

Del texto a la imagen: Inteligencia Artificial para explorar el género distópico y fomentar el pensamiento crítico

Resumen

La presente investigación explora el empleo del género distópico como herramienta pedagógica para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, mediante la creación de narrativas visuales generadas con inteligencia artificial (IA). La muestra estuvo compuesta por 82 estudiantes pertenecientes a las universidades CES Don Bosco y la Universidad de Valladolid (UVA), quienes redactaron sinopsis distópicas y generaron imágenes y vídeos utilizando herramientas de IA. El propósito fundamental de la investigación fue determinar si el género distópico facilita la identificación y el análisis crítico de problemáticas sociales contemporáneas, así como la reflexión en torno a sus posibles efectos a largo plazo. Los hallazgos de este estudio evidencian que el uso del género distópico contribuye significativamente a mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar cuestiones sociales de relevancia, tales como la salud mental, la desigualdad social y el control tecnológico. Asimismo, los estudiantes demostraron la habilidad de proyectar escenarios futuros coherentes con las problemáticas actuales, subrayando aspectos que suelen estar ausentes en el debate público. El empleo de aplicaciones de IA enfocadas en la generación de imágenes y vídeos proporcionó a los participantes un mediador artístico, que les permitió, bajo instrucciones específicas, configurar fotografías y vídeos ajustados a los objetivos comunicativos de sus narrativas. Finalmente, cabe destacar que las reflexiones de los estudiantes en torno a las transformaciones sociales y las consecuencias intergeneracionales fueron particularmente significativas, lo cual pone de manifiesto un análisis crítico profundo, propiciado por la

Paula Gil-Ruiz
Doctora en Comunicación
Audiovisual por la UCM Docente en
Universidad de León.
Madrid, España
Correo electrónico:
pgilr@unileon.es
orcid.org/0000-0001-6231-3916
Google Scholar

Victoria Martínez-Vérez
Doctora en Bellas Artes y Sociología
Docente en Universidad de
Valladolid
Palencia, España
Correo electrónico:
vita.martinez@uva.es
orcid.org/0000-0002-8417-5101
Google Scholar

Bienvenida Sánchez-Alba
Doctora en Ciencias de la educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España
Correo electrónico:
bienvesa@ucm.es
orcid.org/0000-0003-1928-4958
Google Scholar

Recibido: octubre 11 de 2024

Aprobado: junio 7 de 2025

Palabras clave:
alfabetidad visual, creación
digital, distopía, pensamiento
crítico, video.



Revista KEPES Año 22 No. 32 julio-diciembre 2025, págs. 337-369 ISSN: 1794-7111(Impreso) ISSN: 2462-8115 (En línea)
DOI: 10.17151/kepes.2025.22.32.11



metodología empleada. Estos resultados sugieren que el género distópico, complementado con el uso de la inteligencia artificial, es un recurso valioso para la promoción del pensamiento crítico y el análisis de problemas sociales en el ámbito universitario.

From text to image. Artificial Intelligence to explore the dystopian genre and encourage critical thinking

Abstract

This research explores the use of the dystopian genre as a pedagogical tool to foster the development of critical thinking in university students through the creation of visual narratives generated with artificial intelligence (AI). The sample consisted of 82 students from CES Don Bosco University and the University of Valladolid (UVA), who wrote dystopian synopses and generated images and videos using AI tools. The fundamental purpose of the research was to determine whether the dystopian genre facilitates the identification and critical analysis of contemporary social issues, as well as reflection on their possible long-term effects. The findings of this study show that the use of the dystopian genre contributes significantly to improving students' ability to identify relevant social issues, such as mental health, social inequality, and technological control. Likewise, students demonstrated the ability to project future scenarios consistent with current issues, highlighting aspects that are often absent from public debate. The use of AI applications focused on image and video generation provided participants with an artistic mediator, which allowed them, under specific instructions, to configure photographs and videos tailored to the communicative objectives of their narratives. Finally, it should be noted that the students' reflections on social transformations and intergenerational consequences were particularly significant, revealing a deep critical analysis facilitated by the methodology used. These results suggest that the dystopian genre, complemented by the use of artificial intelligence, is a valuable resource for promoting critical thinking and the analysis of social problems in the university setting.

Key words:

video, dystopia, digital creation, critical thinking, visual literacy.

Introducción

El pensamiento crítico se refiere a la capacidad de evaluar los propios juicios y pensamientos, mejorando así la toma de decisiones tanto en el ámbito personal como social (Phippen et al., 2020; Paul y Elder, 2007; Halpern y Dunn, 2021). En el ámbito educativo, diversos autores sugieren la necesidad de integrar el pensamiento crítico en todas las disciplinas para abordar los desafíos de un mundo en constante evolución (Facione, 1990; Halpern, 2020). Orakcı y Khalili (2025) destacan que la enseñanza del pensamiento crítico debe alinearse con las demandas del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje que permita a los estudiantes cuestionar su entorno y participar activamente como ciudadanos críticos y reflexivos.

La imagen como aliada en el desarrollo del pensamiento crítico queda reflejada en estudios como el de López y Villa (2017), que exploran cómo a través de actividades visuales y discusiones grupales, los estudiantes aprenden a interpretar y generar imágenes que reflejan conceptos complejos, lo que les obliga a aplicar habilidades de análisis, síntesis y reflexión. Por otra parte, Pérez-Valero y Bru (2022) proponen una investigación basada en la acción-investigación artística, en la que, mediante la manipulación de objetos cotidianos, los estudiantes cuestionan su realidad, construyen significados simbólicos y conectan con su experiencia personal, lo que promueve un análisis profundo y crítico de su entorno y vivencias. Asimismo, diversas investigaciones subrayan que la incorporación del arte y el análisis de imágenes en la educación puede estimular el desarrollo cognitivo y las habilidades de pensamiento crítico al fomentar la interpretación, el análisis y la evaluación de los mensajes visuales (Wiater, 2016), además de estimular la creatividad, el pensamiento divergente y abstracto, promoviendo una expresión auténtica y crítica (García et al., 2016).

