

Recibido: 24/07/2026

Aceptado: 25/09/2026

Publicado: 20/10/2026

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E IMAGINARIO DIGITAL: TRAZABILIDAD EN LA CREATIVIDAD AUDIOVISUAL DE ESTUDIANTES DE PUBLICIDAD

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL
IMAGINARIES: TRACEABILITY IN ADVERTISING STUDENTS'
AUDIOVISUAL CREATIVITY

 **Jesús López-González**¹: Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, España.
jlopezgo@uao.es

 **Alfonso Freire-Sánchez**²: Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, España.
freire3@uao.es

El presente texto se crea en el marco del proyecto REVISAME (B526FP02) dentro de la Convocatoria de Ayudas CEU a Proyectos Puente 2025-2026 de la Universidad CEU Abat Oliba (España). Fecha de inicio y de finalización: 12/01/2026 - 12/01/2027.

Cómo citar el artículo:

López-González, J. y Freire-Sánchez, A. (2026). Inteligencia artificial generativa e imaginario digital: Trazabilidad en la creatividad audiovisual de estudiantes de publicidad [Generative artificial intelligence and digital imaginaries: Traceability in advertising students' audiovisual creativity] *Vivat Academia*, 159, 1-21.
<https://doi.org/10.15178/va.2026.159.e1745>

¹ **Jesús López-González**: Doctor en Humanidades, director de estudios en Marketing y Dirección Comercial en la Universitat CEU Abat Oliba, acreditado como lector por ANECA, con sexenio de investigación y premio al mejor artículo de investigación por la Academia del Cine y Flix-Olé.

² **Alfonso Freire-Sánchez**: Doctor en Comunicación, director de departamento en la Universitat CEU Abat Oliba, está acreditado como titular por ANECA y agregado por AQU con sexenio de investigación y premio al mejor artículo de investigación por la Academia del Cine y Flix-Olé.

RESUMEN

Introducción: La incorporación de inteligencia artificial generativa a la formación creativa ha favorecido una confusión analítica entre el uso efectivo de estas herramientas y la presencia de formatos y estéticas del imaginario digital. **Objetivo:** Distinguir entre formatos y estética, y examinar su relación con la apropiación de referentes, la autonomía creativa y la evaluación docente. **Metodología:** Se desarrolló un estudio de caso cualitativo, retrospectivo y temporal sobre 16 proyectos realizados por alumnado de primer curso de Publicidad y Relaciones Públicas durante tres cursos académicos. Se diseñó una matriz de 12 categorías, se revisaron cuatro registros tabulares y se auditaron dos piezas completas. Los recuentos se interpretaron de forma descriptiva. **Resultados:** Aunque los profesores no han podido demostrar qué tipo de herramienta generativa se utilizó ni en qué fase, los resultados demuestran que el imaginario digital ocupa una función central en 14 de los 16 casos. Nueve proyectos repiten fórmulas reconocibles, seis reformulan sus referentes y uno propone una solución innovadora. Los siete casos de reformulación o innovación obtuvieron una valoración excelente, mientras que los nueve casos de repetición se distribuyeron entre notable y aprobado. **Discusión:** La apariencia del producto final no basta para probar el uso de la IA, no obstante, el debate debe centrarse en la diferencia creativa y la capacidad para exponer y presentar sus piezas. **Conclusiones:** Se propone que, para incrementar la alfabetización algorítmica en publicidad, incorporar trazabilidad del proceso, declaración de herramientas y una evaluación capaz de discernir entre el uso tecnológico, del criterio creativo.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, educación superior, creatividad, publicidad, imaginario digital, alfabetización algorítmica.

ABSTRACT

Introduction: The incorporation of generative artificial intelligence (GenAI) into creative education has encouraged an analytical confusion between the actual use of these tools and the broader presence of formats and aesthetics drawn from digital imaginaries. **Objective:** This study separates both levels and examines their relationship with reference appropriation, creative autonomy, and teacher assessment. **Methodology:** A qualitative, retrospective, and temporal case study was conducted on 16 audiovisual projects produced by first-year Advertising and Public Relations students over three academic years. A 12-category matrix was normalized, four tabular records were reviewed, and two complete projects were audited. Counts were interpreted descriptively, without causal attribution. **Results:** Although the instructors have been unable to verify which type of generative tool was utilized or at what stage, the findings demonstrate that the digital imaginary plays a central role in 14 of the 16 cases. Nine projects repeated recognizable formulas, six reformulated their references, and one proposed an innovative solution. All seven reformulation or innovation cases received an excellent grade, whereas the nine repetition cases were graded either good or pass. **Discussion:** While the appearance of the final product is insufficient to prove the utilization of AI, the debate should nonetheless center on creative differentiation and the capacity to articulate and present one's work. **Conclusions:** It is proposed that,

to enhance algorithmic literacy in advertising, it is necessary to incorporate process traceability, tool disclosure, and an assessment framework capable of discerning technological novelty and its application from creative judgment.

Keywords: generative artificial intelligence, higher education, creativity, advertising, digital imaginaries, artificial intelligence literacy.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿El problema empieza antes del *prompt*?

Una parte importante del debate universitario sobre inteligencia artificial generativa (IAG) tiende a formular su incorporación mediante una oposición binaria: trabajar con inteligencia artificial o sin ella. Esta distinción resulta, sin embargo, insuficiente para analizar los procesos creativos del alumnado, porque sitúa el foco en la presencia de una determinada herramienta y no en la secuencia de decisiones mediante la cual se construye un proyecto.

La investigación sobre creatividad ha mostrado que la producción de una idea o de un concepto creativo se desarrolla de manera iterativa mediante operaciones de definición del problema, búsqueda y combinación de conocimientos y referencias, generación de alternativas, evaluación, selección y ejecución (Amabile y Pratt, 2016). Desde una perspectiva publicitaria, además, la creatividad puede entenderse como una actividad distribuida entre sujetos, equipos, documentos y elementos que intervienen y adquieren funciones diferentes a lo largo del proceso (Anjo y Tureta, 2022). Más concretamente, en el ámbito de la creación publicitaria y audiovisual, esta perspectiva obliga a considerar mediaciones que aparecen antes, durante y después de la interacción con una herramienta generativa. Entre ellas se encuentra el *briefing*, entendido en este estudio como el encargo estratégico que delimita el problema de comunicación y proporciona al equipo creativo objetivos, destinatarios, requisitos y restricciones desde los que comenzar a trabajar (Freire Sánchez, 2017); en publicidad, esta función permite traducir la estrategia en orientaciones para el posterior desarrollo creativo (Storey y Smit, 2007). También interviene el *brainstorming* o lluvia de ideas, entendido como una fase o técnica de ideación divergente mediante la cual los integrantes del equipo generan y relacionan posibles soluciones antes de proceder a su valoración y selección (Freire Sánchez, 2017). A estos elementos se añaden los referentes audiovisuales previos, la negociación entre miembros del equipo, las restricciones técnicas y temporales, las posibilidades y convenciones de las plataformas utilizadas y las herramientas de producción y edición.

