental Issues and Guidelines for Designers: Beyond the Castle Case Study. *Swedish Design Research Journal*, 9: 2, pp. 46-57 <https://doi.org/10.3384/svid.2000-964x.13248>

- Cuzzocrea, V., & Mandich, G. (2016). Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency?. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 552-567. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098773>
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction and social dreaming*. Cambridge, London: MIT Press.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milán: Bompiani.
- Frossard, F., Barajas, M., & Trifonova, A. (2012). A Learner-Centred Game-Design Approach: Impacts on Teachers' Creativity. *Digital Education Review*, 21, pp.13-22. <https://bit.ly/37YcwKw>
- Göbel, S., Mehm, F., Radke, S., & Steinmetz, R. (2009, August). 80days: Adaptive digital storytelling for digital educational games. In *Proceedings of the 2nd international workshop on Story-Telling and Educational Games (STEG'09)* (Vol. 498, No. 498). <https://bit.ly/3b2KT4S>
- Greimas, A. J., & Courtes, J. (1990). *Actante. Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid: Editorial Gredos
- Kankainen, A., Vaajakallio, K., Kantola, V., & Mattelmäki, T. (2012). Storytelling Group—a co-design method for service design. *Behaviour & Information Technology*, 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*. Walter de Gruyter.
- Masanet, M. J., Márquez, I., Pires de Sa, F., & Lanzeni, D. (2020). Adolescentes que construyen su imagen digital en las redes sociales: aprendizajes informales, competencias transmedia y perfiles profesionales. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 45, 1-9. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.45.10>
- McKee, R., & Lockhart, J. (2012). *El guión*. Alba.
- Moezzi, M., Janda, K. B., & Rotmann, S. (2017). Using stories, narratives, and storytelling in energy and climate change research. *Energy Research & Social Science*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.06.034>
- O'Byrne, I., Radakovic, N., Hunter-Doniger, T., Fox, M., Kern, R., & Parnell, S. (2018). Designing spaces for creativity and divergent thinking: Pre-service teachers creating stop-motion animation on tablets. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(2), 182-199. <https://doi.org/10.18404/ijemst.408942>

MONOGRÁFICO

- Otto, E. C. (2012). *Green speculations: Science fiction and transformative environmentalism*. The Ohio State University Press.
- Pak, C. (2015). 'The goal of Martian economics is not "sustainable development" but a sustainable prosperity for its entire biosphere': science fiction and the sustainability debate. *Green Letters*, 19(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/14688417.2014.984316>
- Pereira, Í. S. P., & Doecke, B. (2016). Storytelling for ordinary, practical purposes (Walter Benjamin's 'The Storyteller'). *Pedagogy, Culture & Society*, 24(4), 537-549. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1210200>
- Roig, A., Pires de Sa, 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
- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008, March). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts* 4:1 , pp.5-18. <https://doi.org/10.5040/9781474282932.0011>
- Sools, A. (2020). Back from the future: a narrative approach to study the imagination of personal futures. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719617>
- Veland, S., Scoville-Simonds, M., Gram-Hanssen, I., Schorre, A. K., El Khoury, A., Nordbø, M. J., & Bjørkan, M. (2018). Narrative matters for sustainability: the transformative role of storytelling in realizing 1.5 C futures. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 41-47. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.12.005>
- Weiler, L. (2015). Sherlock Holmes and the Internet of things. <https://bit.ly/2KyecSo>
- Yusoff, K., & Gabrys, J. (2011). Climate change and the imagination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 2(4), 516-534. <https://doi.org/10.1002/wcc.117>