Investigaciones recientes, destacan el impacto significativo de la IA en la educación, con la capacidad de transformar los procesos de enseñanza, aprendizaje y administración. La IA permite, además, un aprendizaje personalizado e inclusivo al poder adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales de cada estudiante (Souza et al., 2024; Teles Bezerra et al., 2024). También asiste a los docentes en la evaluación del progreso, con tutorías inteligentes que proporcionan retroalimentación y apoyo personalizados a los estudiantes, y en la detección temprana de problemas de aprendizaje (Tomalá De La Cruz et al., 2023). Asimismo, optimiza las tareas administrativas, contribuyendo a una gestión institucional más eficiente (Teles Bezerra et al., 2024). El potencial de esta tecnología para mejorar la calidad y accesibilidad educativa es ampliamente reconocido (Tomalá De La Cruz et al., 2023; Fajardo y Castellanos, 2024). No obstante, los investigadores advierten sobre preocupaciones éticas y sugieren que los desarrolladores de IA deben tener en cuenta las implicaciones éticas de su trabajo y alinearse con los valores y principios sociales (Herrera et al., 2024), como la privacidad de los datos, el acceso equitativo a la tecnología y la posible sustitución de docentes humanos (Souza et al., 2024; Teles Bezerra et al., 2024; Fajardo y Castellanos, 2024).

340

Más allá de estos significativos impactos en el ámbito educativo, que tradicionalmente han enfocado su atención en la habilidad de la IA para generar lenguaje natural, el presente estudio explora el potencial visual de la IA en su función de creadora de imágenes. La IA asume el papel de mediadora, actuando como grafista o diseñadora que construye imágenes basadas en las directrices proporcionadas por el emisor. El receptor de estas creaciones es el mismo emisor, quien debe ajustar continuamente sus instrucciones para afinar el proceso gráfico, asegurando así que la imagen transmita efectivamente su concepto inicial.

Actualmente, hay multitud de aplicaciones capaces de generar fotografías, ilustraciones, dibujos y vídeos respecto a un texto que especifica lo que deseamos que haga, en qué estilo y con qué referencias visuales. Conviene subrayar que no se trata de un fenómeno súbito ni aislado: la imagen fotográfica ya venía trabajándose en el aula universitaria con resultados medidos sobre consumo y cultura visual del alumnado, así como con propuestas pedagógicas explícitas (Blanco, 2022), así como con evidencias de mejora en creatividad y alfabetidad/alfabetización visual en contextos de investigación en el aula (Pérez Salazar y Bedoya Montoya, 2019).

Entre las principales aplicaciones, cabe citar DeepArt, una aplicación que convierte fotos en obras de arte al estilo de reconocidos pintores mediante el uso de redes neuronales; Prisma, que emplea filtros artísticos sobre fotos para simular los estilos de artistas famosos; Artbreeder, que permite combinar y alterar imágenes preexistentes utilizando redes generativas antagónicas (GAN); RunwayML, que proporciona un conjunto de herramientas para la creación y modificación de imágenes, vídeos y modelos tridimensionales; Google DeepDream, que intensifica y destaca patrones en imágenes, generando efectos visuales con un estilo surrealista; y DALL-E, Leonardo, Midjourney, tres plataformas que crean imágenes a partir de descripciones en lenguaje natural, facilitando la creación de contenidos visuales originales; e Invideo, que, a partir de un guion o texto escrito, selecciona escenas, imágenes, clips y efectos visuales que coinciden con el contenido, creando un vídeo coherente y visualmente atractivo. En términos de cultura visual, la IA no sólo amplía recursos técnicos, sino que modifica los criterios con los que interpretamos y enseñamos imágenes—quién autoriza, qué consideramos evidencia y cómo circula la imagen en el aula (Fontcuberta, 2024).

En estos nuevos horizontes, alejados de la lingüística y centrados en lo visual, las herramientas de IA pueden actuar como colaboradores auxiliares en

diversas áreas del conocimiento, proporcionando experiencias de aprendizaje personalizadas que hacen que el proceso educativo sea más interactivo y atractivo (Mahmudi et al., 2023). Las herramientas de IA para crear vídeos, imágenes, audio y música ofrecen capacidades que van desde mantener conversaciones realistas hasta producir obras de arte completas, reevaluando así los conceptos tradicionales de creatividad e innovación (Tlili et al., 2023).

La IA adquiere un nuevo rol, trascendiendo su función habitual y aventurándose en dominios tradicionalmente vinculados a la singular expresión humana, como las artes. Este nuevo horizonte conforma el contexto de este trabajo, en el que nos planteamos utilizar la IA centrada en la creación de imágenes y vídeos con base a unas instrucciones (prompts) muy detalladas que funcionen como reflexión en un escenario distópico. El alumnado puede reflexionar sobre un concepto, imaginar cómo lo representaría de forma visual y facilitarlo mediante un diálogo con la máquina. Poco a poco va generando sus representaciones visuales, sobre las cuales reflexiona, fomentando su creatividad y pensamiento crítico. Para Galindo (2023), la IA tiene un enorme potencial en las artes plásticas y sugiere que permite expandir el concepto de creatividad hasta prácticamente el límite de esta. En el ámbito artístico, esta nueva tecnología disruptiva está generando nuevas formas de expresión y creación, impulsando a artistas y educadores a repensar sus enfoques y metodologías.

En este contexto, el uso del género distópico en el aula puede resultar una estrategia pedagógica que responda a las demandas del pensamiento crítico y permita a los estudiantes explorar de manera visual los problemas sociales actuales a través de narrativas ficticias. Bullen y Parsons (2007) destacan que estas narrativas facilitan el análisis de escenarios futuristas que metafóricamente representan cuestiones actuales, como el cambio climático y la injusticia social, obligando a los estudiantes a reflexionar sobre las realidades presentes. Wolk (2011) argumenta que la literatura distópica proporciona una plataforma para

fomentar hábitos de reflexión crítica, ya que los estudiantes pueden comparar las injusticias de las distopías con los sistemas sociales actuales. Heybach y Sheffield (2016) refuerzan esta idea al señalar que las narrativas distópicas permiten a los estudiantes examinar temas como el control gubernamental y la pérdida de libertades individuales.

El género distópico, caracterizado por su representación de sociedades opresivas, no solo ha evolucionado en la literatura, sino que también ha sido integrado en contextos educativos como un recurso didáctico. Obras clásicas como *1984* de George Orwell, y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, junto a narrativas modernas como *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins, invitan a la reflexión sobre dinámicas sociales actuales (Stearns, 2009). Estas narrativas representan un espejo que refleja las preocupaciones de la sociedad contemporánea, ofreciendo un contexto significativo para que los estudiantes identifiquen y comprendan los desafíos que enfrentan sus comunidades.