A partir de este marco, la investigación analiza la integración intensiva de IAG en la formación publicitaria y, específicamente, en la realización de prácticas audiovisuales mediante tres planos relacionados: la trazabilidad de la mediación generativa, entendida como el grado en que puede reconstruirse documentalmente la intervención de la IA en el proceso; el imaginario digital observable, referido a la presencia y reelaboración de repertorios visuales, narrativos y culturales vinculados al entorno digital; y la autonomía transformadora, entendida como la capacidad del equipo para seleccionar, rechazar, combinar y modificar sus materiales en función de una intención

propia. Estos tres planos permiten analizar cuánto interviene la IAG, cómo se articula con la incubación de ideas, la elección temática, la coherencia narrativa, la originalidad y las decisiones creativas de los proyectos.

1.2. Creatividad y cocreación

Para entender la estructura anteriormente introducida, se parte del concepto de creatividad entendido por Boden (1998) como la capacidad de generar ideas nuevas, valiosas y sorprendentes dentro de un espacio de posibilidades que también puede ser explorado o transformado. El estudiantado puede utilizar o adaptar un referente para dotarlo de una intención diferente, o bien modificar las reglas que determinaban su funcionamiento original. Wahl *et al.* (2022) y Nah *et al.* (2023) sitúan esta relación en el terreno de la colaboración humano-máquina en tanto que la herramienta aporta búsqueda, combinación o respuesta, mientras que el sujeto conserva la responsabilidad de seleccionar, descartar, justificar y orientar.

La investigación reciente sobre alumnado universitario muestra un uso predominantemente instrumental de la IAG (Alexeeva-Alexeev y Comesaña-Comesaña, 2025; Campillo-Ferrer *et al.*, 2025; Chan y Hu, 2023; Ortega Rodríguez y Pericacho Gómez, 2025), concentrado en tareas de ideación, organización, explicación o apoyo a la escritura. También aparecen reservas sobre la fiabilidad, la autoría y la dependencia, ya que una respuesta inmediata puede resolver un *brief*, pero también puede adelantar una solución antes de que el estudiantado haya formulado con claridad el problema que quiere resolver. Por otro lado, los beneficios individuales no garantizan diversidad colectiva tal y como argumentan Doshi y Hauser (2024), para quienes el uso de IAG puede mejorar la calidad percibida de algunos relatos, pero también puede reducir la diversidad del conjunto, ya que los contenidos generados parten de fuentes, imaginarios y referentes audiovisuales similares.

Esta paradoja afecta de manera directa a la enseñanza publicitaria que, en correlación a las profesiones del sector, siempre se ha beneficiado del trabajo en grupo propio de las agencias publicitarias, la organización de eventos o el protocolo. En este sentido, la eficiencia de una propuesta no basta si varias piezas convergen en la misma estética, el mismo tono y la misma arquitectura de ideas, por lo que el criterio pedagógico debe observar tanto la calidad de cada resultado como la pluralidad de caminos que el grupo es capaz de construir.

1.3. Imaginario digital y gramáticas de plataforma

Respecto al imaginario digital, Mager y Katzenbach (2020) lo describen como un espacio donde tecnologías, expectativas, intereses y promesas se producen y disputan. Los recursos formales también permiten anticipar qué contenidos pueden resultar actuales, legibles y susceptibles de ser compartidos según las tendencias vigentes. Como señala Manovich (2013), el software configura las posibilidades de producción, selección y montaje de los contenidos. Scolari (2018), por su parte, afirma que toda interfaz habilita acciones y vuelve menos visibles otras. Aplicado a una práctica audiovisual, este marco permite entender por qué el alumnado adopta soluciones procedentes de redes sociales e incluso cuando no utiliza IAG. Por tanto, y en acuerdo

a lo estipulado por Cupido Navarro y Suárez Lantarón (2022) y su reconocimiento de las RRSS como parte integral de la experiencia académica del alumnado universitario, se produce un agravio comparativo desde la normalización del uso de las RRSS a la anomalía de la IA.

1.4. Alfabetización algorítmica y trazabilidad

La alfabetización en inteligencia artificial no puede reducirse al dominio instrumental de las herramientas ni a la capacidad de formular instrucciones eficaces. Long y Magerko (2020) la conciben como un conjunto de competencias necesarias para evaluar críticamente los sistemas de IA, interactuar y colaborar con ellos y utilizarlos de manera adecuada en diferentes contextos. En una dirección semejante, Ng *et al.* (2021) distinguen cuatro dimensiones complementarias: conocer y comprender la IA, utilizarla y aplicarla, evaluarla y crear con ella, y reconocer sus implicaciones éticas. Desde este prisma, el manejo del *prompt* constituye solo una de las competencias implicadas: la alfabetización requiere también reconocer los límites del sistema, valorar críticamente sus resultados y sesgos y comprender las consecuencias de incorporar sus respuestas a una práctica académica o profesional.

En este estudio, esa alfabetización se vincula con la trazabilidad del proceso creativo. El concepto de trazabilidad alude, en términos generales, a la conservación de información suficiente para poder reconstruir procesos y decisiones y relacionarlos posteriormente con los resultados obtenidos. La OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024), vincula expresamente la trazabilidad con la rendición de cuentas y señala la necesidad de documentar datos, procesos y decisiones relevantes para hacer posible el análisis posterior de las respuestas de un sistema de IA. La explicabilidad y la trazabilidad hacen referencia a aspectos diferentes puesto que la primera permite comprender por qué un sistema algorítmico ha producido un determinado resultado, mientras que la segunda consiste en conservar las evidencias necesarias para reconstruir el proceso que ha conducido hasta ese resultado.

En una asignatura creativa, esa alfabetización exige además reconstruir la cadena de decisiones como, por ejemplo, qué problema se plantea, qué herramienta interviene, qué elecciones se aceptan y cuáles se rechazan y qué transformaciones realiza el equipo. El aspecto final de una pieza audiovisual no demuestra qué sistema se utilizó ni con qué intensidad y tampoco permite distinguir entre una imagen generada, una imagen de archivo, una composición manual o una estética aprendida de plataformas.

