

# Artivismo digital y formación docente: hacia una educación crítica y ciudadana

Digital activism and teacher training: towards critical and civic education

Laura Lucas Palacios

[laura.lucas@ua.es](mailto:laura.lucas@ua.es)

Facultad de Educación, Universidad de Alicante

Alicante, España

 <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Isabel María Gómez-Trigueros

[isabel.gomez@ua.es](mailto:isabel.gomez@ua.es)

Facultad de Educación, Universidad de Alicante

Alicante, España

 <https://orcid.org/0000-0003-4666-5035>

Jorge Ruiz-Morales

[jruiz2@us.es](mailto:jruiz2@us.es)

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla

Sevilla, España

 <https://orcid.org/0000-0002-6081-9363>

## Resumen | Abstract

La formación inicial del profesorado requiere metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la participación ciudadana. El artivismo digital, entendido como la intersección entre arte, activismo y cultura digital, se configura como una estrategia innovadora para generar experiencias educativas transformadoras. Este estudio analiza el potencial de la performance digital en la formación de futuros docentes de Educación Infantil en la Universidad de Alicante. A través de un diseño mixto (cuestionarios pretest–postest y análisis cualitativo de producciones performativas difundidas en Instagram), con una muestra de 123

estudiantes, se evaluaron cambios en la participación cultural, la valoración del arte y el pensamiento crítico, y la percepción de la performance como recurso educativo y social. Los resultados muestran mejoras significativas en todas las dimensiones, confirmando la pertinencia del artivismo digital como herramienta didáctica para trabajar ciudadanía, diversidad y ecofeminismo. Se concluye que estas prácticas fortalecen competencias críticas y ciudadanas, favoreciendo una docencia inclusiva y socialmente comprometida.

Initial teacher education requires methodologies that foster critical thinking and civic engagement. Digital activism, understood as the intersection of

art, activism, and digital culture, emerges as an innovative strategy to create transformative educational experiences. This study explores the potential of digital performance in the training of future Early Childhood Education teachers at the University of Alicante. Using a mixed-methods design (pretest–posttest questionnaires and qualitative analysis of performative productions on Instagram), with a sample of 123 students, we assessed changes in cultural participation, valuation of art and critical thinking, and perceptions of performance as an educational and social resource. Findings reveal significant improvements across all dimensions, confirming the relevance of digital artivism as a didactic tool to address citizenship, diversity, and ecofeminism. We conclude that these practices strengthen critical and civic competences, fostering a more inclusive and socially committed teaching practice.

### Palabras clave | Keywords

Artivismo digital • Artivismo educativo • Formación docente • Educación para la ciudadanía • Didáctica de las ciencias sociales

Digital artivism • Performance • Initial teacher education • Citizenship education • Social science teaching

### Financiamiento

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2024-157079NB-I00, “Las narrativas sobre la controversia en torno al patrimonio. Hacia la educación de una ciudadanía transformadora, democrática y comprometida con los valores éticos y los Derechos Humanos (EPITEC3)”, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU/AEI/10.13039/501100011033) y se ha elaborado con el apoyo del proyecto PID2021-122206NB-I00 “Hacia un currículum sensible al género en la for-

mación inicial del profesorado” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 (Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) y fondos FEDER (Unión Europea).

### 1. Introducción

En las últimas décadas, la educación se ha visto interpelada por la necesidad de formar sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad, comprender su complejidad y participar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Este reto sitúa en primer plano el empleo de metodologías didácticas innovadoras que favorezcan la reflexión, la creatividad y la acción. No obstante, como advierten Calderón-García y Hernández-Hernández (2014, 2019), no puede hablarse de verdadera educación sin procesos de reflexión, imaginación y pensamiento. Una enseñanza que pretenda clausurar las experiencias del alumnado difícilmente puede considerarse educativa, incluso si se reviste de técnicas novedosas. El sentido profundo de educar radica en generar acontecimientos que interrumpan prácticas y discursos establecidos, con el fin de desnaturalizarlos y cuestionarlos desde miradas alternativas. Es en estas fisuras donde emergen nuevas formas de conocer y ser, vinculadas al pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari (2015), caracterizado por su apertura, inacabamiento y transformación constante. Bajo esta concepción, la educación no se entiende como un destino fijo, sino como un proceso permanente de construcción.

