

LA CREACIÓN DEL CÓMIC COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL GRADO DE PERIODISMO

ELENA MASARAH REVUELTA
Universidad Europea de Madrid

ALMUDENA REVILLA GUIJARRO
Universidad Europea de Madrid

GERARDO VILCHES FUENTES
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito universitario es una prioridad educativa. La juventud, ante los diferentes desafíos globales y una transmisión cada vez más abundante de información, debe adquirir las habilidades necesarias para analizar de forma crítica la realidad que le circunda.

La presente experiencia parte de un proyecto de investigación que pretende poner en práctica ciertas capacidades del pensamiento crítico del alumnado de Periodismo a través de la elaboración de reportajes periodísticos en formato cómic sobre distintos aspectos del fenómeno migratorio, pues el pensamiento crítico no implica únicamente la capacidad de cuestionar y evaluar ideas y argumentos, sino que construye nuevos conocimientos partiendo de la comprensión reflexiva de la realidad. Por esa razón, desarrollar sus competencias transversales tiene aspectos positivos (Phan, 2010) que resultan imprescindibles en la formación de un estudiantado universitario que no ha sido necesariamente instruido en el análisis del uso de las imágenes con perspectiva crítica. Unas imágenes que poseen un poder sin precedentes con el que influir en las

percepciones o creencias sociales, culturales o políticas de las audiencias. En sus trabajos, el alumnado ha tenido que seleccionar y utilizar fuentes, testimonios, imágenes y fotografías, que añadían una singularidad creativa a los elementos retóricos propios del cómic, consolidándose este como reflejo de nuestra realidad contemporánea (Merino, 2010). Estos ejemplos de cómics periodísticos permiten explorar una estrategia pedagógica eficaz con la que promover una comprensión más profunda de la configuración de la opinión pública.

Así, esta experiencia, basada en la creación y el análisis visual, no solo ha permitido detectar el desarrollo de ciertas habilidades en el alumnado, sino que ha visibilizado el desafío al que se enfrenta el profesorado al intentar cultivar el pensamiento crítico en un entorno cada vez más influenciado por lo tecnológico y lo digital y, en última instancia, por el rápido desarrollo e implementación de la inteligencia artificial (IA) como generadora de imágenes y discursos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general (OG) y los objetivos específicos (OE1, OE2 y OE3) del proyecto quedan establecidos de la siguiente manera:

- OG: Analizar y promover el desarrollo de las competencias vinculadas al pensamiento crítico en el alumnado del Grado en Periodismo a través de la creación de piezas informativas elaboradas mediante los recursos de la narración gráfica.
- OE1: Implementar un proyecto de aula basado en la metodología ABP, cuyo producto final es la elaboración de crónicas periodísticas en formato cómic.
- OE2: Diseñar dos talleres teórico-prácticos acerca del cómic como lenguaje para aportar herramientas de trabajo al alumnado participante.
- OE3: Evaluar mediante una rúbrica específica que atiende a ítems directamente relacionados con el pensamiento crítico.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se enmarca en un paradigma interpretativo de corte cualitativo (Bisquerra, 2009; McMillan y Schumacher, 2010) para comprender e interpretar la realidad de las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas por el alumnado universitario y puestas en relación con el trabajo específico en torno a las imágenes, el lenguaje de la narrativa gráfica y el uso de la IA. Para ello, se diseñó una investigación de corte analítico con un enfoque no experimental, desarrollada a partir de técnicas y estrategias de recogida y análisis de datos de tipo cualitativo en una muestra no probabilística por conveniencia, constituida por un total de 21 estudiantes, de entre 21 y 22 años, en la que no fue determinante la variable de género. Todos ellos formaban parte de la asignatura “Creación literaria y comunicación” del tercer curso del Grado en Periodismo de la Universidad Europea de Madrid durante el curso académico 2022-23. Los trabajos, elaborados mediante grupos colaborativos heterogéneos, dieron lugar a siete proyectos finales. La herramienta fundamental con la que se ha contado para su evaluación, además de la observación participante de los docentes, ha sido una rúbrica que ha permitido establecer categorías para un análisis narrativo estructurado, con una codificación basada en ítems seleccionados y relacionados directamente con las habilidades del pensamiento crítico. La temporización de la propuesta, implementada a lo largo de tres meses, ha seguido las tres fases del aprendizaje basado en proyectos (ABP) bajo el cual se ha desarrollado todo el proceso.

El tema central propuesto estaba enfocado en la percepción y el conocimiento que tiene el alumnado sobre los países receptores y expulsores de migrantes, en cómo se comunica a través del relato periodístico y en qué aportación específica tiene el lenguaje del cómic en todo ello.

La actividad se definió mediante la metodología propia del ABP (Thomas, 2010; Vergara, 2015), dadas las posibilidades que ofrece al alumnado de ser partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la promoción de la investigación propia, el análisis de la información y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a

través de herramientas interdisciplinarias y el trabajo colaborativo (Maldonado, 2008; Palomares y Chisvert, 2016).