A partir de esta particularidad no reflejada en la literatura precedente, el estudio analiza el uso intensivo de la IAG en la formación publicitaria y su particular aplicación en la realización de prácticas audiovisuales en tres niveles: la mediación generativa documentada, el imaginario digital observable y la autonomía con la que el equipo transforma sus materiales. Nuestro análisis pretende responder a cómo intervienen estos repertorios en la incubación de ideas, la elección temática, la coherencia narrativa, la originalidad y las decisiones creativas de las prácticas audiovisuales. La respuesta se construye a partir de un corpus de 16 proyectos realizados durante tres cursos académicos en una asignatura inicial del grado en Publicidad y Relaciones Públicas. La aportación del estudio consiste en ofrecer una matriz de lectura que permita evaluar

el grado de apropiación crítica que el alumnado muestra cuando convierte referencias digitales generadas por IAG en relatos y proyectos audiovisuales.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general es analizar, desde un criterio de trazabilidad, cómo se articulan el uso documentado de IAG, la presencia del imaginario digital y la autonomía creativa en 16 proyectos audiovisuales de primer curso de Publicidad y Relaciones Públicas y de la doble titulación en Publicidad y RRPP con Periodismo.

De este objetivo se derivan cuatro objetivos específicos. El primero distingue las evidencias que permiten atribuir el uso de IAG de aquellas que solo permiten identificar repertorios digitales. El segundo se caracteriza por verificar si el imaginario digital aparece de forma transversal en los proyectos y cómo se materializa, a través de qué formatos, encuadres, ritmos y recursos de archivo. El tercero persigue evidenciar la aplicación de IAG a través de criterios como la estética digital. Y, el último objetivo, busca mostrar el grado de originalidad de la pieza con relación a la intensidad de la presencia de IAG en las prácticas audiovisuales realizadas por el estudiantado.

2.2. Preguntas de investigación

PI1. ¿Qué evidencias permiten documentar el uso de IAG en los proyectos y en qué fases del proceso puede situarse?

PI2. ¿Qué presencia tienen los repertorios del imaginario digital y mediante qué operaciones de repetición, reformulación o innovación son apropiados?

PI3. ¿Qué asociaciones descriptivas aparecen entre tipo de apropiación, autonomía creativa y evaluación docente?

PI4. ¿Qué ajustes metodológicos y pedagógicos se derivan de los límites de trazabilidad detectados?

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y contexto

La investigación adopta un estudio de caso cualitativo, retrospectivo y comparativo, delimitado por una asignatura inicial del grado en Publicidad y Relaciones Públicas y por un mismo tipo de práctica audiovisual realizada en tres cursos académicos consecutivos, primer semestre (septiembre-diciembre). El caso se examina mediante una comparación temporal entre tres cohortes sucesivas, que funcionan como unidades de contraste dentro de un contexto docente común. Esta estrategia permite observar continuidades y variaciones entre cursos sin asumir un diseño longitudinal de seguimiento del mismo estudiantado. El tipo de metodología usado se aproxima al análisis cualitativo dirigido de contenido (Hsieh y Shannon, 2005; Schreier, 2012), el cual parte de categorías teóricas sobre creatividad, imaginario digital y agencia o participación en el proyecto, pero revisa su adecuación a las evidencias concretas y modifica aquellas que no pueden sostenerse.

El contexto fue una asignatura de primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas impartida en una universidad española³. Los proyectos fueron elaborados durante los cursos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026 (todos ellos en el primer semestre, que engloba desde septiembre a diciembre). Todos pertenecen a una práctica audiovisual comparable dentro del mismo marco docente e impartida en estos cursos académicos por los mismos profesores.

3.2. Corpus, selección y unidad de análisis

El corpus documental está formado por 16 proyectos identificados como EV1-EV16: seis del curso 2023-2024, cinco de 2024-2025 y cinco de 2025-2026. La selección es intencional por disponibilidad documental. El proyecto presentado responde a la práctica final de la asignatura de *Cine, Narrativa y Cultura Audiovisual* que lleva por nombre Proyecto Social en forma de spot publicitario de una causa social que realiza el alumnado después de recibir las bases teóricas sobre teoría de la realización cinematográfica y publicitaria. La práctica se realiza a través de la libre asociación del alumnado, formada por entre 4 y 8 participantes en cada grupo, y con un peso total de un 25% sobre el total de la asignatura.

La consigna docente se basa en el encargo con elección libre por parte de cada grupo de una causa social. La finalidad de la práctica es reflejar correctamente una causa social a través de una pieza audiovisual de máximo de tres minutos de duración. El formato de entrega es en .mov o .mp4 y se debe seguir la conceptualización de los guiones literario y técnicos desarrollados previamente durante las tutorías académicas. Para el curso 2025-2026 la práctica se orientó a la temática de salud mental y se flexibilizó la duración a una extensión mayor sin restricciones.

El estudiantado debe realizar la pieza audiovisual con sus móviles y, preferentemente, con el programa de edición Adobe Premiere Pro. La licencia de este *software* es facilitada por la propia institución.

Los roles desempeñados por cada uno de los y las estudiantes se ajustan a los criterios de la gestión de equipos que el propio grupo decide y a través de la supervisión de todo el proceso de los dos profesores de la asignatura mediante tutorías grupales durante las horas de clase que acontecen en el periodo de realización del proyecto. El proceso desde la ideación hasta la presentación final de las piezas tiene una duración de cuatro semanas, ocupando la totalidad del segundo mes de clases de la asignatura.

Entre los criterios de selección se incluyen únicamente proyectos finalizados que contaban con registro en las matrices analíticas aportadas y con calificación académica, no se recogen aquellos no entregados, sin información suficiente o incompletos en su labor y coherencia de relato, así como válidos para reconstruir las variables principales del estudio. El corpus no representa la totalidad estadística de las cohortes y no fue elegido por rendimiento; a continuación, en la Tabla 1, se describe la unidad de análisis:

³ Se ha omitido el nombre de la Universidad en la que se ha realizado el estudio para asegurar el anonimato del manuscrito.