En este marco, el artivismo digital se presenta como una estrategia pedagógica idónea para abrir espacios críticos y creativos, situando la producción artística como medio de denuncia, visibilización y diálogo frente a problemáticas de relevancia social. Entre sus expresiones, la performance ocupa un lugar destacado al integrar cuerpo, emoción y acción, trascendiendo lo estético y convirtiéndose en una práctica comunicativa y transformadora. El modo

en que el futuro profesorado concibe este tipo de recursos resulta decisivo para su incorporación en la práctica educativa. Analizar sus percepciones permite reconocer tanto resistencias como posibilidades, además de aportar claves para diseñar propuestas formativas que favorezcan la innovación pedagógica y la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

El presente artículo recoge los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Alicante, orientada a explorar las concepciones del estudiantado sobre la performance como herramienta didáctica para introducir y trabajar cuestiones socialmente relevantes. El estudio se apoyó en un diseño pretest–postest complementado con el análisis de testimonios derivados de la experiencia performativa en el marco de la formación universitaria. De este modo, se examinaron los cambios de percepción, los aprendizajes emergentes y el potencial educativo del artivismo digital.

El objetivo central es comprender el alcance de la performance como recurso pedagógico en la formación inicial docente, identificando transformaciones en las concepciones del alumnado y valorando la significación de la experiencia. En última instancia, se pretende contribuir a la reflexión sobre la necesidad de integrar prácticas críticas, creativas y participativas en la educación superior, en sintonía con una docencia comprometida con la transformación social.

En este estudio, dicha práctica se concreta en una intervención didáctica basada en la creación y difusión de performances en la cuenta colaborativa de Instagram @educacioncomprometida, desarrollada por el estudiantado durante la asignatura. La experiencia consistió en seleccionar una problemática ecosocial, investigar sus causas y consecuencias, diseñar una acción performativa de denuncia y publicarla en Instagram como espacio de visibilización y de interacción con la comunidad. A partir de esta propuesta, se analizaron los cambios en las concepciones del alumnado respecto al valor educativo del arte y del pensamiento crítico, así como su percepción de la performance como herramienta pedagógica y

social, comparando la situación previa y posterior a la intervención. Con todo ello, los objetivos específicos (OE) del estudio se concretan en los siguientes:

- **OE1:** Identificar el grado de participación del estudiantado del Grado de Educación Infantil en actividades culturales y artísticas en entornos digitales.
- **OE2:** Examinar la manera en que valoran el arte y el pensamiento crítico como saberes necesarios para la práctica educativa.
- **OE3:** Analizar sus percepciones acerca de la performance como recurso didáctico y como medio de transformación social.
- **OE4:** Describir las concepciones del alumnado en torno al uso del artivismo performativo como herramienta educativa para abordar problemáticas ecofeministas.

## 2. Marco teórico

El artivismo, entendido como la conjunción entre arte y activismo, se ha consolidado como una estrategia para visibilizar problemáticas sociales y abrir espacios de reflexión y acción colectiva (Sholette & Bass, 2018). Desde el campo artístico, canaliza la creatividad hacia la denuncia y la transformación; en educación, ofrece un camino para conectar los aprendizajes con la realidad del alumnado y fomentar su capacidad crítica.

En el contexto contemporáneo, el artivismo digital amplía sus posibilidades al incorporar lenguajes de la cultura digital. Plataformas sociales, producciones audiovisuales, memes, performances en línea o intervenciones virtuales potencian la circulación de mensajes críticos y su alcance global (Jenkins *et al.*, 2016). Así, deja de ser una práctica marginal y se configura como herramienta de comunicación política, en especial desde perspectivas infra-visibilizadas como la feminista, la anticolonial o la queer (Mendes *et al.*, 2019). En la Sociedad de la Información, el artivismo digital actúa como vehículo de disrupción, protesta

y re-imaginación colectiva. En el plano pedagógico, constituye una oportunidad de aproximar el aula a los modos expresivos de las nuevas generaciones, promoviendo alfabetización crítica en un ecosistema mediático saturado. Más allá de transmitir contenidos, busca interrumpir discursos establecidos y generar nuevas formas de pensar y actuar. Así, la práctica artística adquiere un carácter político y emancipador, convirtiendo al alumnado en agente activo de creación y problematización de la realidad.

Diversas investigaciones señalan que el activismo en la formación inicial docente fomenta una mirada crítica hacia los problemas sociales, potencia la creatividad y desarrolla competencias ciudadanas (García-Ruiz, 2021; Hernández-Hernández y Fendler, 2019; Lucas y Resa, 2025). Entre sus manifestaciones, la performance destaca como acontecimiento artístico que se materializa en el cuerpo y la acción. Desde los años setenta, ha sido reconocida como un lenguaje que trasciende lo estético para convertirse en acto político y comunicativo (Schechner, 2013). Al integrarse en la educación, permite cuestionar formas tradicionales de enseñanza y promover experiencias de aprendizaje donde se implican dimensiones cognitivas, emocionales, corporales y éticas.