La parte inicial del ABP se desarrolló mediante la implementación de la metodología *flipped-classroom*, que, desde que se acuñara a principios del siglo XXI (Lage *et al.*, 2000) y se consolidara unos años después (Bergman y Sams, 2007), se ha aplicado con interesantes resultados en el ámbito de los estudios superiores (Berrett, 2012; Tucker, 2012; Canales-Ronda y Hernández-Fernández, 2019). En la presente actividad, la apuesta por la *flipped-classroom* permitió incrementar el trabajo autónomo del alumnado y la interdisciplinariedad, ya que el punto de partida fue el análisis de unas infografías digitales (Akhmad, Sugandi, Nandi y Rahmawati, 2018) que presentaban los resultados sobre el fenómeno migratorio y que fueron realizadas previamente por el alumnado de la asignatura “Geografía humana, económica y política” del Grado de Relaciones Internacionales de la misma universidad.

Durante todo el ABP fue especialmente relevante la aplicación de los principios del aprendizaje colaborativo, entendido como aquel que, basado en las premisas del constructivismo social, “parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Barkley *et al.*, 2007, p. 19), de manera que el conocimiento se construye por consenso entre los miembros del grupo.

3.1. FASES DEL ABP: HACIA LA ELABORACIÓN DE UN RELATO PERIODÍSTICO A TRAVÉS DE LA NARRACIÓN GRÁFICA

El ABP fue diseñado en tres fases. La primera, trabajada mediante la citada metodología de *flipped-classroom*, fue de carácter teórico sobre la concepción del reportaje como género que estructura la narración sobre el desarrollo de los argumentos y los testimonios de los protagonistas de los hechos. La segunda fase consistió en dos sesiones-taller sobre la definición y la elaboración del cómic periodístico, con un carácter práctico de trabajo colaborativo-investigativo. Finalmente, la tercera fase tuvo como objetivo la elaboración del producto final: diversos reportajes periodísticos que emplearan los recursos de la narración gráfica. Cada uno de ellos se centraba en uno de los países propuestos en

las infografías seleccionadas, que fueron Italia y Alemania, como países receptores, y Filipinas e India como países expulsos.

La pieza periodística que debía elaborar el estudiantado tenía como premisa ajustarse a la realidad y a la verdad, contando con la selección de fuentes, testimonios, fotografías e imágenes que añadieran una subjetividad para señalar, al igual que los elementos del cómic, una singularidad creativa, ya que el atractivo visual de la narración gráfica favorecía la aproximación a la complicada realidad de las y los migrantes.

Las sesiones-taller, de carácter teórico-práctico, pusieron en circulación ideas y reflexiones en torno al cómic y su utilización desde un punto de vista periodístico. En la primera de ellas, se acercó al alumnado a las diferentes particularidades de este medio, atendiendo especialmente a recursos gráficos vinculados al diseño y la composición de página, los elementos que componen la viñeta y los distintos modos que puede adoptar el lenguaje verbo-icónico en el marco de las obras de no ficción, como los relatos periodísticos. La mayor parte del alumnado participante manifestó su desconocimiento y su falta de hábito lector con respecto al cómic, de manera que el taller se constituyó como un primer y necesario acercamiento que pudiera contribuir a comprender el potencial del cómic y su lugar actual en la sociedad. Todo ello con el fin último de dotarlos de unas herramientas básicas para acometer su proyecto y fomentar, además, la curiosidad por el cómic periodístico.

En el trascurso del primer taller, el alumnado pudo analizar y comentar una selección de 25 obras de cómic periodístico, entrando así en contacto directo con sus características físicas y pudiéndose detener a analizar de manera autónoma determinados recursos, siempre con la guía de los docentes.

Los ejemplares fueron seleccionados atendiendo a diferentes casuísticas relevantes para trabajar con el alumnado de Periodismo. Varios de los títulos planteaban reportajes en primera persona, cercanos al Nuevo Periodismo, entre los que destacan las obras del pionero Joe Sacco: *Notas al pie de Gaza* (2009) y *Reportajes* (2012). En todos sus trabajos, Sacco mantiene una aproximación similar, dibujándose a sí mismo sobre el terreno, hablando con testigos o inspeccionando diferentes

emplazamientos, con el fin de urdir un relato coherente sobre la cuestión investigada. Al introducirse él mismo como personaje, está reconociendo la subjetividad de su mirada, al tiempo que logra una mayor empatía por parte de sus lectores.

Por otro lado, se proporcionaron títulos con variedad de temas y estilos de dibujo, entre ellos *Barcelona. Los vagabundos de la chatarra* (2015) de Jorge Carrión y Sagar Forniés, *El día 3* (2018) de Miguel Á. Giner y Cristina Durán o *En el ombligo: Diarios de guerra y paz en Colombia* (2021) de Gala Rocabert Navarro y Anna-Lina Mattar. Esta última tiene un formato similar al de un cuaderno de campo, con un dibujo más espontáneo, lo cual convenía para mostrar al alumnado que no es preciso dibujar de manera virtuosa para poder expresarse a través del dibujo y contar una buena historia. En ese sentido, resultó también relevante revisar uno de los ensayos gráficos de Aleix Saló, *Simiocracia* (2012), un autor que, desde el humor, afronta la actualidad mediante dibujos sencillos y caricaturescos, muy expresivos y eficaces.