La justificación de esta propuesta parte de la necesidad de ofrecer un marco que facilite al estudiantado la identificación y análisis de problemas sociales a través del desarrollo de habilidades clave como la exploración crítica, la interpretación de información, el análisis de argumentos, la evaluación de evidencias, la inferencia basada en datos, la explicación de razones y la autoevaluación del proceso de pensamiento (Barnett, 2023). Estas habilidades se ven enriquecidas al aplicar las narrativas distópicas como recurso pedagógico, ya que los problemas que surgen en este tipo de relatos —como el control totalitario, la deshumanización y la vigilancia masiva— permiten a los estudiantes explorar y discutir temas actuales como la libertad individual, la ética en el uso de la tecnología y la responsabilidad social. Un ejemplo de ello es *V for Vendetta* de Moore y Lloyd (1988), que presenta un futuro distópico donde un régimen totalitario oprime a la población, proporcionando

una plataforma ideal para reflexionar sobre la resistencia y la importancia de la acción colectiva en la lucha por los derechos humanos (Baccolini y Moylan, 2003).

El interés radica en su capacidad para enriquecer el pensamiento crítico y facilitar una comprensión profunda de los problemas sociales y políticos contemporáneos. Dada la complejidad de las realidades actuales, donde la desigualdad, la crisis ambiental y la deshumanización son cuestiones prevalentes, el uso de narrativas distópicas proporciona un espacio seguro para que los estudiantes confronten y analicen estos temas (Phippen et al., 2020; Facione, 1990). La literatura distópica, al actuar como un reflejo de la sociedad, no solo permite a los estudiantes identificar problemas urgentes, sino que también fomenta la reflexión sobre las implicaciones éticas y morales que surgen en contextos de crisis (Barnett, 2023). En el ámbito académico, Wolk (2011) señala que la literatura distópica es una herramienta eficaz para cuestionar las injusticias y fomentar una mayor conciencia social, lo que a su vez promueve el desarrollo del pensamiento crítico y permite a los estudiantes confrontar temas relevantes como la vigilancia estatal y el papel de la tecnología en la vida cotidiana.

344

El interés radica en la capacidad de las narrativas distópicas para enriquecer el pensamiento crítico y facilitar una comprensión profunda de los problemas sociales y políticos contemporáneos. Dada la complejidad de las realidades actuales, donde la desigualdad, la crisis ambiental y la deshumanización son cuestiones prevalentes, estas narrativas proporcionan un espacio seguro para que los estudiantes confronten y analicen estos temas (Phippen et al., 2020).

Con base en el marco teórico presentado, el objetivo general de la presente investigación es evaluar el uso del género distópico como una herramienta pedagógica para fomentar el análisis crítico, la comprensión y la reflexión

sobre problemas sociales y políticos actuales, así como sus efectos a largo plazo en diferentes contextos sociales.

Como objetivos específicos se plantean:

- Analizar la identificación de problemas reales mediante el género distópico
- Evaluar si el género distópico facilita la comprensión de los problemas sociales y políticos actuales.
- Evaluar la reflexión de los estudiantes sobre los efectos a largo plazo, las perspectivas sociales, la viabilidad de soluciones y la complejidad de los problemas

Como hipótesis inicial, se plantea que el uso del género distópico en el aula mejora la capacidad de los estudiantes para identificar y analizar problemas sociales críticos. Además, la experiencia de trabajar con narrativas distópicas fomenta la reflexión sobre los efectos también a largo plazo, desarrollando una conciencia crítica sobre sus implicaciones éticas y sociales.

Las preguntas de investigación (RQ) de las que se parten son las siguientes:

- RQ1: ¿De qué manera el uso del género distópico en el aula facilita la identificación de problemas sociales relevantes por parte de los estudiantes?
- RQ2: ¿En qué medida el género distópico contribuye a la comprensión crítica de los problemas sociales y políticos contemporáneos entre los estudiantes?
- RQ3: ¿Cómo reflexionan los estudiantes sobre las implicaciones a largo plazo de los problemas sociales tratados en sus narrativas distópicas, así como sobre la viabilidad de posibles soluciones?

- RQ4: ¿Qué impacto tiene el uso del género distópico en el desarrollo de habilidades críticas entre los estudiantes, específicamente en relación con la identificación y análisis de problemas sociales?

Método

El estudio utiliza un diseño mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque es transversal, descriptivo-comparativo y crítico-reflexivo, con el objetivo de proporcionar una visión integral de las percepciones de los estudiantes sobre los problemas sociales contemporáneos. La combinación de enfoques permite tanto la cuantificación de actitudes como la exploración detallada de las experiencias individuales de los participantes.

Participantes

Se seleccionó una muestra de 82 estudiantes (N=82) de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual y Tecnologías de la Información del Grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad CES Don Bosco (adscrita a la Universidad Complutense de Madrid) y la asignatura de Recursos Didácticos de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid (UVA) del Doble Grado de Infantil y Primaria, asegurando una distribución equitativa en términos de edad, y habilidades previas en artes visuales, para obtener resultados representativos y generalizables dentro del contexto educativo. Las características de la muestra se exponen en la Tabla 1:

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Estudiantes	Sexo	Media de Edad	DT
Grado de Pedagogía	29 mujeres 2 hombres TOTAL: 31 participantes	22 años	1.46
Grado de Educación Social	18 mujeres 7 hombres TOTAL: 25 participantes	22 años	1.44
Doble Grado de Educación Infantil y Primaria	24 mujeres 2 hombres TOTAL: 26 participantes	22 años	1.44

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de recogida de información y análisis de datos

Para evaluar la percepción y actitudes del alumnado participante se diseñó un cuestionario *ad hoc* debido a las peculiaridades de la muestra. Para su elaboración se tuvieron en cuenta estudios previos planteados por autores que han trabajado de forma específica la educación y el pensamiento crítico (Phippen et al., 2020; Stearns, 2009; Barnett, 2023). El cuestionario constó de 32 preguntas, en el que se incluyeron 4 preguntas de opción múltiple referidas a información sociodemográfica, 25 de escala Likert (del 1-nada al 5-muchísimo), y 3 de carácter abierto. La Tabla 2 muestra la relación entre los objetivos, las categorías y las variables del estudio.

Tabla 2. Relación entre objetivos, categorías y variables

Objetivos	Categorías	Variables	Ítems
	Datos sociodemográficos	-Género -Edad	1,2,3,4
OE1. Analizar la identificación de problemas reales mediante el género distópico	Identificación crítica del problema social	-Claridad conceptual en la identificación del problema - Conexión Personal y Crítica con las Dinámicas Sociales -Motivaciones personales para la elección del problema	5,6,7
OE2. Evaluar si el género distópico facilita la comprensión de los problemas sociales y políticos actuales.	Comprensión crítica de problemas sociales y políticos a través del género distópico	Coherencia entre la amplificación distópica y la realidad actual Visibilización de aspectos ignorados de los problemas sociales Proyección de escenarios futuros basados en el presente Relación con eventos actuales Análisis de tendencias sociales y políticas actuales	8 a 20
OE3.Evaluar la reflexión de los estudiantes sobre los efectos a largo plazo, las perspectivas sociales, la viabilidad de soluciones y la complejidad de los problemas	Reflexión sobre los efectos sociales a largo plazo y la complejidad del problema	Predicción de consecuencias a largo plazo Impacto en distintos grupos sociales Transformaciones sociales y estructurales Efectos intergeneracionales Cambios en la vida cotidiana	21 a 32

Fuente: elaboración propia.