En la formación docente, la performance funciona como herramienta para interrumpir discursos dominantes y reflexionar sobre desigualdad, diversidad cultural, violencia simbólica o sostenibilidad. Situar a futuros docentes en experiencias performativas les permite reconocer el arte como medio de denuncia y transformación, así como su valor pedagógico en la construcción de ciudadanía crítica (López-Ganet, 2022). En este sentido, la performance constituye un espacio liminal (Turner, 1982), que suspende temporalmente las normas establecidas y abre la posibilidad de ensayar nuevas formas de ser y relacionarse. Estudios recientes en el contexto ibérico confirman que estas prácticas generan sensibilización y debate en torno a problemáticas actuales, con aprendizajes que trascienden lo académico y se conectan con la vida cotidiana (Ocón-Aburto, 2023; Aladro-Vico *et al.*, 2018). Además, la performance

en entornos universitarios impulsa la creatividad pedagógica y habilita alfabetización crítica en la cultura digital. Cuando se combina con canales propios del activismo digital, se convierte en herramienta de participación democrática de primer orden. Ahora bien, su dimensión digital también plantea retos. La circulación de mensajes en redes sociales está mediada por algoritmos que determinan qué discursos se amplifican (Couldry & Mejías, 2019). Asimismo, las estéticas activistas corren el riesgo de ser absorbidas por lógicas mercantiles, perdiendo su potencia disruptiva y reduciéndose a consumo superficial.

Frente a estas tensiones, experiencias como la cuenta de Instagram @educacioncomprometida muestran cómo integrar activismo digital en la formación inicial docente. Creada en 2017 y gestionada por estudiantes de los grados de Infantil y Primaria en diversas universidades (Valladolid, Complutense de Madrid, Alicante), esta iniciativa promueve trabajo performativo y colaborativo en red. El alumnado selecciona una problemática ecosocial, investiga sus causas y consecuencias, y elabora una performance como acción de denuncia y propuesta de transformación. Todo el proceso se documenta y difunde en Instagram, convirtiendo la red en espacio pedagógico alternativo, de visibilización y debate. De este modo, el activismo digital no solo refuerza competencias comunicativas y tecnológicas, sino que promueve la agencia política y la participación democrática en sociedades atravesadas por la cultura digital. En la formación inicial del profesorado, se configura como una práctica con gran potencial para articular arte, acción y reflexión crítica en la construcción de una docencia inclusiva y socialmente comprometida.

### 3. Metodología

#### 3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño mixto, combinando técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo con el fin de ofrecer una comprensión inte-

gral del fenómeno estudiado. Este enfoque permite aprovechar las fortalezas de ambos métodos y superar sus limitaciones individuales, proporcionando una visión más completa y contextualizada del objeto analizado (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Desde la vertiente cuantitativa, se aplicó un diseño de tipo pretest–postest destinado a identificar posibles transformaciones en las concepciones del estudiantado tras la experiencia formativa, lo que posibilita la comparación estadística de los resultados y la detección de cambios significativos en relación con el valor pedagógico de la performance. Paralelamente, la vertiente cualitativa se orientó al análisis hermenéutico y narrativo de los testimonios del estudiantado y de las producciones performativas documentadas mediante fotografías en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida. Esta aproximación permitió explorar las experiencias vividas, las emociones implicadas y los significados que las y los futuros docentes atribuyen al artivismo digital como medio de reflexión crítica y participación ciudadana (Ricoeur, 2008; Stake, 2010; Van Manen, 2016). Asimismo, se aplicó una estrategia de triangulación metodológica, contrastando los resultados cuantitativos con las narrativas cualitativas para garantizar la credibilidad, consistencia interpretativa e intersubjetividad del estudio, al permitir la convergencia y complementariedad entre ambos registros (Denzin, 2012; Flick, 2018). De este modo, la triangulación no solo evidencia *si* se producen cambios en las concepciones del estudiantado, sino también cómo se transforman y qué sentidos construyen a partir de la experiencia artivista.

### 3.2. Contexto de la propuesta y participantes

En cuanto al contexto y los encuestados, el procedimiento de selección se realizó a través de un muestreo no probabilístico (muestreo de disponibilidad o conveniencia). Los participantes en este estudio fueron estudiantes de Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil de la Universidad de Alicante (España) a lo largo del curso académico 2024-2025. Respecto a la representatividad de la muestra y teniendo en cuenta el total de estudiantes matriculados en 2º curso ( $n = 215$ ), se requeriría un mínimo de 116 estudiantes para obtener una muestra representativa a modo de lograr un intervalo de confianza del 99% y un margen de error del 5% (Acuña *et al.*, 2020; Dillman *et al.*, 2014). Finalmente, dado que el número total de encuestados fue de  $n = 123$ , se logró un número representativo para poder emitir conclusiones generales y no parciales del fenómeno estudiado. Con respecto a las características sociodemográficas (género), señalar que se trata de un estudio muy feminizado como se constata en los datos desde el punto de vista del género: hombre (12.1%;  $n = 15$ ); mujer (87.9%;  $n = 107$ ). Y en cuanto a la edad, la media asciende a 21,5 años (Tabla 1).