Un último grupo de obras fueron aquellas que emplean fotografías como elemento gráfico. Se trabajó con cómics como *El fotógrafo* (2003-2006) de Emmanuel Guibert, Didier Lefèvre y Frederic Lemerrier, un reportaje que, a partir de las fotografías de Lefèvre, reconstruye su viaje a Afganistán acompañando a una misión de Médicos Sin Fronteras. La narración de la historia se completa con los dibujos de Guibert, lo que da lugar a una muy interesante obra que hibrida imagen fotográfica con imagen dibujada. También se examinaron con detenimiento algunos de los trabajos de Guillermo Abril (periodista) y Carlos Spotorno (fotorreportero), quienes han publicado varios reportajes en los que emplean textos y fotografías procesadas a través de los recursos propios del lenguaje del cómic, como así lo demuestran en *La grieta* (2016) o *La falla* (2022). Por último, debe mencionarse un caso singular: *Heimat. Lejos de mi hogar* (2020) de Nora Krug, una obra que explora un territorio híbrido que imbrica dibujo, texto, fotografía, objetos y documentos en una suerte de ensayo visual narrativo, que abre nuevos caminos para el género.

En el segundo taller, el ilustrador y docente Quique Palomo trasladó al alumnado su experiencia profesional. Palomo es el responsable de la

parte gráfica de dos cómics realizados junto al historiador Ian Gibson sobre diferentes figuras literarias del siglo XX español (2018, 2019, 2022). A pesar de no tratarse de trabajos periodísticos en sentido estricto, su proceso de documentación y las estrategias de representación gráfica son muy similares, por lo que resultó una sesión clave para el avance en el proceso del ABP.

Durante su taller, Palomo explicó los elementos en los que basa la inspiración de sus trabajos y dio ejemplos prácticos de cómo articular un cómic, desde una sinopsis previa de lo que se quiere tratar (atender a la historia y a los testimonios con los que se cuenta); una escaleta construida a partir de viñetas, recursos gráficos, encuadres, planos y cartuchos de texto; y un *storyboard* en el que se esbozan unos dibujos a modo de guía del reportaje gráfico.

Tras estas sesiones, el alumnado, organizado en siete grupos colaborativos de entre dos y tres personas, indagó e investigó sobre las migraciones en los países seleccionados y buscó diferentes historias que concretaran, con sus testimonios, el objetivo principal del reportaje, poniendo así en práctica los conocimientos adquiridos. En todo momento, se insistió en la necesidad de integrar en el cómic elementos innovadores y creativos que permitieran acercarse a un público más heterogéneo.

3.2. EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA RÚBRICA

Los títulos, tipo de imágenes y temáticas de los siete trabajos finales quedan recogidos a continuación:

- 1. “Un amor sin fronteras” (fotografía). La vida de una migrante filipina en España.
- 2. Sin título (IA/dibujo). Biografía de un migrante indio.
- 3. “Migratorias. Historia de dos migrantes peruanas en Alemania” (fotografía). La vida de dos mujeres jóvenes de Perú migradas a Alemania.
- 4. “La historia de Anis Amin” (IA). El caso de un migrante tunecino implicado en un atentado terrorista en Alemania.

- 5. “Migratorias. La historia de Lucía, migrante peruana en Italia” (fotografía). Las vicisitudes de una joven peruana migrante en Italia.
- 6. Sin título (dibujo). La vida de una migrante india en España.
- 7. “El camino de Ravi” (fotografía). La historia de vida de un migrante indio en Las Palmas de Gran Canaria.

Para la evaluación de los trabajos, se diseñó y aplicó una rúbrica (tabla 1) que tuviera en cuenta distintos ítems relativos al desarrollo del pensamiento crítico. Los 6 ítems establecidos se ordenaron de menor a mayor complejidad cognitiva, tomando como referencia algunos aspectos de las dimensiones y niveles que desarrolla la taxonomía de Bloom. Ello ha permitido clasificar los distintos tipos de operaciones realizadas por el alumnado en función de 5 niveles de desempeño que basculan entre el principiante y el experto.

Los ítems son los siguientes:

-1. Búsqueda y contraste de la información. Valora la capacidad del alumnado para buscar y contrastar todo tipo de fuentes (bibliográficas, orales y visuales) relevantes y actualizadas para el tema desde una deontología periodística.

TABLA 1. *Búsqueda y contraste de la información*

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
Sin ningún tipo de fuentes de información o bien búsqueda insuficiente.	Búsqueda de un solo tipo de fuentes de información; no relevante ni actualizada. Fuentes no contrastadas.	Búsqueda de fuentes de información de los tres tipos, con suficiente relevancia y actualizadas. Fuentes contrastadas a un nivel básico.	Búsqueda de fuentes de información de los tres tipos, con suficiente relevancia y actualizadas. Fuentes contrastadas de manera notable.	Búsqueda de fuentes de información de los tres tipos, relevantes y actualizadas. Fuentes contrastadas de manera crítica y rigurosa.