Tabla 1

Descripción unidad de análisis

Curso	Evidencia	Duración	Número de estudiantes
2023-2024	EV1	2:04	7 estudiantes
2023-2024	EV2	2:41	7 estudiantes
2023-2024	EV3	2:51	7 estudiantes
2023-2024	EV4	1:20	7 estudiantes
2023-2024	EV5	2:36	7 estudiantes
2023-2024	EV6	2:51	8 estudiantes
2024-2025	EV7	2:40	4 estudiantes
2024-2025	EV8	2:48	4 estudiantes
2024-2025	EV9	1:35	7 estudiantes
2024-2025	EV10	2:54	4 estudiantes
2024-2025	EV11	1:12	5 estudiantes
2025-2026	EV12	18:28	4 estudiantes
2025-2026	EV13	9:38	5 estudiantes
2025-2026	EV14	8:18	7 estudiantes
2025-2026	EV15	7:41	5 estudiantes
2025-2026	EV16	6:09	6 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Instrumento y definiciones operativas

La matriz de análisis se inspira en el pensamiento divergente de Torrance (1974) y en una adaptación reciente al análisis de creatividad asistida por imágenes generativas (Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria, 2025), se trata de un libro de códigos cualitativos para describir decisiones formales y narrativas.

En cuanto al uso documentado de IAG, solo se considera confirmado cuando existe declaración del equipo, archivo de proceso, prompt, metadato o evidencia contextual específica. La estética digital no cuenta como prueba, ya que, aunque en algunos proyectos del estudiantado es obvio, no se puede demostrar. El imaginario digital se codifica a partir de repertorios visibles y descritos en las matrices: redes sociales, YouTube, archivos, entrevistas a pie de calle, contenidos sobre estilos de vida y hábitos cotidianos (*lifestyle*), emisiones en directo, filtros y otras gramáticas propias de las plataformas digitales. La Tabla 2 resume las 12 categorías empleadas:

Tabla 2

Matriz de categorías, definiciones operativas y evidencia mínima

Categoría	Definición operativa	Valores principales	Evidencia mínima
C1. Papel del imaginario digital	Presencia y grado de centralidad de los recursos digitales en la construcción de la pieza audiovisual.	Central, complementario, sin uso.	Identificación de referencia digitales y en la pieza y análisis del proceso de elaboración.
C2. Referentes digitales empleados	Tipos de formatos, fuentes o recursos digitales utilizados como referencia o material de elaboración audiovisual.	Videos RRSS, entrevistas RRSS, YouTube, archivo digital, composición audiovisual, reportajes, <i>lifestyle</i> , filtros, otros.	Identificación de recursos, formatos y fuentes presentes en el proyecto audiovisual.
C3. Selección temática	Tema principal de la pieza.	Categoría abierta.	Sinopsis, contenido audiovisual y descripción del proyecto.
C4. Tratamiento formal y lenguaje audiovisual e IA	Forma en que los referentes digitales y de IAG son incorporados y transformados dentro de la construcción audiovisual.	Convencional, más innovador, innovador.	Planos, montaje, estructura visual, tratamiento de imágenes y recursos audiovisuales.
C5. Tipo de apropiación del repertorio digital	Grado de transformación de los referentes digitales utilizados en el proyecto final.	Repetición, reformulación, innovación.	Comparación entre los modelos digitales empleados y el resultado final obtenido.
C6. Coherencia discursiva	Relación entre tema, recursos digitales, estructura narrativa y sentido global del relato audiovisual.	Coherencia limitada, coherencia media, coherencia alta.	Integración de materiales, continuidad narrativa y relación entre forma y contenido.
C7. Desarrollo narrativo	Construcción de personajes, conflicto, hilo conductor o evolución del relato.	Sin desarrollo de personajes ni conflicto, desarrollo limitado, desarrollo preciso, hilo conductor.	Integración de materiales, continuidad narrativa y relación entre forma y contenido.
C8. Recursos audiovisuales dominantes	Elementos visuales y recursos formales predominantes en la construcción de la pieza.	Sin desarrollo de personajes ni conflicto, desarrollo limitado, desarrollo preciso, hilo conductor.	Observación del relato, personajes, conflicto y progresión narrativa.
C9. Función del imaginario digital en la estructura	Grado en que los recursos digitales condicionan construcción del relato.	Estructural, instrumental, no aplica.	Relación de los recursos digitales y la narrativa
C10. Autonomía respecto a referentes digitales	Nivel de independencia formal y creativa respecto a modelos reconocibles procedentes del ecosistema digital.	Poca autonomía, autonomía limitada, autonomía media, autonomía media-alta, autonomía alta, autonomía muy alta.	Capacidad de transformar referencias, tomar decisiones propias y alejarse de elementos reconocibles.
C11. Nivel de innovación	Grado de aportación diferencial en la forma, el contenido o el tratamiento audiovisual.	Innovación limitada, innovación media, innovación alta, innovación muy alta.	Experimentación formal, tratamiento del contenido y distancia respecto a convenciones digitales.
C12. Valoración final de la producción	Resultado global de la pieza según la evaluación docente.	Aprobado, notable, excelente.	Evaluación docente final.

Fuente: Elaboración propia a partir de Torrance (1974), Hsieh y Shannon (2005), Schreier (2012) y Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025).

3.4. Procedimiento de análisis

En primer lugar, se construyó una ficha por caso con curso, papel de los repertorios digitales, tema, tipo de apropiación, autonomía y calificación. Las categorías de autonomía se agruparon en tres niveles para facilitar la comparación: baja, cuando la matriz indicaba menor independencia, autonomía limitada o escasa autonomía; media, cuando aparecían autonomía media, cierta autonomía o autonomía media-alta; y alta,

cuando se describían independencia alta o muy alta, autonomía alta o elevada. Después se efectuó una comparación transversal por curso y se elaboraron recuentos absolutos y porcentajes.

3.5. Consideraciones éticas y protección de datos

No se incluyen nombres, fotogramas ni información que permita reconocer al alumnado. Para respetar los derechos de propiedad, los vídeos del alumnado no se publican abiertamente y su uso queda restringido a los requerimientos por parte de la editorial científica de la revista Vivat Academia para demostrar la validez del estudio.