Previamente a la participación voluntaria en el estudio, se informó a todo el alumnado del objetivo, se contó con su consentimiento informado y se garantizó el anonimato de las personas informantes de acuerdo con la Declaración de Helsinki (2008), concretado en dos fases: en la primera, se informó a las personas participantes acerca de la naturaleza, el objeto y el procedimiento metodológico, solicitando su colaboración; y en la segunda fase, se les solicitó el consentimiento informado, que determina la confidencialidad de los datos, limita su divulgación al ámbito académico y científico y establece una responsabilidad personal y un lugar físico para su custodia.

Procedimiento

1. Introducción: Lluvia de ideas sobre problemas contemporáneos.
2. Investigación preliminar: por parejas, eligen un tema de interés y elaboran un borrador que analiza las causas del problema, sus impactos y los patrones que se están observando en la sociedad, la economía, política, o el medio ambiente y que están conectados con el problema específico.
3. Redacción: elaboración de un texto corto (5-8 líneas) que narra la sinopsis de una película imaginaria.
4. Gráfica: uso de IA (Leonardo.ai) para generar imágenes. Creación de al menos 16 imágenes y selección de planos para diseñar un cartel tamaño DinA3 como soporte publicitario para la película.
5. Película: uso de IA (invideo.ai) para transcribir la sinopsis y generar un vídeo de 5 a 10 minutos de dura.

La Tabla 3 detalla las sesiones y sus respectivas programaciones.

Tabla 3. Procedimiento

Fases	Sesiones duración	Actividades implicadas
1. Introducción	2 sesiones 60 min	Lluvia de ideas sobre problemas contemporáneos que me preocupan. De todos los problemas contemporáneos identificados, se votan aquellos que se consideran de mayor interés.
2. Investigación preliminar para entender el problema actual	1/2 sesión 30 min	Los estudiantes se organizan en parejas, seleccionan el tema que desean trabajar y elaboran un borrador que aborde sus causas, impactos y tendencias. Al estudiar las tendencias relacionadas, los estudiantes pueden por ejemplo pensar en cómo el cambio climático podría evolucionar en un futuro distópico. A modo de ejemplo, podrían preguntarse: si las energías renovables no se adoptan lo suficientemente rápido ¿cómo sería un mundo donde el cambio climático ha causado inundaciones masivas y escasez de alimentos?
3. Redacción	1 sesión 60 min	Se realiza un texto corto entre 5 y 8 líneas que muestra la narración de la sinopsis de una película imaginaria.
4. Gráfica	2 sesiones 120 min	Con la ayuda de la inteligencia artificial centrada en la generación de imágenes (Leonardo.ai) y durante una semana, el alumnado extrae diferentes planos de su interpretación textual. Obtiene un mínimo de 16 imágenes, de las que seleccionará varios planos generales, un mínimo de dos planos medios y un primer plano. Con las imágenes seleccionadas procede a diseñar un cartel tamaño DinA3 que funciona como soporte publicitario para la película.
5. Película	1 sesión 60 min	Con la ayuda de la inteligencia artificial centrada en la generación de videos (invideo.ai) el alumnado transcribe la sinopsis y descarga un pequeño vídeo de 5 a 10 minutos de duración de su sinopsis.

Fuente: elaboración propia.

En las figuras que se presentan a continuación, se ilustra gráficamente el procedimiento seguido. La Figura 1 corresponde a la fase de introducción y representa las inquietudes del alumnado en un formato de nube de palabras, el cual se genera a partir de la lluvia de ideas que se les solicita realizar tras la explicación del género distópico.



Figura 1. Nube de palabras extraída de la lluvia de ideas sobre problemas contemporáneos que me preocupan
Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 ilustra las fases 3 y 4 del proceso. Por un lado, se presenta la sinopsis de la distopía, y por el otro las imágenes que representan su texto.

DISTOPÍA

BURBUJAS VERDES

En 2080, el planeta estaba devastado por la contaminación y el cambio climático. Las élites vivían en "burbujas verdes" con aire limpio, mientras la mayoría, como Raúl, sufría en zonas contaminadas. Trabajaba en fábricas agotadoras, soñando con mudarse a una burbuja.

Un día, le ofrecieron un préstamo imposible: décadas de trabajo a cambio de un pequeño espacio en una burbuja. Raúl aceptó, sacrificando su salud y libertad. Al final, su nueva casa era solo un diminuto cuarto sellado. Aunque logró mudarse, se dio cuenta de que su sueño se había convertido en una trampa sin salida.



BURBUJAS VERDES

Figura 2. Ejemplo de las fases 3 y 4 del proceso
Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados, atendiendo a las unidades de análisis que describen el objeto de estudio, teniendo en cuenta que el alcance de los hallazgos se ciñe al contexto de investigación delimitado en el apartado anterior.

Análisis desde el punto de vista cualitativo

OE1. Analizar la identificación de problemas reales mediante el género distópico

Para profundizar en el análisis de la categoría denominada Identificación crítica del problema social, se abordó la interacción de los estudiantes con

la IA en el contexto de la narrativa de su sinopsis distópica. Se les planteó las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué problema social actual elegiste para tu historia distópica?
- ¿Por qué crees que este problema es importante en la sociedad actual?
- ¿Qué te llevó a elegir este problema en particular?

Con las respuestas obtenidas se llevó a cabo un análisis cualitativo utilizando el software Atlas.ti 23. Se realizó una codificación abierta para evaluar cada opinión individualmente. Este paso inicial, permitió crear categorías preliminares capturando diversas dimensiones de las respuestas. Posteriormente, mediante la codificación axial, se identificaron conexiones entre estas categorías para formar una red que revelara los patrones predominantes en las percepciones del alumnado sobre la actividad evaluada. A continuación, se procede a identificar aquellas dimensiones y códigos que presentaron un mayor nivel de relevancia basándonos en su frecuencia de aparición.