Fuente: elaboración propia

-2. Análisis y procesamiento de las distintas fuentes de información. Valora la capacidad del alumnado para procesar y discriminar la

información principal identificada en las distintas fuentes bibliográficas, orales y visuales.

TABLA 2. Análisis y procesamiento de las distintas fuentes de información

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
No diferencia ni analiza fuentes relevantes de ningún tipo, o lo hace insuficientemente.	Diferencia algunas fuentes relevantes de un tipo. Análisis superficial.	Diferencia algunas fuentes relevantes de al menos dos tipos. Análisis correcto.	Diferencia algunas fuentes relevantes de todos los tipos. Análisis notable.	Diferencia todas las fuentes relevantes de todos los tipos. Análisis óptimo.

Fuente: elaboración propia

-3. Elaboración del contenido del reportaje periodístico. Valora la capacidad del alumnado para sintetizar la información con el objetivo de crear un discurso propio y riguroso desde el punto de vista del reportaje periodístico.

TABLA 3. Elaboración del contenido del reportaje periodístico

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
Discurso no original ni riguroso. No coteja ni sintetiza la información. No jerarquiza ni respeta la estructura del reportaje.	Discurso no original ni riguroso. No coteja ni sintetiza información. Jerarquiza la información y respeta la estructura del reportaje.	Discurso original; no del todo riguroso en la identificación y cotejo de fuentes. Jerarquiza la información y respeta la estructura del reportaje.	Discurso original y riguroso en su mayor parte. Jerarquiza la información y respeta la estructura del reportaje de forma notable.	Discurso totalmente original y riguroso. Jerarquiza la información y respeta la estructura del reportaje de forma excelente.

Fuente: elaboración propia

-4. Elaboración del formato: creación de imágenes. Valora la capacidad del alumnado para incluir imágenes originales de elaboración propia (dibujo o fotografía).

TABLA 4. *Elaboración del formato: creación de imágenes*

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
Sin imágenes originales de elaboración propia.	Menos de 1/4 de las imágenes originales de elaboración propia.	La mitad de las imágenes son originales de elaboración propia.	Al menos 3/4 partes de las imágenes son originales de elaboración propia.	Todas imágenes son originales de elaboración propia.

Fuente: elaboración propia

-5. Elaboración del formato: selección de imágenes. Valora la capacidad del alumnado para seleccionar imágenes adecuadas al tema elegido.

TABLA 5. *Elaboración del formato: selección de imágenes*

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
No selecciona imágenes de calidad adecuadas al tema o lo hace insuficientemente.	Selecciona algunas imágenes con calidad y adecuación suficientes.	Selecciona la mayor parte de las imágenes con calidad y adecuación correctas.	Selecciona la mayor parte de las imágenes con calidad y adecuación notables.	Selecciona la totalidad de las imágenes con calidad y adecuación excelente.

Fuente: elaboración propia

-6. Elaboración del formato: lenguaje del cómic. Valora la capacidad del alumnado para integrar las imágenes con el texto a través de las características específicas de la narrativa gráfica.

TABLA 6. *Elaboración del formato: lenguaje del cómic*

Principiante	Básico	Intermedio	Avanzado	Experto
Sin evidencias de integración de texto e imágenes o lo hace insuficientemente. No emplea herramientas de la narrativa gráfica.	Integra texto e imágenes de forma insuficiente. Emplea algunas herramientas básicas de la narrativa gráfica.	Integra texto e imágenes de forma correcta. Emplea algunas herramientas básicas de la narrativa gráfica.	Integra texto e imágenes de forma notable. Emplea varias herramientas básicas de la narrativa gráfica.	Integra texto e imágenes de forma óptima. Emplea herramientas avanzadas de la narrativa gráfica.

Fuente: elaboración propia

Las valoraciones de cada trabajo en cada uno de los ítems quedan recogidas en la tabla 7, expuesta a continuación:

TABLA 7. Valoraciones de los trabajos en función de los ítems y los niveles de desempeño de la rúbrica.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
1	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Intermedio	Experto
2	Básico	Básico	Básico	Básico	Principiante	Básico
3	Experto	Avanzado	Avanzado	Principiante	Experto	Experto
4	Principiante	Principiante	Principiante	Principiante	Básico	Principiante
5	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Principiante	Intermedio	Intermedio
6	Avanzado	Avanzado	Experto	Experto	Principiante	Experto
7	Intermedio	Principiante	Básico	Principiante	Intermedio	Principiante

Fuente: elaboración propia

La rúbrica de la actividad atendió, por un lado, al propio concepto de reportaje como ejemplo de periodismo narrativo en el que es evidente el uso de unas técnicas y unos recursos. Técnicas, por otro lado, propias de la narrativa literaria con las que se busca no únicamente informar, sino que exista una involucración y una emoción por parte del lector. El proyecto necesitaba de un enfoque y planteamiento de las ideas en una estructura que facilitara la lectura del reportaje, donde no se produjeran digresiones, y donde el diálogo verbal e icónico fluyera. El trabajo debía contar con numerosas fuentes y testimonios propios que colaboraran en el enriquecimiento del texto periodístico, pero no debía obviar la creatividad, como se ha señalado, seleccionando historias significativas por su relevancia o por conectar emocionalmente.