3.6. Declaración sobre el uso de inteligencia artificial en el manuscrito

La revisión editorial de este manuscrito contó con ChatGPT, de OpenAI, modelo GPT-5.6 Pro, utilizado en 2026. Su finalidad fue apoyar la revisión lingüística, la normalización de las tablas y la comprobación interna entre citas y referencias para garantizar que todas los artículos e informes consultados aparecían en la bibliografía. También se utilizó para traducir el resumen al inglés del manuscrito. La herramienta no intervino en la recogida, documentación, codificación y el análisis de los proyectos realizados por estudiantes ni en el tratamiento de datos o la estructuración y redacción del manuscrito. El sistema operó sin acceso a Internet para evitar compartir datos abiertamente, reducir errores, imprecisiones, sesgos y contenidos no verificables.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se puede apreciar en la Tabla 3, en el curso 2023-2024, cuatro de las seis evidencias sitúan la inteligencia artificial o el imaginario digital como elemento central, una la usa de manera complementaria y otra no declara uso. Las redes sociales aparecen como referencia visual dominante: vídeos, entrevistas, emisiones en directo, reportajes y composiciones audiovisuales condicionan la elección de planos, la frontalidad de la cámara y la estructura expositiva. Las temáticas se concentran en medioambiente, solidaridad, adicción a redes sociales, salud mental y discapacidad. En cuanto a la valoración de las producciones, EV1 obtiene una calificación excelente pese a un uso central de referentes digitales. EV4 y EV5 logran resultados especialmente altos. EV2, EV3 y EV6, con calificaciones de aprobado o notable, presentan mayor repetición de fórmulas y menor desarrollo de personajes y conflicto.

Tabla 3

Cumplimiento de variables en evidencias del curso 2023-2024

Variable	EV1	EV.2	EV.3	EV.4	EV.5	EV.6
C.1.	Central	Central	Central	Complementario	Sin uso	Central
C2.	Vídeos RRSS	Entrevistas RRSS	RRSS	Composición AV	Composición AV	Reportajes RRSS
C3.	Medioambiente	Medioambiente	Solidaridad	Adicción RRSS	Salud mental	Discapacidad
C4.	Convencional (planos, didáctico RRSS)	Convencional (entrevistas y recursos RRSS)	Convencional (planos RRSS)	Más innovador (lenguaje AV)	Innovador (lenguaje AV)	Convencional (seguimiento RRSS)
C5.	Reformulación	Repetición	Repetición	Reformulación	Innovación	Repetición
C6.	Coherencia, integración RRSS	Coherencia limitada y aplica RRSS	Coherencia forzada y aplica RRSS	Coherencia clara sin RRSS	Coherencia elevada sin RRSS	Coherencia limitada con RRSS
C7.	Sin desarrollo personajes ni conflicto	Sólo expone contenidos	Personaje y conflicto poco preciso	Personaje desarrollado y conflicto	Personaje con conflicto	Personaje y conflicto poco preciso
C8.	Primeros planos, frontales y didáctico	Plano medio, entrevista en calle	Primeros planos, frontales, <i>lifestyle</i>	Primeros planos, frontales, medios	Primeros planos, frontales, medios	Primeros planos, recursos y filtros
C9.	Estructural	Estructural	Estructural	Instrumental	No aplica	Estructural
C10.	Menor autonomía	Menor independencia	Autonomía limitada	Independencia alta	Independencia muy alta	Poca autonomía
C.11.	Poca innovación formal, sí temática.	Experimentación formal limitada y temática.	Innovación limitada en tema y forma.	Innovación alta formal.	Innovación muy alta formal.	Innovación limitada en forma.
C12.	Excelente	Aprobado	Aprobado	Excelente	Excelente	Notable

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025) según Torrance (1974).

La Tabla 4 sintetiza el cumplimiento de variables en el curso 2024-2025 y, como se puede observar, las cinco evidencias registran un uso central de la inteligencia artificial o del imaginario digital. Las temáticas son más variadas (identidad, obsesiones, adicción a redes sociales, bloqueo creativo y acoso), aunque las soluciones formales mantienen una dependencia elevada de recursos procedentes de redes sociales: primeros planos, interactividad simulada, seguimiento de personajes, estética *lifestyle* y exposición frontal. La categoría de originalidad muestra un predominio de la repetición: cuatro evidencias se califican como repetición y únicamente la EV9 aparece

como reformulación. En cuanto a la valoración de las producciones, EV9 obtiene la calificación excelente. EV8 recibe aprobado. EV7, EV10 y EV11 alcanzan notable.

La EV9 aplica el lenguaje de las redes sociales a un relato audiovisual con mayor coherencia. EV8 presenta poca autonomía y una coherencia débil. EV7, EV10 y EV11 alcanzan notable, aunque no consiguen desprenderse por completo de convenciones formales muy reconocibles.

Tabla 4

Cumplimiento de variables en evidencias del curso 2024-2025

Variable	EV7	EV.8	EV.9	EV.10	EV.11
C.1.	Central	Central	Central	Central	Central
C2.	Vídeos RRSS	Reportajes RRSS	Vídeos RRSS con Lenguaje AV	Seguimientos y lifestyle RRSS	Vídeos y lenguaje RRSS
C3.	Identidad	Obsesiones	Adicción RRSS	Bloqueo creativo	Acoso
C4.	Convencional (planos, interactividad, lifestyle)	Convencional (planos)	Innovador (lenguaje RRSS aplicado a AV)	Convencional (planos, situaciones)	Convencional (seguimientos, planos, interactividad)
C5.	Repetición	Repetición	Reformulación	Repetición	Repetición
C6.	Coherencia precisa con RRSS	Poco coherente con RRSS	Coherencia alta y aplica RRSS	Coherencia precisa con RRSS	Coherencia notable con RRSS
C7.	Desarrollo personaje y conflicto poco preciso	Desarrollo personaje y conflicto forzado	Personaje y conflicto bien desarrollado	Desarrollo personaje y conflicto falta precisión	Desarrollo correcto del personaje y conflicto
C8.	Primeros planos, interactividad	Primeros planos, seguimientos	Primeros planos, lifestyle	Situaciones, planos, lifestyle	Seguimientos, planos, situaciones, recursos y filtros
C9.	Estructural	Estructural	Estructural	Estructural	Estructural
C10.	Autonomía Media	Poca autonomía	Autonomía muy elevada	Cierta autonomía	Autonomía media-alta
C.11.	Poca innovación	Innovación muy limitada	Innovación muy alta	Innovación limitada	Innovación media-alta
C12.	Notable	Aprobado	Excelente	Notable	Notable

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025) según Torrance (1974).

Durante el curso 2025-2026, tal y como se muestra en la Tabla 5, aparece una variación relevante en tanto que todas las evidencias mantienen un uso central de referentes

digitales, pero la temática se concentra mucho más en la salud mental. EV12, EV13 y EV14 trabajan con archivos, referencias de YouTube y ejemplos digitales de manera más elaborada; las tres evidencias se califican como reformulación y obtienen excelente. EV15 y EV16, pese a compartir la misma temática, reciben notable. Estas dos últimas evidencias regresan a formas más convencionales basadas en planos de redes sociales, entrevistas de calle y recursos testimoniales, con menor independencia y una coherencia más limitada.