### 3.3. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos cuantitativos empleados fueron dos cuestionarios (pretest y postest) elaborados *ad hoc* para esta investigación, tomando como

Género	Edad				Total
	19-20 años	21-22 años	23-24 años	≤25 años	
♀	57	30	12	7	106
♂	12	3	1	1	17
<b>Total</b>	69	33	13	8	123

**Tabla 1.** Características sociodemográficas. Fuente: Elaboración propia

Descriptor del ítem	Dimensión	Ítems pre-post
Valora el grado de asiduidad con la que acudes o asistes a cada una de las actividades o lugares en relación al arte: cine comercial en plataformas; cine de autoría o en versión original en plataformas; Podcast de arte; Otros.	D1: Asiduidad y participación en actividades culturales-artísticas a través de la Red	ítems 4-7
Valora si es importante, para la formación docente, trabajar: el arte; temas ecofeministas; conocer el pensamiento y las teorías feministas; el pensamiento y conocer temas de antiespecismo; el pensamiento crítico; la mirada crítica.	D2: Percepción sobre el arte y el pensamiento crítico en educación	ítems 8-13 y 29
Valora la performance como herramienta didáctica para: adquirir competencias docentes; trabajar temas controversiales desde la paz, la resolución de conflictos, la memoria democrática, la ética de los cuidados; aprender ciudadanía y participación; analizar el canon androcéntrico como causa de desigualdades sociales; analizar problemáticas ecosociales actuales.	D3: Percepción sobre la performance como herramienta didáctica y de transformación social	ítems 14-17, 20, 22, 26-27
Valora la performance como recurso adecuado para visibilizar: las desigualdades de género en la sociedad actual, infravaloradas en la historiografía; las dinámicas del sistema antropocéntrico capitalista y patriarcal; y promueve la reflexión de las identidades no binarias.	D4: Percepción del activismo performativo como recurso educativo para trabajar cuestiones ecofeministas	ítems 18-19, 21, 23-25 y 28

**Tabla 2.** Descriptores que configuran las dimensiones de análisis de la investigación. Fuente: Elaboración propia

base conceptual las fuentes epistemológicas de Alonso-Sanz (2015) y Marín (2005), así como las orientaciones metodológicas para el diseño y redacción de ítems descritas por Coe *et al.* (2021) y Cohen *et al.* (2007). Se trata de instrumentos mixtos, con predominio de ítems cerrados tipo Likert y dos preguntas de respuesta abierta en cada cuestionario. Para garantizar la validez de contenido, el cuestionario fue sometido al juicio de tres personas expertas en activismo educativo, educación artística y educación ciudadana (profesorado universitario de las universidades de Huelva, Politécnica de Valencia y Alicante), quienes revisaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems propuestos. Tras sus aportaciones, se realizaron los ajustes pertinentes antes de su aplicación a la muestra.

El instrumento está conformado por 29 ítems. Para guiar tanto la recolección y organización de los datos como el análisis, se diseñó un sistema de categorías o dimensiones, inspirada en estudios sólidos sobre activismo y ecofeminismo. En lugar de tomarlos de manera literal, se revisaron trabajos como el de Lucas *et al.* (2024), Lucas y Resa (2025), quienes exploran cómo el ecofeminismo se manifiesta en prácticas artísticas contemporáneas como contra-pedagogías de la crueldad y que vinculan activismo y la educación como recursos para una transformación de la sociedad. A partir de estos marcos, se derivan las variables de estudio organizadas en cuatro dimensiones de análisis (Tabla 2):

Las preguntas permiten el análisis mixto ya que se han combinado escala Likert de 5 niveles (ítems 8-13 y 14-26) que van desde el valor 5 *Totalmen-*