El trabajo colaborativo y el cuidado en los aspectos formales se tuvieron en cuenta de igual manera, de modo que todos los miembros de cada equipo trabajaran equitativamente estableciendo roles y responsabilidades específicas. Por otro lado, fue clave el interés en la elaboración del formato desde la perspectiva del lenguaje verbo-icónico, por lo que resultaba fundamental analizar la capacidad del alumnado de elaborar o seleccionar imágenes cuya integración con el texto permitiera dotar a las piezas periodísticas de una nueva y mejor comprensión de los fenómenos trabajados.

4. RESULTADOS

Los resultados fueron dispares. De los siete grupos, cuatro (1, 3, 5 y 6) cumplieron con los objetivos de manera óptima, ya que alcanzaron un nivel de desempeño medio de “avanzado”. Sin embargo, los proyectos restantes (2, 4 y 7) no llegaron a las expectativas, ni en los ítems respectivos al contenido y la elaboración del reportaje periodístico ni a los relativos a los aspectos formales de la creación del cómic. En general, los ítems en los que mejores valoraciones se alcanzaron fueron los respectivos a la búsqueda, análisis y procesamiento de la información, aunque a las y los estudiantes les costó saber adaptarla a un trabajo con un formato visual, lo que tiene relación con la escasa formación artística del alumnado en las etapas universitarias. Eso conlleva que en seis de los siete casos se haya recurrido, en mayor o menor medida, a diversas estrategias para suplir las dificultades que implica dibujar por ellos mismos: el uso de fotografías, tanto realizadas por el alumnado como seleccionadas como fuente, la utilización de programas de IA y el recurso de los bancos de imágenes.

4.1. ANÁLISIS VERBO-ICÓNICO

El análisis formal se centró en dos ejes: el tipo de imagen y la narrativa visual. Respecto al primero de los puntos, tan solo el proyecto 6 está realizado con dibujados hechos por el alumnado. A partir de un dibujo muy elemental, consiguen articular un relato en el que los personajes se caracterizan con elementos gráficos sencillos. Se introducen diferentes planos y encuadres, así como algunos elementos simbólicos.

Los proyectos 2 y 4 evitaron el uso del dibujo y recurrieron a programas de creación de imágenes mediante IA para generar imágenes *ad hoc* con las cuales recrear los relatos de vida que les narraron sus respectivos informantes. En ellos, había diálogos y fragmentos narrativos técnicamente correctos, pero no transmitían la profundidad necesaria en el periodismo narrativo, puesto que un periodista, con su trabajo de contextualización y desde su experiencia, puede proporcionar un relato más perspicaz y completo. En estos casos, el alumnado suplió la falta de motivación y de trabajo de investigación con unas entrevistas que

deberían haber realizado en profundidad, y la creatividad y la originalidad de los reportajes con el contenido nuevo que proporcionaba la IA. Estas imágenes resultan de pobre calidad, con multitud de errores (figuras fundidas, deformadas, fallos de récord, etc.), lo que evidencia que el alumnado no corrigió las imágenes obtenidas, pero tampoco fue capaz de reflexionar sobre su posible valor, algo esencial en un trabajo académico. Parece que el uso de la IA, lejos de fomentar el pensamiento crítico, favorece que las imágenes obtenidas se den por buenas de forma acrítica, lo que reduce el trabajo activo del alumnado al mínimo.

Así, la IA constituye un importante desafío en el desarrollo de trabajos basados en la expresión escrita, la escritura creativa o en la composición o creación de imágenes o dibujos. Sin embargo, los estudiantes no han tenido en cuenta elementos negativos que se han sumado en esa utilización indiscriminada de la IA como el proceso de creación automatizado, que le aleja de la originalidad y la emotividad que se buscaba con el proceso de investigación de las historias de los migrantes. Algunos de ellos no han sido capaces de evaluar la calidad de sus informaciones y de las imágenes obtenidas a través de la IA, lo que no les ayuda a abordar los desafíos que se encontrarán en su profesión.

De la misma forma, cabe también plantear un debate ético en torno a su uso en el contexto periodístico, ya que ambos proyectos (2 y 4) utilizan imágenes fotorrealistas que pretenden hacer pasar por fotografías reales, intención que fracasa por lo defectuoso de dichas imágenes y recogen textos carentes de la contextualización que proporciona la profesión periodística, limitados en matices lingüísticos y tonos emocionales.

Esta tecnología representa una amenaza no solo al principio de veracidad de la información, sino también a la privacidad e integridad de las personas, ya que representa imágenes que nunca sucedieron (García-Ull, 2021). En un contexto académico, el uso de este tipo de imágenes creadas automáticamente por *software* que, a su vez, está aprovechándose de imágenes elaboradas por terceros, podría considerarse un plagio (Díaz Noci, 2023, pp. 71-72), además de limitar las competencias profesionales de los estudiantes y las habilidades para encauzar el pensamiento crítico del que partimos en esta actividad.