Claridad conceptual en la identificación del problema

La salud mental emerge como un tema central, vinculado a diversos problemas sociales (R1, R7, R12, R17, R42, R44, R45, R47, R54), lo que refleja una comprensión clara de su carácter urgente. El estudiante identificó la interdependencia entre el bienestar psicológico y factores estructurales, como el acceso a recursos esenciales, evidenciado en casos como R1, donde se asocia la salud mental con el acceso a la vivienda. En cuanto a los problemas sociales complejos, la desigualdad social (R5, R35, R38) y el suicidio juvenil (R6, R9, R51) son temáticas destacadas, mostrando una conciencia aguda de las repercusiones de los factores sociales, económicos y psicológicos en las poblaciones más vulnerables. En respuestas como R9, la mención directa

del suicidio adolescente denota una identificación precisa de las causas estructurales subyacentes.

Cuestiones relacionadas con la sobre digitalización y el control tecnológico son motivo de preocupación en varias respuestas (R16, R21, R31, R40, R43), lo que sugiere preocupación en la privacidad y las dinámicas sociales. R16, por ejemplo, subraya el "control tecnológico" como un riesgo significativo para la privacidad en la sociedad contemporánea. La interrelación entre crisis ambiental y desigualdad social (R35, R36, R53) es otro tema recurrente. Los estudiantes demuestran una comprensión crítica de cómo los problemas ecológicos y económicos afectan de manera diferenciada a los sectores más vulnerables, como se observa en R35, donde se menciona la desigualdad social derivada de estas crisis globales. La pedofilia (R11, R15), el abuso sexual infantil (R56) y la prostitución (R27) reflejan una identificación clara de problemáticas asociadas a la vulnerabilidad y explotación. La Tabla 4 muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 4. Resultados de la variable claridad conceptual en la identificación del problema

Código nivel I (dimensiones)	Código nivel II (frecuencias)	Enraizamiento	Porcentaje
Problemas Recurrentes y Claramente Identificados	Salud mental y su relación con otros problemas sociales (R1, R7, R12, R17, R42, R44, R45, R47, R54)	10	16.07 %
Identificación de Problemas Sociales Complejos	Desigualdad social, suicidio juvenil (R5, R6, R9, R35, R38, R51)	7	10.71 %
Cuestiones de Control y privacidad	Control tecnológico, vigilancia masiva (R16, R21, R31, R40, R43)	4	8.92 %
Crisis Ambientales y Económicas	Crisis ambiental y desigualdad social (R35, R36, R53)	4	5.35 %
Explotación y vulnerabilidad	Pedofilia, abuso sexual infantil (R11, R15, R27, R56)	4	7.14 %

Fuente: elaboración propia.

Conexión personal y crítica con las dinámicas sociales

En muchas respuestas, los estudiantes demuestran una fuerte conexión personal con los problemas que identifican, señalando que estos les afectan directamente como jóvenes. R1 “nos afecta mucho directamente a los jóvenes”. Existe una comprensión en sus implicaciones colectivas que se observa en las respuestas como R2 y R20, donde la pobreza y el desempleo son vistos como problemas que impactan a la sociedad en su conjunto, no solo a grupos específicos.

Respecto de los problemas insuficientemente visibilizados, se señalan aquellos que están creciendo de manera exponencial o no reciben suficiente atención. En R3 “cada vez va a más”, al referirse al individualismo, y en R9, donde el estudiante menciona que el suicidio adolescente no está recibiendo “ni voz ni solución” describe la falta de visibilización en la esfera pública.

Varios estudiantes adoptan una perspectiva crítica hacia las desigualdades estructurales, señalando cómo perpetúan los problemas sociales. En respuestas como R4 y R18, destacan las disparidades económicas y la concentración de la riqueza en una élite, mientras las dificultades, como la independencia juvenil, aumentan. La preocupación por el control tecnológico y la pérdida de privacidad aparece en R8 y R21, donde los estudiantes identifican cómo las nuevas tecnologías afectan la vida personal y la libertad individual remarcando el impacto negativo de la tecnología en la sociedad, con una crítica explícita al mal uso de la inteligencia artificial y la vigilancia masiva. Insuficientemente discutidas en la sociedad, son otras problemáticas como la pedofilia (R11, R15) o los trastornos de la conducta alimentaria (R25, R30) y se denuncia la invisibilización de los mismos. La Tabla 5 muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 5. Resultados de la variable conexión personal y crítica con las dinámicas sociales

Código nivel I (dimensiones)	Código nivel II (frecuencias)	Enraizamiento	Porcentaje
Conexión Directa con las Vivencias Personales y Generacionales	Acceso a la vivienda y salud (R1, R10, R12)	7	5.35 %
Impacto Generalizado en la Sociedad	Pobreza y desempleo (R2, R20)	5	3.5 %
Problemas en Crecimiento o Insuficientemente Visibilizados	Individualismo, suicidio adolescente (R3, R9)	5	3.57 %
Perspectiva Crítica sobre el Sistema Socioeconómico	Desigualdad económica y dependencia juvenil (R4, R18)	5	3.5 %
Preocupación por la Tecnología y la Privacidad	Control tecnológico y vigilancia masiva (R8, R21)	5	3.5 %
Reconocimiento de Problemas Ocultos o Estigmatizados	Pedofilia, trastornos de la conducta alimentaria (R11, R15, R25, R30)	10	7.14 %

Fuente: elaboración propia.

Motivaciones personales para la elección del problema

En la conexión personal se percibe los desafíos que enfrentan o podrían enfrentar en un futuro. R1 "me afectan y me preocupan a futuro" y R10 "me veré envuelta en esta problemática en pocos años", evidencian una percepción directa de cómo los problemas estructurales, como el acceso a la vivienda o la salud mental, afectan su vida personal. Se evidencia la preocupación social en el reconocimiento de los problemas sociales con pensamiento crítico; R2 "una sociedad cada vez más empobrecida" y R20 "vivir en el país de la UE con mayor índice de desempleo". Algunos problemas que les generan curiosidad se basan en el impacto creciente que han observado en su entorno, por ejemplo, R3 "me sorprende mucho" y R9 "me interesaba junto con mi compañero", reflejan una curiosidad hacia ciertos problemas que, aunque no les afectan directamente,

consideran importantes o llamativos. Además, en R6 "el aumento de los casos", evidencia una percepción de crecimiento en la gravedad del problema.