Tabla 5

Cumplimiento de variables en evidencias del curso 2025-2026

Variable	EV12	EV.13	EV.14	EV.15	EV.16
C.1.	Central	Central	Central	Central	Central
C2.	Diversidad fuentes digitales YouTube (archivo, referencias)	Representación de ejemplos digitales YouTube (archivo, referencias)	Fuentes digitales (archivo, referencias)	Vídeos RRSS (planos)	Vídeos RRSS (entrevistas calle, planos)
C3.	Salud mental	Salud mental	Salud mental	Salud mental	Salud mental
C4.	Innovador (reinterpreta imágenes archivo)	Innovador (nuevas lecturas de fuentes de archivo)	Innovador (nueva interpretación de referencias archivo)	Convencional (testimonio RRSS)	Convencional (entrevista RRSS)
C5.	Reformulación	Reformulación	Reformulación	Repetición	Repetición
C6.	Coherencia relato con uso abundante de referencias	Relato sólido con archivo de imágenes muy notable	Narración coherente con uso diverso de archivo	Coherencia difusa por mezcla de RRSS con archivo	Coherencia limitada con RRSS
C7.	Hilo conductor	Hilo conductor	Hilo conductor	Existe personaje, pero desarrollo poco preciso	No existe desarrollo claro
C8.	Edición picada con collage de imágenes	Edición con cortes rápidos y ejemplos de imágenes	Edición acelerada con abundancia de ejemplos	Planos de RRSS con archivo	Planos medios y americanos propios de RRSS
C9.	Estructural	Estructural	Estructural	Estructural	Estructural
C10.	Independencia elevada	Autonomía elevada	Autonomía alta	Independencia baja	Independencia media
C.11.	Innovación en contenido	Innovación en relato y contenido	Innovación en exposición contenido y relato	Innovación poco precisa en forma y estética	Innovación limitada en forma y estética
C12.	Excelente	Excelente	Excelente	Notable	Notable

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Gil-Ruiz y Domínguez-Lloria (2025) según Torrance (1974).

En el curso 2023-2024, la centralidad tecnológica de las RRSS es la matriz formal y la calidad creativa no es lineal. Este primer curso sugiere que el imaginario digital puede funcionar como un estímulo fértil cuando se somete a un criterio narrativo, mientras que su adopción como plantilla estética tiende a empobrecer la pieza. Por su parte, el

curso 2024-2025 se distingue por la repetición narrativa. El patrón del curso indica que la centralidad tecnológica se había normalizado, aunque todavía no estaba acompañada de una apropiación crítica suficiente en la mayoría de los proyectos.

Y, en el curso 2025-2026, se percibe una reformulación del relato a través del archivo digital. La EV15 y la EV16 regresan a formas más convencionales basadas en planos de redes sociales, entrevistas de calle y recursos testimoniales, con menor independencia y una coherencia más limitada. La comparación interna del curso permite observar que el tema no determina la calidad por sí mismo. Lo que distingue las piezas mejor valoradas es el modo en que construyen un hilo conductor, ordenan materiales de archivo y evitan que la representación de la salud mental dependa únicamente de clichés digitales. Para una mayor claridad de los resultados, en la Tabla 6 se clasifica cada evidencia en base al uso de la IA, la originalidad, la autonomía y la calificación recibida.

Tabla 6

Síntesis de resultados

Curso	Evidencia	Uso IA/ Imaginario digital	Originalidad	Autonomía	Calificación
2023-2024	EV1	Central	Reformulación	Menor autonomía	Excelente
2023-2024	EV2	Central	Repetición	Menor independencia	Aprobado
2023-2024	EV3	Central	Repetición	Autonomía limitada	Aprobado
2023-2024	EV4	Complementario	Reformulación	Independencia alta	Excelente
2023-2024	EV5	Sin uso	Innovación	Independencia muy alta	Excelente
2023-2024	EV6	Central	Repetición	Poca Autonomía	Notable
2024-2025	EV7	Central	Repetición	Autonomía media	Notable
2024-2025	EV8	Central	Repetición	Poca autonomía	Aprobado
2024-2025	EV9	Central	Reformulación	Autonomía muy elevada	Excelente
2024-2025	EV10	Central	Repetición	Cierta autonomía	Notable
2024-2025	EV11	Central	Repetición	Autonomía media alta	Notable
2025-2026	EV12	Central	Reformulación	Independencia elevada	Excelente
2025-2026	EV13	Central	Reformulación	Autonomía elevada	Excelente
2025-2026	EV14	Central	Reformulación	Autonomía alta	Excelente
2025-2026	EV15	Central	Repetición	Independencia baja	Notable
2025-2026	EV16	Central	Repetición	Independencia media	Excelente

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha podido apreciar en la Tabla 6, de las 16 evidencias, 14 presentan un uso central, una lo usa de manera complementaria y una no registra uso. Esto confirma que la creatividad audiovisual de primer curso se desarrolla en contacto permanente

con repertorios digitales. En segundo lugar, la centralidad no equivale a madurez creativa. Cuando el alumnado reproduce planos frontales, entrevistas rápidas, filtros, composiciones de redes o estructuras de *lifestyle* sin transformación, la pieza tiende a perder complejidad narrativa. En tercer lugar, la originalidad aparece vinculada a la capacidad de reformulación. Las evidencias excelentes de 2025-2026 muestran que el mismo repertorio digital puede derivar en resultados distintos si el alumnado lo convierte en archivo, contraste, material simbólico o estructura narrativa. Y, en cuarto lugar, las calificaciones docentes respaldan la importancia de la autonomía. Los proyectos con mayor independencia formal y mejor coherencia narrativa reciben valoraciones más altas, incluso cuando emplean recursos digitales de forma intensa.

Por tanto, la IAG y las plataformas no actúan como sustitutas del proceso creativo, pero sí como un banco de materiales que exige selección, descarte, distancia ética y montaje significativo. Esta interpretación dialoga con Wahl *et al.* (2022), quienes sitúan la inteligencia artificial como apoyo de co-creación, y matiza las visiones más optimistas sobre la generación automática de ideas (Girotra *et al.*, 2023), pues la abundancia de posibilidades no garantiza criterio.

De ahí que la cuestión pedagógica no pueda formularse como una oposición simple entre creatividad humana y tecnología. La diferencia está en la forma de gobernar el proceso: el alumnado necesita aprender a reconocer cuándo una referencia digital amplía el relato y cuándo lo encierra en una fórmula reconocible.