El resto de los proyectos (1, 3, 5 y 7) recurren a fotografías reales. El 1 emplea fotografías hechas por el propio equipo, con un filtro que las acerca a la apariencia del dibujo. En el 7, el alumnado utiliza las fotografías proporcionadas por su informante, combinadas con imágenes de archivo para la composición y diseño definitivos. En el 3 y el 5 no se interviene sobre las fotografías facilitadas por las entrevistadas, que prácticamente son las únicas utilizadas, pero se intercalan con todo tipo de elementos visuales, como señalética, emoticonos o capturas de pantalla.

En lo que respecta a la narrativa gráfica, se observan algunos trabajos cercanos al cómic convencional, con composiciones de viñetas y cartuchos de texto (1 y 6). En el proyecto 2, mayoritariamente elaborado con IA, como se ha explicado, hay sin embargo dos páginas dibujadas que incluyen cartuchos de texto y bocadillos.

El resto de los proyectos desarrollan formas que podríamos considerar híbridas entre el *collage*, la infografía y el fotolibro. El 7 plantea una secuencia de fotografías, acompañadas de textos que aparecen superpuestos. El 3 y el 5 incluyen todo tipo de materiales gráficos y objetos simulados: páginas de cuadernos, fotografías enmarcadas, billetes de transporte público o mapas. También incluyen conversaciones de chat, gráficas o capturas de pantallas con búsquedas de internet.

4.2. ANÁLISIS PERIODÍSTICO

El trabajo que debía elaborar el alumnado tenía como premisa ajustarse a la realidad y a la verdad a través de un reportaje que empleara el lenguaje del cómic. El reportaje es un género basado en la incorporación de diversas fuentes que, mediante una selección de testimonios y la construcción de una estructura particular con una serie de elementos retóricos literarios, proporciona ciertos valores subjetivos e integran narrativas periodísticas a un género que se ha definido muchas veces como informativo (Martín Vivaldi, 1978; Patterson, 2003; Moreno Espinosa, 2012).

La propuesta de la actividad era contar una o varias historias de migrantes y completarla con datos económicos, sociales o políticos, por lo que era preciso buscar información, en fuentes directas o indirectas.

Internet ha hecho que se produzca un cambio en la práctica periodística, incorporando nuevos modelos generadores de información. En esta actividad, el estudiantado recurrió en la mayoría de los casos a estas fuentes informativas, ante la dificultad de contactar con fuentes oficiales o voces pluralizadas que proporcionarían un mayor interés.

Los proyectos 1 y 2 recurrieron a los testimonios directos de sus protagonistas e incluyeron datos históricos y estadísticos sobre las migraciones específicas de ambos países, aunque en el caso del 2, se mezcló con la redacción proporcionada por la IA. Lo mismo ocurrió en los proyectos 5 y 7, que contactaron con sus protagonistas a través de las redes sociales para entablar una conversación que los llevara a recopilar los máximos datos posibles de la historia de migración con los que elaborar después los reportajes.

Esta estrategia para obtener información puede acarrear dificultades para la verificación y contextualización de esta. Y este ha sido uno de los mayores errores observados: las historias no se han completado mediante un proceso de verificación y contraste de hechos o fuentes. Son los casos de los proyectos 4 y 6, en los que el alumnado se ha basado en noticias publicadas en prensa, pero no han contactado con los protagonistas ni con otras fuentes, por lo que seguramente gran parte de la historia está ficcionada y, por tanto, se aleja del propósito periodístico.

Otro caso distinto es el del proyecto 3, en el que una de las protagonistas conocía a una de las estudiantes del grupo, lo que ha permitido que mantuvieran conversaciones sobre su experiencia, que se completaron con datos extraídos de páginas oficiales y artículos periodísticos.

En las instrucciones de la actividad, se pedía prestar una atención especial a los títulos del reportaje, reclamo del texto periodístico. Sin embargo, dos de los proyectos de los estudiantes (2 y 6) no llevan título, lo que dificulta la identificación y comprensión de los reportajes. El resto de los proyectos incorpora títulos nominales y descriptivos, y utilizan palabras clave que resumen la temática principal. Los titulares son cortos y directos, salvo los proyectos 3 (“Migratorias. Historia de dos migrantes peruanas en Alemania”) y 5 (“Migratorias. La historia de

Lucía, migrante peruana en Italia”) que curiosamente empiezan de la misma manera, haciendo relación al tema principal de los reportajes.

Todos los titulares siguen la premisa de la objetividad y han evitado la interpretación o las opiniones personales, excepto el proyecto 1 que hace una valoración propia. Ninguno de ellos resulta muy preciso ni atractivo para captar la atención de los lectores, ya que resultan rígidos y no generan preguntas en sus lectores.