En varias respuestas, los estudiantes mencionan la persistencia o desigualdad estructural de ciertos problemas, lo que indica una percepción crítica sobre cómo se perpetúan en el tiempo; R4 "un problema que lleva mucho tiempo en esta sociedad" y R18 "afectando directamente a jóvenes y minimizado por los gobiernos", subrayan la identificación clara de problemas sistémicos que afectan a grandes sectores de la sociedad. Finalmente, algunos estudiantes muestran una preocupación global o futurista al elegir problemas relacionados con temas como el cambio climático o la vigilancia masiva; R34 "ser consciente de que estos problemas afectan a todo el planeta" y R43 "el tema de la vigilancia masiva y la distopía que podríamos desarrollar", reflejan una comprensión clara de cómo estos problemas pueden intensificarse en un futuro distópico, lo que evidencia una reflexión sobre las consecuencias a largo plazo (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados de la variable motivaciones personales para la elección del problema

Código nivel I (dimensiones)	Código nivel II (frecuencias)	Enraizamiento	Porcentaje
Motivaciones Personales y Experiencias Cercanas	Me afectan y me preocupan a futuro (R1), Me veré envuelta en esta problemática (R10)	5	3.5 %
Preocupación Social Amplia	Una sociedad cada vez más empobrecida (R2), Vivir en el país de la UE con mayor índice de desempleo (R20)	5	3.5 %
Problemas que Generan Curiosidad y Preocupación	Me sorprende mucho (R3), El aumento de los casos (R6)	7	5.35 %
Problemas Estructurales y Sistémicos	Un problema que lleva mucho tiempo (R4), Afectando directamente a jóvenes (R18)	5	3.5 %
Interés en Problemas Globales y Futuristas	Afecta a todo el planeta (R34), Vigilancia masiva y distopía (R43)	5	3.5 %

Fuente: elaboración propia.

Análisis desde el punto de vista cuantitativo

OE2. Evaluar si el género distópico facilita la comprensión de los problemas sociales y políticos actuales.

Para profundizar en el análisis de la categoría comprensión crítica de problemas sociales y políticos a través del género distópico, se les facilitó al estudiantado un cuestionario con 12 preguntas de escala Likert (del 1-nada al 5-muchísimo).

Coherencia entre la amplificación distópica y la realidad actual

En esta variable, se identificó una media de 3.90, lo que indica que los participantes consideran que hay una coherencia moderadamente alta entre la amplificación de los problemas en sus historias distópicas y la realidad actual. La dispersión de los datos es baja, con una desviación estándar de 0.97, lo que sugiere que la mayoría de los participantes están de acuerdo en que la amplificación de los problemas en sus narrativas es coherente con su gravedad actual. Los valores varían entre 2 y 5, con la mayoría de los participantes ubicándose en los percentiles más altos, lo que refuerza esta percepción de coherencia.

Visibilización de aspectos ignorados de los problemas sociales

En esta dimensión, la media es aún más alta, alcanzando un 4.30. Esto indica que los participantes consideran que sus historias distópicas logran visibilizar aspectos que suelen pasar desapercibidos en la vida real. La desviación estándar de 0.71 señala una menor variabilidad entre las respuestas, con un rango de respuestas que va de 2 a 5. La mayoría de los participantes se encuentra en el percentil 75 o por encima, lo que muestra un consenso general sobre el poder del género distópico para destacar problemas ignorados.

Proyección de escenarios futuros basados en el presente

La proyección de futuros escenarios a partir de problemas actuales también es fuerte, con una media de 4.04. Los participantes parecen ver con claridad cómo los problemas actuales pueden evolucionar hacia escenarios distópicos en el futuro. La desviación estándar de 0.78 indica una ligera dispersión, pero en general, las respuestas se concentran en los niveles altos (percentiles 50 y 75). Esto sugiere que el género distópico es efectivo para explorar posibles desarrollos futuros a partir de la realidad actual.

Relación con eventos actuales

Con una media de 3.94, los resultados reflejan que los estudiantes sienten que sus narrativas distópicas están bastante bien conectadas con los eventos contemporáneos. La desviación estándar de 0.79 advierte una cierta variedad en las respuestas, pero la mayoría de los participantes reconoce esta relación. Aunque no todos ven una correlación directa, es evidente que muchos perciben que los elementos de sus historias están vinculados a hechos actuales.

Análisis de tendencias sociales y políticas actuales

Por último, en cuanto al análisis de tendencias sociales y políticas, la media de 3.76 sugirió una visión moderadamente crítica de las tendencias actuales reflejadas en sus historias. La variabilidad es algo mayor aquí, con una desviación estándar de 0.85 y un rango de respuestas que va desde 1 hasta 5. Si bien algunos participantes parecen no observar un vínculo directo entre las tendencias actuales y sus distopías, la mayoría sí percibe que las decisiones y políticas actuales podrían desencadenar escenarios como los que han descrito.

Estos resultados subrayan que el uso del género distópico facilita una comprensión crítica de los problemas sociales y políticos actuales, especialmente en términos de amplificación de problemas ignorados y proyección de futuros posibles. Los resultados pueden verse en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados de la variable comprensión crítica de problemas sociales y políticos a través del género distópico

Variable	Media	Desviación estándar	Valor mínimo	Percentil 25	Percentil 50 (mediana)	Percentil 75	Valor Máximo
Coherencia entre la amplificación distópica y la realidad actual	3.9	0.97 %	2	3	4	5.0	5
Visibilización de aspectos ignorados de los problemas sociales	4.3	0.71 %	2	4	4	5.0	5
Proyección de escenarios futuros basados en el presente	4.04	0.78 %	2	4	4	4.75	5
Relación con eventos actuales	3.94	0.79 %	2	3	4	4.75	5
Análisis de tendencias sociales y políticas actuales	3.76	0.85 %	1	3	4	4	5

Fuente: elaboración propia.

OE3. Evaluar la reflexión de los estudiantes sobre los efectos a largo plazo, las perspectivas sociales, la viabilidad de soluciones y la complejidad de los problemas

Para profundizar en el análisis de la categoría reflexión sobre los efectos sociales a largo plazo y la complejidad del problema, se les facilitó a los estudiantes un cuestionario con 11 preguntas de escala Likert (del 1-nada al 5-muchísimo).

Predicción de consecuencias a largo plazo (Item 21) muestra una media de 4.41, lo que sugiere que los estudiantes creen firmemente que sus historias ayudan a sensibilizar sobre las consecuencias a largo plazo de los problemas sociales. La desviación estándar de 0.68 muestra una baja variabilidad, lo que sugiere consenso entre los estudiantes. El percentil 75 y el valor máximo son 5, lo que indica que muchos están muy convencidos del impacto de sus historias.