Esta discusión confirma la necesidad de una ética creativa aplicada al aula. La inteligencia artificial generativa, las redes sociales y los imaginarios audiovisuales de plataforma no son elementos neutros. Proponen ritmos, formas de visibilidad, jerarquías de atención y modelos de representación. Por esa razón, la formación publicitaria no debería limitarse a enseñar herramientas. Debe enseñar a leer los modelos culturales que esas herramientas transportan. La creatividad cotidiana defendida por Craft (2012) y las estrategias de pensamiento crítico señaladas por Goodsett (2020), Muñoz Martínez *et al.* (2025) y Yang *et al.* (2008) ofrecen un horizonte docente coherente: la práctica audiovisual puede convertirse en un espacio de exploración ética cuando obliga al alumnado a justificar sus fuentes, explicar sus decisiones y asumir la responsabilidad simbólica de sus imágenes.

5. CONCLUSIONES

La investigación partía de una pregunta sobre la incidencia de IAG y del imaginario digital en la creatividad audiovisual de estudiantes de publicidad. La incidencia específica de IAG, en cambio, no puede determinarse con el mismo nivel de evidencia. La primera conclusión es que una estética digital no prueba uso generativo. La segunda es que la originalidad no depende del hecho de trabajar sin referentes, más bien de la operación realizada sobre ellos, ya que en Publicidad y en Comunicación Audiovisual es normal que el estudiantado deba buscar referentes, pero es necesario realizar el ejercicio de reflexionar sobre ellos, elegir influencias o inspiraciones y no dejar que la IAG haga ese rol. En este corpus, seis reformulaciones y una innovación obtuvieron una valoración excelente, mientras que los nueve casos de repetición de patrones y referentes preexistentes recibieron calificaciones que oscilan entre el notable

y el aprobado, ya que la capacidad de reflexión y originalidad son elementos que ayudan a estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje.

Del mismo modo, la autonomía creativa no se enseña mediante una prohibición general ni mediante una celebración acrítica de la herramienta. En esta muestra, los resultados se asocian con la necesidad de ampliar repertorios, justificar decisiones, registrar el proceso y evaluar por separado la competencia instrumental, la coherencia narrativa y la transformación de fuentes. La IAG puede actuar como apoyo, atajo o herramienta que estandariza procesos al beber de la misma fuente de datos e imaginario, identificando cuál de esas funciones desempeña en cada caso y dejando una memoria analizable.

Del mismo modo, los resultados invitan a considerar la importancia de diseñar la trazabilidad antes de recoger los datos. Un formulario retrospectivo no reconstruye con fiabilidad un proceso que nunca fue documentado. Por ello, se propone incluir en los *briefings* declaraciones de uso, versiones intermedias, fichas de referentes, criterios de codificación y revisión ética, lo que permitiría al alumnado desarrollar un criterio sobre el propio uso que hace de la IAG. Por tanto, más que determinar si la tecnología mejora o deteriora la creatividad de forma general, los resultados de esta investigación muestran la necesidad de atender a un contexto educativo que ya trabaja dentro de un imaginario digital y que incorpora herramientas de IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de nuestro estudio, consideramos que pueden extraerse algunas aportaciones o recomendaciones tanto para la docencia como respecto a futuras investigaciones. En primer lugar, respecto a la docencia, consideramos que toda práctica creativa que permita IAG debería incluir una declaración breve y estandarizada de uso. Debe recoger herramientas, modelo de IA o versión, fecha, fase del trabajo, finalidad, y *prompts*. La declaración ha de explicarse antes de la actividad y no añadirse como requisito imprevisto al final.

La rúbrica debería separar al menos tres dimensiones: dominio técnico, coherencia comunicativa y autonomía crítico-creativa. La presencia de una herramienta no debe sumar ni restar por sí misma. Lo evaluable es la capacidad para justificar su uso, verificar sus resultados, transformar materiales y responder por las decisiones finales.

Conviene incorporar en el *feedback* de los proyectos un debate sobre los referentes usados y en el que el alumnado puede identificar qué conserva, qué descarta y qué elimina de lo que ha generado con IA (texto, imagen, audio, etc.). Esta práctica podría permitir discutir estereotipos, homogeneización, sesgos y representación de temas sensibles.

En cuanto a investigaciones futuras, se debería combinar análisis de producto, trazas de proceso y entrevistas o grupos de discusión. Solo esa triangulación permitirá saber si el alumnado usa la IAG para idear, ejecutar o revisar; si la percibe como colaboradora o autoridad; y qué relación existe entre competencia instrumental, juicio crítico y diversidad de resultados.

6. DISPONIBILIDAD DE DATOS

Por razones de privacidad y protección de la imagen del alumnado, los archivos audiovisuales completos no se depositan en acceso abierto. Las matrices anonimizadas, el libro de códigos y las descripciones auditadas de las piezas disponibles pueden facilitarse a la revista para fines de evaluación y siempre que la base ética e institucional de acceso haya sido confirmada.

7. REFERENCIAS

- Alexeeva-Alexeev, I. y Comesaña-Comesaña, P. (2025). IA generativa en educación superior: adopción, fines de uso y competencias percibidas en nativos digitales. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, 29(2), 119-138. <https://doi.org/10.17979/redma.2025.29.2.12733>
- Amabile, T. M. y Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Anjo, J. E. D. S. y Tureta, C. (2022). The sociomateriality of the creative process: Script roles in film production. *The Journal of Creative Behavior*, 56(4), 566-583. <https://doi.org/10.1002/jocb.552>
- Boden, M. A. (1998). Creativity and artificial intelligence. *Artificial Intelligence*, 103(1-2), 347-356. [https://doi.org/10.1016/S0004-3702\(98\)00055-1](https://doi.org/10.1016/S0004-3702(98)00055-1)
- Campillo-Ferrer, J. M., López-García, A. y Miralles-Sánchez, P. (2025). Student perceptions of the use of Gen-AI in a higher education program in Spain. *Digital*, 5(3), 29. <https://doi.org/10.3390/digital5030029>
- Chan, C. K. Y. y Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691282>
- Cupido Navarro, A. y Suárez Lantarón, B. (2022). Uso de las redes sociales por el alumnado universitario de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura). *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 97-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13719>
- Doshi, A. R. y Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>