Ítem	Contenido
Ítem 1	Género
Ítem 2	Edad
Ítem 3	Estudios que realiza
	Valora en una escala de 1 a 5 el grado de asiduidad con la que acudes o asistes a cada una de las actividades o lugares en relación al arte:
Ítem 4	Cine comercial en plataformas
Ítem 5	Cine de autoría o en versión original en plataformas
Ítem 6	Podcast de arte
Ítem 7	Otros
	<b>Valora en una escala de 1 a 5 el grado de conformidad con cada una de las afirmaciones:</b>
Ítem 8	Es importante trabajar el arte para nuestra formación docente.
Ítem 9	Es importante trabajar temas ecofeministas para nuestra formación docente.
Ítem 10	Es importante trabajar y conocer el pensamiento y las teorías feministas para nuestra formación docente.
Ítem 11	Es importante trabajar el pensamiento y conocer temas de antiespecismo para nuestra formación docente.
Ítem 12	Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación docente.
Ítem 13	Es importante trabajar la mirada crítica para nuestra formación docente.
Ítem 14	La performance es una herramienta didáctica adecuada para poder adquirir competencias docentes.
Ítem 15	La performance permite trabajar en el aula temas controversiales desde un lenguaje pedagógico basado en la paz y la resolución de conflictos.
Ítem 16	La performance es un recurso adecuado para trabajar la memoria democrática en el aula.
Ítem 17	La performance es un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados en el aula.
Ítem 18	La performance es un recurso adecuado para visibilizar y dar valor a las actividades, los espacios y los trabajos realizados tradicionalmente por el género femenino, que la historiografía tradicional ha infravalorado.
Ítem 19	La performance es una buena herramienta para visibilizar las dinámicas que el sistema antropocéntrico capitalista y patriarcal ejerce en el contexto social más cercano.
	<b>Puntúa de 1 a 5 qué aporta la performance a la educación:</b>
Ítem 20	Es una buena manera para aprender ciudadanía y participación.
Ítem 21	Es una buena herramienta didáctica para visibilizar las desigualdades de género en la sociedad actual.
Ítem 22	Es una herramienta didáctica efectiva para analizar el canon androcéntrico como causa de las desigualdades sociales (no solo las de género, también raza, religión, clase social o nivel económico, etc.).
Ítem 23	No creo que aporte nada ni deba de hacerlo.
Ítem 24	La introducción de biografías de mujeres y sus aportaciones a los diferentes campos de conocimiento en las aulas y en los libros de texto.
Ítem 25	Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...
Ítem 26	Es una herramienta didáctica efectiva para analizar problemáticas ecosociales actuales a las que tenemos que hacer frente (cambio climático, macrogranjas, disruptores endocrinos, etc.)
Ítem 27	¿Crees que la performance debe formar parte del currículo educativo?
Ítem 28	¿Podemos usar la performance como recurso didáctico o educativo?
Ítem 29	¿Podemos usar el artivismo como recurso didáctico para trabajar problemáticas ecosociales?

**Tabla 3.** Instrumento de la investigación pretest-postest. Fuente: adaptado de Lucas et al., 2025

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	.917
N de elementos	23

**Tabla 4.** Estadístico fiabilidad Alfa de Cronbach.

Fuente: Elaboración propia

Fase	Descripción	Período
Pretest	Aplicación del cuestionario inicial	Semana 1
Intervención artista-performativa	Desarrollo de 4 sesiones de creación y publicación de performances en Instagram	Semana 2
Postest	Aplicación del cuestionario final	Semana 3

**Tabla 5.** Cronograma del procedimiento de investigación. Fuente: Elaboración propia

*te de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 En desacuerdo; y valor 1 Muy en desacuerdo.* Para los ítems que analizan cuestiones relacionadas con la temporalidad (ítems 4-7), se ha confeccionado una escala de cinco intervalos temporales que van desde el valor 5 *Todas las semanas*; valor 4 *Todos los meses*; valor 3 *Entre 3 y 5 veces al año*; valor 2 *1 ó 2 veces al año*; y el valor 1 *Nunca*. También, se recogen preguntas abiertas, de tipo cualitativo, en los ítems del 1 al 3 y del 27 al 29.

Aunque el estudio incorpora técnicas propias del diseño de validación instrumental, como los análisis de fiabilidad y validez estructural, estas herramientas estadísticas se emplean no como fin en sí mismo, sino como medios para comprender con mayor profundidad las configuraciones percibidas en experiencias de formación artista-performativa mediadas tecnológicamente (Anderson & Elloumi, 2004; Porto y Mosteiro, 2014). Para asegurar la confiabilidad y validez de los instrumentos de análisis, se llevaron a cabo diferentes pruebas. De un lado, se ha comprobado la fiabilidad del modelo o instrumentos confeccionados a través del coeficien-

te de Alfa de Cronbach. Este coeficiente consiste en la media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala, y puede calcularse de dos maneras: a partir de las varianzas (Alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado) (Hair *et al.*, 2011). En este caso, se analizó el Alfa de Cronbach general, entre los ítems que conforman el instrumento y que cumplen con las mismas características (Tabla 4). Se obtuvo un resultado de .917 indicativo de una consistencia interna del instrumento general, con un valor próximo a 1.

También, se llevaron a cabo análisis de fiabilidad de cada una de las cuatro dimensiones. Igualmente, se confirma una elevada fiabilidad dentro de los ítems que conforman cada dimensión (Tabla 6).

En cuanto a los instrumentos de análisis de los datos cualitativos, se han tomado las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios mencionados:

- Preguntas comunes del pretest y del postest: ¿crees que la performances debe formar parte del currículo educativo? ¿podemos usar la performance como recurso didáctico o educativo? ¿podemos usar el activismo como recurso para trabajar problemática ecosociales?
- Preguntas sólo del postest: una vez realizada la práctica, ¿consideras que tienes más herramientas o competencias para trabajar con estos recursos?; una vez realizada la práctica, ¿ha cambiado tu opinión con respecto al uso del activismo como recurso educativo?