En cuanto al impacto en distintos grupos sociales (Item 22), Con una media de 4.27, los estudiantes consideran que sus historias presentan el problema de manera clara y accesible para varios grupos sociales. Sin embargo, la desviación estándar de 0.73 sugiere una mayor variabilidad en cómo perciben este impacto. El percentil 50 y 75 en 4 y 5 respectivamente, sugieren que algunos estudiantes creen que sus historias podrían ser más claras o efectivas en este sentido.

La variable de transformaciones sociales y estructurales (Item 23) tiene una de la media más alta, 4.50, lo que indica que los estudiantes perciben a la ficción como una herramienta muy efectiva para generar conciencia sobre los cambios sociales y estructurales. La mediana es 5, lo que refuerza que la mayoría de los estudiantes está muy convencida de este aspecto, con una baja variabilidad (desviación estándar de 0.66).

Por otro lado, la categoría de efectos intergeneracionales (Item 24) presenta una media de 4.36, lo que indica que los estudiantes piensan que sus distopías

pueden despertar el interés sobre los efectos a largo plazo, afectando incluso a futuras generaciones. Aunque el valor máximo es 5, algunos estudiantes tienen una visión ligeramente menos optimista, como lo sugiere la desviación estándar de 0.69.

Finalmente, en cambios en la vida cotidiana (Item 25). Con una media de 4.29, los estudiantes piensan que los elementos principales de sus historias reflejan de manera efectiva los cambios cotidianos que puede generar un problema social. La mediana y el percentil 75 coinciden en 4 y 5, lo que indica que la mayoría de los estudiantes siente que sus distopías subrayan los aspectos más preocupantes de los problemas abordados.

En conjunto, estos resultados destacan que los estudiantes muestran una reflexión profunda y consistente en la creación de sus historias, especialmente en cuanto a la predicción de transformaciones sociales y el impacto a largo plazo de los problemas que abordan. Los resultados pueden verse en la Tabla 8.

Tabla 8. Resultados de la variable reflexión sobre los efectos sociales a largo plazo y la complejidad del problema

Variable	Media	Desviación estándar	Valor mínimo	Percentil 25	Percentil 50 (mediana)	Percentil 75	Valor Máximo
Predicción de consecuencias a largo plazo	4.41	0.68	2	4	4.5	5	5
Impacto en distintos grupos sociales	4.27	0.73	3	4	4	5	5
Transformaciones sociales y estructurales	4.5	0.66	3	4	5	5	5
Efectos intergeneracionales	4.36	0.69	3	4	4	5	5
Cambios en la vida cotidiana	4.29	0.868	3	4	4	5	5

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Esta investigación confirma que el uso del género distópico en el aula mejora sustancialmente la capacidad de los estudiantes para identificar y analizar problemas sociales complejos. La combinación de narrativas distópicas con herramientas de inteligencia artificial para la creación de imágenes y vídeos facilita una reflexión crítica más profunda sobre los problemas actuales y sus posibles repercusiones a largo plazo.

En primer lugar, se observa que la identificación crítica de problemas sociales es particularmente efectiva cuando se presenta a través de historias distópicas. La claridad conceptual alcanzada por los estudiantes demuestra que estos no solo identifican problemas sociales relevantes, sino que también logran conectarlos con sus experiencias personales y con las dinámicas estructurales de la sociedad, lo que se alinea con estudios previos sobre la eficacia del pensamiento crítico en contextos educativos (Facione, 1990; Halpern, 2020). Asimismo, investigaciones como las de López y Villa (2017) y Pérez-Valero y Bru (2022) han subrayado que la manipulación de imágenes y objetos cotidianos facilita la comprensión crítica de los problemas sociales. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la incorporación de herramientas visuales, como las imágenes generadas por inteligencia artificial, permite a los estudiantes explorar y representar conceptos complejos, lo que fomenta la síntesis y la reflexión.

Por otro lado, los resultados cuantitativos subrayan que el género distópico permite visibilizar aspectos ignorados de los problemas sociales y políticos. Esto es especialmente relevante en un contexto donde muchos de estos problemas tienden a pasar desapercibidos o no son suficientemente discutidos en los medios de comunicación o en el ámbito educativo. La proyección de futuros posibles a través de la distopía permite que los estudiantes exploren

las consecuencias a largo plazo de los problemas actuales, lo que amplía su comprensión crítica de los mismos. Como señala Wolk (2011), las narrativas distópicas proporcionan una plataforma para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre la realidad, al comparar las injusticias del género de ciencia ficción con las estructuras sociales actuales. Este estudio refuerza dicha afirmación al evidenciar cómo los estudiantes logran proyectar escenarios futuros basados en las tendencias sociales y políticas actuales, conectando sus historias con eventos contemporáneos.

La reflexión sobre los efectos sociales a largo plazo, los impactos en distintos grupos sociales y las transformaciones estructurales son también dimensiones clave que el estudiantado ha abordado con éxito en sus narrativas. Las respuestas indican una profunda conciencia de las consecuencias intergeneracionales de los problemas sociales abordados, lo que confirma la utilidad del género distópico para promover una visión holística y crítica de la sociedad. Wiater (2016) y García et al. (2016) sugieren que el análisis visual de los mensajes, acompañado por una reflexión crítica, puede estimular el pensamiento divergente y abstracto. Estos hallazgos se relacionan con los resultados obtenidos en este estudio, donde los estudiantes no solo identifican los problemas, sino que también reflexionan sobre su evolución y sus implicaciones a largo plazo.

Además, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial para la creación de imágenes y vídeos ha jugado un papel crucial en el proceso. La IA ha facilitado una experiencia educativa interactiva y personalizada, permitiendo que los estudiantes reflexionen visualmente sobre sus narrativas distópicas. Como destaca Galindo (2023) la inteligencia artificial permite expandir las posibilidades creativas y reflexivas de los estudiantes, llevándolos más allá de los límites tradicionales del pensamiento crítico y la expresión artística.

Conclusiones

Respecto al objetivo general de este estudio –evaluar el uso de del uso del género distópico como herramienta pedagógica para fomentar el análisis crítico, la comprensión y la reflexión sobre problemas sociales y políticos actuales–, los estudiantes demostraron, a lo largo de sus actividades, una mejora significativa en su capacidad para identificar y analizar problemas críticos, así como en su habilidad para reflexionar sobre sus implicaciones a largo plazo. Esta metodología, apoyada en narrativas distópicas y en herramientas generativas de imágenes y vídeos basadas en inteligencia artificial, ha potenciado la capacidad de los alumnos para proyectar escenarios futuros y evaluar la viabilidad de posibles soluciones, lo que confirma su efectividad en el desarrollo del pensamiento crítico.