- Freire Sánchez, A. (2017). *¿Cómo crear un storytelling de marca? De la teoría a la práctica profesional*. Editorial UOC.
- Gil-Ruiz, P. y Domínguez-Lloria, S. (2025). La inteligencia artificial generativa de imágenes como colaboradora para la creatividad: Un estudio de caso grupal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(2), 339-351. <https://doi.org/10.5209/aris.99030>
- Girotra, K., Meincke, L., Terwiesch, C. y Ulrich, K. T. (2023). Ideas are dimes a dozen: Large language models for idea generation in innovation. *SSRN Electronic Journal*. <http://doi.org/10.2139/ssrn.4526071>
- Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), Article 102163. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>
- Hsieh, H.-F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Long, D. y Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. En *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mager, A. y Katzenbach, C. (2020). Future imaginaries in the making and governing of digital technology: Multiple, contested, commodified. *New Media & Society*, 23(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/1461444820929321>
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Academic.
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V. y Castelló Sirvent, F. (2025). IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: Desafíos y oportunidades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 233-273. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Nah, F. F.-H., Zheng, R., Cai, J., Siau, K. y Chen, L. (2023). Generative AI and ChatGPT: Applications, challenges, and AI-human collaboration. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 25(3), 277-304. <https://doi.org/10.1080/15228053.2023.2233814>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. y Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). *Recommendation of the council on artificial intelligence* (OECD/LEGAL/0449). <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449>

- Ortega Rodríguez, P. J. y Pericacho Gómez, F. J. (2025). The educational perceived usefulness of ChatGPT by university students. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 72, 159-178. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.109778>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Storey, R. y Smit, E. (2007). The creative brief and its strategic role in the campaign development process. En G. J. Tellis y T. Ambler (Eds.), *The SAGE Handbook of Advertising*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607897.n11>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Personnel Press.
- Wahl, J., Hutter, K. y Füller, J. (2022). How AI-supported searches through other perspectives affect ideation outcomes. *International Journal of Innovation Management*, 26(9), 2240028. <https://doi.org/10.1142/S136391962240028X>
- Yang, Y. T. C., Newby, T. J. y Bill, R. L. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletin boards: A quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Computers & Education*, 50(4), 1572-1585. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.006>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: López-González, J. **Metodología:** López-González, J. y Freire-Sánchez, A. **Software:** Freire-Sánchez, A. **Validación:** López-González, J. y Freire-Sánchez, A. **Análisis formal:** López-González, J. **Curación de datos:** López-González, J. **Redacción-Preparación del borrador original:** López-González, J. y Freire-Sánchez, A. **Redacción-Revisión y Edición:** Freire-Sánchez, A. **Visualización:** López-González, J. y Freire-Sánchez, A. **Supervisión:** López-González, J. y Freire-Sánchez, A. **Administración de proyectos:** Freire-Sánchez, A. **Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito** López-González, J. y Freire-Sánchez, A.

Financiación: El presente texto se desarrolla en el marco del proyecto REVISAME (B526FP02), Convocatoria de Ayudas CEU a Proyectos Puente 2025-2026 de la Universidad CEU Abat Oliba (España).

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

AUTOR/ES:

Jesús López-González:

Doctor en Humanidades (UAB). Premio al Mejor Artículo Científico en los 2º Premios FlixOlé-URJC de Investigación del Cine Español. Investigador colaborador en los

proyectos de investigación Comenfutures del CEU Abat Oliba y Greenshooting de la Universidad Pompeu Fabra. Productor y realizador audiovisual con 15 años de experiencia en el sector audiovisual y voluntario internacional. También ha sido profesor asociado en la Universidad Autònoma de Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya y Universidad Internacional de Catalunya. Está acreditado como lector por ANECA, con sexenio de investigación. Actualmente es profesor adjunto del Departamento de Empresa en la CEU UAO, en la que dirige los estudios en Dirección de Marketing y Dir. Comercial. Las principales líneas de investigación son las narrativas transmedia y la economía social y solidaria.

jlopezgo@uao.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5847-5197>

Google Scholar:

<https://scholar.google.com/citations?user=fXVEBQMAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Lopez-Gonzalez-3>

Academia.edu:

<https://independent.academia.edu/ChusL%C3%B3pezGonz%C3%A1lez>

Alfonso Freire-Sánchez: Doctor en Ciencias de la Comunicación, publicitario y director del Departamento de Comunicación en la Universidad CEU Abat Oliba. Galardonado con el Premio al Mejor Artículo Científico en los Premios FlixOlé-URJC de Investigación en Cine Español (2023), el Premio Ángel Herrera a la Docencia Excelente (2014), el Premio GoliAD Andreu Barrabino a la trayectoria alumni y el premio al mejor proyecto de innovación docente (2017). Es titular por Aneca y Agregado por AQU. También ha participado como equipo de investigación en el proyecto de I+D+i “Visibilizando el dolor” (2018-2022). Sus investigaciones abordan narrativas de salud mental en la industria creativa y el análisis interdisciplinar de cine, videojuegos, literatura y publicidad. Ha publicado más de 50 artículos en revistas científicas, también ha escrito 6 monografías, tres libros en coautoría, una treintena de capítulos de libro y ha dirigido 4 tesis doctorales.

freire3@uao.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2082-1212>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=zReiVosAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: [https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Freire-](https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Freire-Sanchez?ev=hdr_xprf)

[Sanchez?ev=hdr_xprf](https://www.researchgate.net/profile/Alfonso-Freire-Sanchez?ev=hdr_xprf)

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204866041>

Academia.edu: <https://uao-es.academia.edu/AlfonsoFreireS%C3%A1nchez>

Artículos relacionados:

- Barrolleta, L. L. R., Fernández, E. A. O. y De Espinosa, M. P. L. (2025). Inteligencia artificial en el periodismo, el marketing y la publicidad: una revisión sistémica de la literatura. *Espejo de monografías de comunicación social*, 36, 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10187938&orden=0&info=link>
- Braza Delgado, R. (2026). Inteligencia artificial y publicidad digital: discursos persuasivos y ciudadanía en la investigación científica. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 31, 1-28. <https://doi.org/10.35742/rcci.2026.31.e351>
- Gallego-Gomez, C. y Dittmar, E. C. (2025). Percepción del aprendizaje de los alumnos universitarios con el uso de herramientas de inteligencia artificial. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2042>
- Mateos-Abarca, J. P. y Sedano Rodríguez, J. (2025). Comparative analysis of the editorial use of generative artificial intelligence in journalism education: a case study. *Visual review. International visual culture review revista internacional de cultura visual*, 17(4), 155-172. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v17.5984>
- Tebbani, A. (2026). Inteligencia artificial en la publicidad y el marketing: desafíos éticos, transparencia y regulación en la era digital. *Revista internacional de investigación y transferencia en comunicación y ciencias sociales*, 5(1), 44-69. <https://doi.org/10.61283/xjs94523>

VivatAcademia

revista de comunicación

ISSN: 1575-2844