### 3.4. Procedimiento

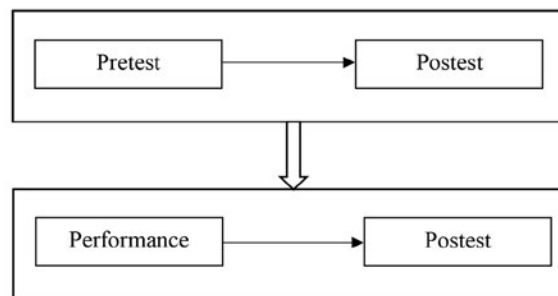
En relación con el procedimiento de la investigación, el cuestionario se administró en dos momentos diferenciados del segundo semestre del curso 2024-2025. El pretest se realizó durante la primera semana de marzo, antes de iniciar la intervención didáctica en el aula. Posteriormente, el estudiantado

participó en una propuesta artivista-performativa distribuida en cuatro sesiones consecutivas (dos semanas), en las que se desarrolló el proceso de creación y publicación de las performances en Instagram. Finalmente, el posttest se aplicó al finalizar la intervención, en la cuarta semana de marzo, con el objetivo de valorar los cambios en sus percepciones respecto al valor educativo de la performance y del artivismo digital como recursos para abordar problemáticas ecosociales.

En todos los casos, se han respetado los estándares de privacidad, cumpliendo con lo dispuesto en el Código de Protección de Datos Personales (Ley Orgánica 3/2018) en materia de anonimato y consentimiento informado. Este estudio se ha realizado en plena conformidad con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, garantizando el compromiso ético-filosófico y el respeto indeclinable a la dignidad humana, la privacidad, la integridad física y moral, así como la protección de los datos personales en el tratamiento de la encuesta y a lo largo de la investigación. También, se ha informado de los objetivos del estudio y de su importancia en relación a la mejora en los procesos formativos del profesorado en formación.

Sobre el procedimiento de análisis de datos, se han extraído datos descriptivos de las variables a través de distribuciones de media, frecuencias y porcentajes.

Para comprobar la normalidad de los datos, se ha procedido a analizar los histogramas de cada uno de los ítems del cuestionario, así como los gráficos Q-Q. En todos ellos se observó la normalidad de los valores. Del mismo modo, se llevó a cabo la prueba Kolmogorov-Smirnov, donde se comprueba que el nivel de significación es superior que 0.05 ( $p < 0.05$ ), confirmando la distribución normal de los datos (Ghasemi, & Zahediasl, 2012). Tras el análisis descriptivo de los ítems y la observancia de la normalidad en la distribución de datos, se aplicó la prueba  $t$  de Student, para el análisis de diferencias entre el cuestionario pre y post, mediante el contraste de media (Argibay, 2009). De manera particular, se han



**Figura 1.** Esquema de triangulación. Fuente: Elaboración propia

extraído otros estadísticos significativos entre ellos el tamaño del efecto ( $\Delta$  Cohen). Para todo esto se utilizó el programa SPSS (v.28).

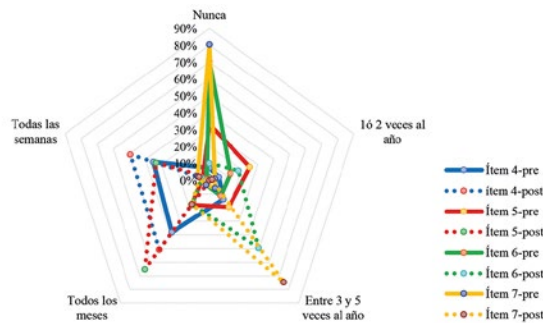
Además, para contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa, se toma como modelo de análisis el proceso de triangulación de Lucas y Delgado-Algarra (2018, 2019), que presenta un enfoque multimetódico, que nos permite destacar las convergencias y divergencia existentes entre las imágenes y los textos adscritos a ellas.

## 4. Resultados

Con el objetivo de mostrar la interrelación existente entre las respuestas cuantitativas como cualitativas, se ha procedido a presentar los resultados de la investigación y su discusión de forma combinada. De esta forma, se da respuesta a cada uno de los objetivos de análisis confeccionados.