En relación con los objetivos específicos, los resultados muestran que los estudiantes lograron identificar claramente problemas sociales relevantes, como la salud mental, la desigualdad social y el control tecnológico, entre otros. La actividad distópica, combinada con el uso de la inteligencia artificial, permitió que estos problemas fueran abordados desde una perspectiva crítica, facilitando una mayor comprensión de sus implicaciones estructurales. Este análisis ha sido posible gracias a la creación de narrativas que amplifican estos problemas y los conectan con las dinámicas sociales contemporáneas.

Además, el uso del género distópico ha demostrado ser una herramienta eficaz para visibilizar aspectos ignorados de los problemas sociales, como lo confirman las altas puntuaciones en la proyección de escenarios futuros y la coherencia entre la distopía y la realidad actual. Los estudiantes no solo reflejaron los problemas sociales contemporáneos en sus narrativas, sino que también los amplificaron de manera que facilitaron una mayor comprensión

crítica, alineándose con la capacidad del género distópico para desafiar el pensamiento lineal y convencional.

De igual forma, los estudiantes demostraron una reflexión profunda sobre las consecuencias a largo plazo de los problemas abordados en sus narrativas. Las proyecciones sobre cómo estos problemas podrían evolucionar y afectar a distintos grupos sociales, y las transformaciones estructurales que podrían surgir, fueron aspectos recurrentes en las creaciones distópicas. Esta actividad fomentó una visión crítica de las implicaciones intergeneracionales de los problemas sociales, lo que permitió a los estudiantes adoptar una perspectiva más amplia y compleja sobre los desafíos que enfrenta la sociedad.

En conclusión, la integración del género distópico con herramientas de inteligencia artificial resultó ser una metodología efectiva para fomentar el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Este enfoque resalta el papel crucial de la imagen en la construcción de una conciencia social crítica y reflexiva.

Referencias

- Baccolini, R., y Moylan, T. (Eds.). (2003). *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination*. Berghahn Books.
- Barnett, B. H. (2023). *Rethinking critical thinking: Pedagogical perspectives*. Springer.
- Blanco Pérez, M. (2022). La fotografía entre estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual de las universidades públicas andaluzas: consumo, cultura visual y una propuesta pedagógica. *Kepes*, 19(25), 47–77. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.3>
- Bullen, E., y Parsons, E. (2007). Dystopian Fiction and Critical Thinking in the Classroom. *Children's Literature in English Language Education*, 9(1), 128-149.

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report. American Philosophical Association.
- Fajardo Pascagaza, E., y Castellanos Avellaneda, E. L. (2020). El pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: Caso IE Bojacá de Chía, Colombia. *Signos*, 41(1), 37-53. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v41i1a2020.2570>
- Fontcuberta, J. (2024). *Desbordar el espejo. La fotografía, de la alquimia al algoritmo*. Galaxia Gutenberg.
- Galindo Durán, A. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de las artes plásticas. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235102>
- Halpern, D. F. (2020). *Critical thinking across the curriculum: A vision for developing students' thinking skills*. Routledge.
- Halpern, D. F., y Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(22). <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>
- Heybach, E., y Sheffield, E. C. (Eds.). (2016). *Dystopia y Education: Insights into Theory, Praxis, and Policy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Herrera Latorre, P. D., Orozco Poma, R. D., Núñez Sánchez, W. P., y Avalos Espinoza, P. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación artística: Retos y perspectivas. *Revista Imaginario Social*, 7(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9396792>
- López León, R., y Villa Carmona, G. A. (2017). Alfabetidad visual y pensamiento crítico: Ejercicio reflexivo al interior del aula de diseño. *Kepes*, 14(15), 173-194. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.15.7>
- Mahmudi, R. Fionasari, B. Mardikawati, and L. Judijanto. (2023). Integration of Artificial Intelligence Technology in Distance Learning in Higher Education. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 1(4,) 190-201. <https://doi.org/10.55849/jssut.v1i4.661>
- Moore, A., y Lloyd, D. (1988). *V for Vendetta*. DC Comics.
- Orakçı, Ş., & Khalili, T. (2025). The impact of cognitive flexibility on prospective EFL teachers' critical thinking disposition: The mediating role of self-efficacy. *Cognitive Processing*, 26, 59–73. <https://doi.org/10.1007/s10339-024-01227-8>

- Paul, R., y Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Pérez Salazar, J. A., y Bedoya Montoya, C. M. (2019). La fotografía como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la alfabetidad visual: investigación en el aula. *Kepes*, 16(20), 377–404. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/191>
- Pérez-Valero, M., y Bru Serrano, M. (2022). Herramientas de acción-investigación artística durante el confinamiento por Covid-19 a partir de la obra *Viaje alrededor de mi habitación* de Xavier de Maistre. *Kepes*, 19(25), 463-498. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.16>
- Phippen, A., Bond, E., & Buck, E. (2020). Effective strategies for information literacy education: Combatting ‘fake news’ and empowering critical thinking. En *Future Directions in Digital Information* (pp. 39–53). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00003-3>
- Stearns, P.N. (2029). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885185>
- Souza Moreira, C. L., Zambrano López, Y. L., Santana Holguín, B. M., Arcentales Mero, E. A., Rodríguez Vélez, Y. P., y Muñoz Macias, N. L. (2024). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: un análisis desde un rol transformador. *South Florida Journal of Development*, 5(7), e4184. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n7-031>
- Teles Bezerra, E., Fernandes Caitano, T., Gonçalves, R., Damacena, R., Rosa Cortes, V. R., y Schäffer Scabeni, R. S. (2024). O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(7), 1211–1220. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14859>
- Tlili, B., Shehata, M. A., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., y Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Tomalá De La Cruz, M. A., Mascaró Benites, E. M., Carrasco Cachinelli, C. G., y Aroni Caicedo, E. V. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO*, 7(2), 238–251. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.238-251](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251)
- Wiater, A. (2016). ¿La enseñanza del arte o el arte nos enseña? El uso de la imagen en el aula de LE. *Decires*, 16(20), 7-20. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2016.16.20.285>

Gil Ruiz, P., Martínez Vérez, V., y Sánchez Alba, B. / Del texto a la imagen: Inteligencia Artificial para explorar el género distópico y fomentar el pensamiento crítico.

Wolk, S. (2011). Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 52(8), 664-673. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.52.8.2>

Cómo citar: Gil Ruiz, P., Martínez Vérez, V., y Sánchez Alba, B. (2025). Del texto a la imagen: Inteligencia Artificial para explorar el género distópico y fomentar el pensamiento crítico. *Kepes*, 22(32), 337-369. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2025.22.32.11>