En cuanto a la forma de estructurar y de desarrollar el cuerpo del reportaje, la mayoría sigue una estructura fija de presentación del personaje principal, el protagonista que va a narrar la historia, para continuar con una ordenación cronológica de los acontecimientos. En los proyectos 6 y 7 hay una estructura cronológica lineal, mientras que los otros proyectos utilizan una estructura cronológica múltiple, en la que se juega con los tiempos e intercala datos e informaciones diversas que permiten una mejor contextualización.

Algunos de los proyectos dejan al lector con una sensación de que el relato está incompleto o que hay cierta confusión, bien por el propio desarrollo del cuerpo del reportaje, de la historia (2), por la relación inconexa de sus partes (4 y 7) o bien por el cierre del texto que resulta abrupto (2, 4, 5 y 7), donde parece más un resumen del total de la historia que una conclusión. Otros proyectos solucionan la conclusión del reportaje de maneras más adecuadas. El proyecto 1 cierra con unos versos de Luis Cernuda, que resumen el enfoque y contenido del reportaje y motivan una reflexión. El proyecto 3 concluye con una pregunta retórica, mientras que el proyecto 6 ha optado por un resumen de la situación de las migraciones por religión que se producen desde India y la comparativa con la situación que viven en la actualidad sus protagonistas en España.

5. DISCUSIÓN

Uno de los aspectos a los que más peso se ha otorgado en el presente proyecto es a la formación en cuestiones básicas relativas con el lenguaje visual y verbo-icónico, con el objetivo de que pueda servir para reforzar las habilidades del pensamiento crítico, razón por la que se

apostó por el diseño y la implementación de dos talleres específicos sobre ello. Los proyectos de similares características a las expuestas y que han podido ser analizados, aunque difieren en las áreas en las que han sido llevados a cabo, aportan resultados que refuerzan la necesidad de fomentar esa formación en cuestiones visuales. La investigación desarrollada por Cabarcas Morales, Gómez Linares y Hernández Chang (2020), acerca del desarrollo de las habilidades vinculadas al pensamiento crítico a partir del uso didáctico del cómic como medio de comunicación con estudiantes de entre 15 y 18 años de Bogotá (Colombia), ofrece resultados que resultan interesantes de valorar. En la encuesta realizada al estudiantado, específicamente en la variable del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y su relación con la redacción y el vocabulario utilizado, un 23,3% no comprendió la terminología inserta en el cómic y el 76,7% del alumnado reconoció la necesidad de “poseer ciertos conocimientos generales para obtener mayores rangos de competencia crítica y analítica”.

Por otro lado, se cuenta con los resultados del trabajo impulsado por Vilches y Arsuaga (2020), quienes diseñaron e implementaron un taller de análisis de imagen para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en alumnado universitario del área de las Humanidades. Su propuesta fue llevada a cabo con una sesión previa de análisis visual guiado, con una formación mínima que el alumnado aplicó a un segundo análisis. Ello permitió a los autores realizar una comparativa que establece que al menos la mitad del alumnado mejoró ampliamente (en algunos casos, hasta en un 50%) los resultados evaluados en la rúbrica tras la formación, pasando de 1,25 a 2.5 puntos en los ítems “Formal-conceptual análisis” y “Political-ideological análisis”.

En la misma línea establece sus conclusiones el proyecto de investigación-acción de Gavaldón, Gerbolés y Sáez de Adana (2020), quienes desarrollaron un estudio sobre la formación inicial de estudiantes de Magisterio en la Universidad de Alcalá acerca del uso del cómic como herramienta para potenciar la comunicación, la alfabetización multimodal y el pensamiento crítico. Los autores establecen que esta alfabetización en torno a los códigos lingüísticos y visuales requiere un “proceso de andamiaje que tendrá que llevarse a cabo mediante etapas

secuenciales” (p. 162) para evitar que resulten un desafío de difícil aproximación. En esta línea, Gavaldón, Gerbolés y Sáez de Adana llegan a la conclusión, en la misma línea que el presente proyecto, de que existe una diferencia sustancial entre los trabajos elaborados por el alumnado mediante herramientas digitales y aquellos otros realizados a mano, ya que estos últimos “reflejan mejor los recursos propios del medio” (p. 156) que los digitales.

El veloz desarrollo e inclusión de la inteligencia artificial, que ha supuesto toda una revolución desde que ChatGPT se convirtiera en una herramienta utilizada de forma masiva desde finales del año 2022 (Stella Serrano, 2023), hace que el proyecto que aquí se presenta aporte un punto novedoso y muy relevante con respecto a las investigaciones precedentes.

6. CONCLUSIONES

La elección del cómic como herramienta pedagógica para la redacción de reportajes periodísticos ha resultado ser innovadora y creativa a la hora de comunicar información y de promover algunas competencias del pensamiento crítico. Esta fórmula permite al alumnado reconocer sus competencias, valores y formas de interpretar las informaciones y datos obtenidos en una investigación previa. El reportaje permite la observación y la entrevista como un procedimiento vivencial y el cómic es relevante al crear nuevos imaginarios.