### 4.1. Participación (OE1) y valoraciones iniciales sobre el arte y el pensamiento crítico para la práctica educativa (OE2)

Para analizar las diferencias entre las respuestas de la muestra participante antes y después de la intervención didáctica en el aula, se han obtenido los valores estadísticos descriptivo de media ( $M$ ) y



**Figura 2.** Asiduidad y participación en actividades culturales-artísticas a través de la Red pre y post. Fuente: Elaboración propia

desviación estándar (*SD*) de ambos instrumentos (*pre* y *post*) para las dimensiones 2, 3 y 4 (Tabla 6). Para la dimensión 1, relativa a la asiduidad y participación en actividades culturales-artísticas a través de la Red, se ha optado por un análisis complementario, cruzado de frecuencia y porcentaje (Figura 2). En este sentido, al analizar cómo de habitual es el consumo de arte y cultura a través de Internet, los resultados indican que la participación del alumnado, en la fase previa a la intervención en el aula desde el artivismo-performativo digital, es poco habitual. Se observa que los estudiantes muestran una baja relación con la visualización de cine de autor en plataformas (ítem 5,  $M = 2.34$ ) con un 33,3% que reconoce no consumir nunca este producto. De igual forma, la escucha de podcast de arte y otros recursos artístico-culturales en la Red (ítem 6,  $M = 1.52$ ; ítem 7,  $M = 1.54$ ), con valores medios en torno al 1 (*Nunca*) y 2 (*1 ó 2 veces al año*), que representan el 70,7% y el 13% respectivamente; y una dispersión media de las respuestas emitidas en la fase *pre* elevada ( $SD \geq 0.985$ ). Tras la intervención didáctica, se observan modificaciones con el incremento temporal en cuanto a la participación y consumo de propuestas artísticas a través de plataformas (ítem 5,  $M = 3.63$ ) con un porcentaje superior al 65% en la opción *Todos los meses* y otros recursos digitales donde se alojan materiales artístico-culturales (podcasts y otros) (ítems 6 y 7,  $M \geq 3.33$ ) identificado

con la respuesta de valor 3 (*Entre 3 y 5 veces al año*) con una representación porcentual superior al 49% en el ítem 6 y aproximándose al 80% en el ítem 7.

Con relación a la segunda dimensión relativa a la percepción del arte, la formación feminista, animalista y el pensamiento crítico del profesorado, se constata un incremento positivo en las respuestas tras el trabajo desarrollado en el aula. Así, en el cuestionario previo a la intervención didáctica (ítem 8-11,  $M \leq 3.71$ ,  $SD \leq 0.976$ ), los futuros docentes presentan dudas relacionadas con el valor del arte en la formación docente (ítem 8,  $M = 3.66$ ); la importancia del trabajo de teorías y temas ecofeministas (ítem 9 y 10,  $M \leq 3.68$ ); y del pensamiento y aspectos relativos al antiespecismo (ítem 11,  $M = 3.71$ ). Estas cuestiones mejoran de manera sustancial, en las respuestas recogidas en el instrumento post. En todas ellas, las opciones seleccionadas por los y las participantes superan el valor 4 de la escala Likert utilizada (*De acuerdo*), aproximándose al valor 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Los ítems relacionados con la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la formación del profesorado (ítems 12 y 13) también muestran un mayor número de respuestas positivas, próximas al valor 5 (*Totalmente de acuerdo*) en las respuestas ( $M \geq 4.76$ ;  $SD \leq 0.714$ ).

Para determinar si existen diferencias significativas entre las dimensiones analizadas y atendiendo a las diferencias que se han podido apreciar en los resultados de los descriptivos ( $M$  y  $SD$ ), se ha procedido a comparar, mediante estadística inferencial, las puntuaciones obtenidas en las variables de cada fase (cuestionario pre y post). Para ello, aplicamos la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (Tabla 4), donde hemos incorporado también la información respecto a la comprobación de los supuestos paramétricos de homocedasticidad y normalidad. A este respecto, indicar que el valor de la homocedasticidad de las variables arroja valores compatibles con la aplicación de pruebas paramétricas. En cuanto a la normalidad, la prueba de Kolmogorov-Smirnov (con corrección de signifi-

D.	ítems	Pre		Post		$\alpha$
		M	SD	M	SD	
D1. Participación	ítem 4	3.88	1.171	4.05	0.966	0.702
	ítem 5	2.34	1.227	3.63	0.918	
	ítem 6	1.52	0.985	3.46	0.868	
	ítem 7	1.54	1.203	3.33	0.923	
D2. Percepción arte-artivismo en la formación del profesorado	ítem 8	3.66	0.995	4.61	0.693	0.829
	ítem 9	3.68	0.989	4.58	0.771	
	ítem 10	3.62	0.986	4.53	0.898	
	ítem 11	3.71	0.976	4.54	0.875	
	ítem 12	4.15	0.921	4.78	0.690	
	ítem 13	4.17	0.980	4.76	0.714	