Sin embargo, algunos de los trabajos han arrojado unos resultados que permiten debatir ciertos aspectos acerca de las imágenes y el discurso periodístico. El proyecto ha detectado la necesidad de potenciar un tratamiento eficaz acerca de las implicaciones de las imágenes y el valor que supone la introducción de la inteligencia artificial en el discurso periodístico y en el debate social. Para ello, las futuras líneas de investigación pasan por potenciar de manera más profunda y contundente el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Esto es especialmente evidente en aquellos aspectos vinculados con la búsqueda, el análisis y el procesamiento de la información mediante diferentes fuentes, la creación de crónicas periodísticas rigurosas y propias, y, por último, la creación y el uso de imágenes originales de elaboración propia

(dibujadas o fotografiadas), que permita, en última instancia, debatir las implicaciones deontológicas y éticas de la utilización acrítica de las inteligencias artificiales.

A pesar de ello, se han podido detectar suficientes indicios para afirmar que el uso del cómic y su lenguaje verbo-icónico en el ámbito periodístico tiene un gran potencial. Profundizando en la formación del alumnado en el futuro será posible alcanzar resultados más concluyentes que confirmen este primer acercamiento que ha constituido la presente investigación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto “Fomento del pensamiento crítico a través de la imagen” ha sido financiado con una beca en la convocatoria Ayudas a la Investigación 2022-23 Santander Universidades y la Fundación de la Universidad Europea.

8. REFERENCIAS

- Abril, G. y Spottorno, C. (2017). La grieta. Astiberri.
—(2021). La falla. Astiberri.
- Akhmad, R., Sugandi, D., Nandi, N. y Rahmawati, R. (2018). Infographic Design as Visualization of Geography Learning Media. *Earth and Environmental Science*, 145, doi:10.1088/1755-1315/145/1/012011
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Morata.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington: International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012). How flipping classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, 19-23.
- Cabarcas Morales, Y. P., Gómez Linares, L. A. y Hernández Chang, E. A. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso didáctico y pedagógico del cómic como medio de comunicación en el aula. En Serna, E. (ed.). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Vol. 2, p. 155-159.

- Canales-Ronda, P. y Hernández-Fernández, A. (2019). Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)* 28(X), 116-130. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.432>
- Carrión, J. y Forniés, S. (2015). Barcelona. Los vagabundos de la chatarra. Norma Editorial.
- Cruz Sánchez, P. A. (2008). *Ob-Scenas. La redefinición política de la imagen*. Murcia: Nausícaä.
- Díaz Noci, J. (2023). ¿Fusión o plagio? La importancia de la originalidad y el derecho de transformación de la obra en la producción informativa mediante IA. *Hipertext* 26, 69-76. DOI: <https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/413259>
- García-Ull, F. J. (2021). Deepfakes: el próximo reto en la detección de noticias falsas. *Anàlisi*, 64, 103-120. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3378>
- Gavaldón, G., Gerbolés, A. M. y Sáez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, pp. 143-166.
- Giner, M.Á. y Durán, C. (2018). *El día 3*. Astiberri.
- Guibert, E., Lefèvre, D. y Lemercier, F. (2019 [2003-2006]). *El fotógrafo*. Astiberri.
- Krug, N. (2020). *Heimat. Lejos de mi hogar*. Salamandra Graphic.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en Proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista Laurus*, 14(28), 158-180.
- Martín Vivaldi, G. (1978). Géneros periodísticos. Reportaje. *Crónica*. Artículo. Paraninfo.
- McMillan, J. y Schumacher, S (2010). *Investigación educativa*. Pearson.
- Merino, A. (2010). Perspectiva de la niñez adulta: El cómic como espacio de denuncia desde la marginalidad de sus personajes. *IC Revista científica de Información y Comunicación*, 7, pp.149-167.
- Moreno Espinosa, P. (2012). El reportaje televisivo y sus interpretaciones de la realidad. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(2), 823-832.
- Palomares, D. y Chisvert, M. J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training/El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación* 28(2), 378-395.
- Patterson, C. M. (2003). El buen reportaje, su estructura y características. *Revista Latina de Comunicación Social*, 56, 643-656.

- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema* 22(2), 284-292.
- Rocabert Navarro, G. y Mattar, A.L. (2021). *En el ombligo: Diarios de guerra y paz en Colombia*. Salamandra Graphic.
- Sacco, J. (2009). *Notas al pie de Gaza*. Reservoir Books.
- (2012). *Reportajes*. Reservoir Books.
- Saló, A. (2012). *Simiocracia: crónica de la gran resaca económica*. Debolsillo.
- Stella Serrano, C. (2023). La llegada de la inteligencia artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria. *El sistema educativo en crisis. Encuentros Multidisciplinares*, 25 (74).
- Thomas, J. (2010). *A review of research on Project-based learning*. California: The Autodesk Foundation.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next* 1 (12), 82-83.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos, paso a paso*. Editorial SM: Biblioteca Innovación Educativa.
- Vilches, G. y Arsuaga, A. (2020). Enhancing the critical thinking capacity through art análisis. A didactic proposal. En Pérez Lomas, L., Aguilar Conde, P. y Córdova Camacho, J. R. (coord.). *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 465-475.