**Tabla 6.** Resultados descriptivos del instrumento pre y post y alfa de Cronbach por dimensión. Nota: D. = dimensión analizada;  $\alpha$  = alfa de Cronbach; M = media; SD = Desviación estándar. Fuente: Elaboración propia

catividad de Lillierfors), el nivel de significación es superior a 0.05 ( $p \geq 0.09$ ), ajustándose a la normalidad con lo que sí se puede aplicar la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas. Por lo que respecta a los resultados de los supuestos paramétricos, se han llevado a cabo agrupaciones de variables dentro de cada dimensión (D) generando nuevas variables compuestas, que recogían el sentido de los ítems agrupados. Previamente, se han observado las exigencias psicométricas para poder realizar estas agrupaciones. Así, se ha corroborado la unidimensionalidad de los ítems agrupados (AFE con cargas > .40-.50), la consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) entre .70 y .80; y con correlaciones ítem-total corregidas con valor > .30. Una vez confirmados estos requisitos, se han configurado cuatro nuevas variables de agrupación, que aglutinan las dimensiones estudiadas; se calcularon puntuaciones compuestas como la suma (o media) de los ítems Likert correspondientes. Esta estrategia es ampliamente aceptada en investigación educativa, siempre que exista alta fiabilidad interna como es el caso ( $\alpha$

$\geq .80$ ) (Norman, 2010; Spector, 1992). Además, los recientes avances en diseño de instrumentos (Koo & Yang, 2025) reconocen estas escalas como medidas compuestas válidas desde el enfoque clásico.

Para la dimensión 1 y 2, se confirma la existencia de una significatividad estadística en las variables de agrupación respecto a las diferencias entre ambas fases del estudio (pre y post), con resultados de *p* valor inferiores a 0.05 (D1,  $p = 0.045$ ; D2,  $p = 0.009$ ) (Tabla 7). La explicación de estos resultados informa de que sí se producen cambios en la intención del alumnado a la hora de participar en actividades culturales y artísticas en la Red (D1) tras la intervención, así como una percepción positiva sobre el arte y el pensamiento crítico para la educación (D2).

Con la intención de dar significado a estas diferencias e interpretar la magnitud de las diferencias encontradas más allá de la significación estadística, se ha realizado el análisis del tamaño del efecto. Esta decisión se justifica porque los datos cumplen con los requisitos de las pruebas paramétricas tales como, la normalidad de las diferencias, con un tamaño muestral superior a 30 sujetos ( $n = 123$ ); agrupación de los ítems originales de tipo Likert, en dimensiones compuestas a partir de varios ítems con alta consistencia interna ( $\alpha \leq .70$ ); homocedasticidad, con variables uniformes; así como independencia de las observaciones pues cada par de medidas (pre y post) corresponde al mismo participante, y los sujetos son independientes entre sí, cumpliéndose así el supuesto. El cálculo del tamaño del efecto con *d* de Cohen complementa la prueba de significación, proporcionando una medida de la magnitud práctica del cambio entre las fases pre y post. Este enfoque está respaldado por Norman (2010), quien argumenta que las pruebas paramétricas, incluidas la *t* de Student y el cálculo de tamaños de efecto, son robustas y adecuadas cuando se utilizan escalas Likert agrupadas y con muestras suficientemente grandes. Según los criterios convencionales (Cohen *et al.*, 2007), valores de 0.20 se consideran pequeños, 0.50 moderados y  $\geq 0.80$  grandes. Los resultados confirman que los tamaños del efecto obtenidos en

Dimensión	Fase	t de Student		Correlación agrupaciones de variables		$\Delta$ Cohen
		t.	p	r	Sig	
D1: Participación cultural-digital	Pre	-9.613	0.045	0.816	0.004	0.67
	Post					
D2: Percepción arte-activismo y el pensamiento crítico	Pre	-15.247	0.009	0.799	0.043	0.82
	Post					

**Tabla 7.** Resultados de los supuestos paramétricos y del análisis correlacional para variables agrupadas dimensión 1 y 2 (t de Student y tamaño del efecto de Cohen). Nota. *t.* = t con sus grados de libertad; *p* = valor de significación ( $\leq 0.05$ ); *r* = correlación de Pearson; *Sig* = significación bilateral ( $\leq 0.05$ );  $\Delta$  = tamaño del efecto de Cohen ( $\text{sig.} \geq 0.6$ ). Fuente: Elaboración propia

las dimensiones 1 y 2 son grandes o muy grandes, lo que indica un impacto relevante de la intervención didáctica ( $\Delta \geq 0.67$ ). Estos resultados sugieren que la propuesta didáctica artista-performativa digital sí que produjo cambios sustanciales y consistentes en las percepciones y actitudes del alumnado en cuanto a una nueva mirada proactiva hacia la participación cultural-digital a través de la Red (D1,  $\Delta = 0.67$ ) como una percepción positiva, como recurso educativo del arte y del trabajo a través de él del pensamiento crítico (D2,  $\Delta = 0.82$ ). El hecho de que los tamaños del efecto sean tan elevados refuerza la relevancia práctica de los hallazgos y confirma que no solo existen diferencias estadísticamente significativas, sino también efectos de gran magnitud en términos educativos (Tabla 7).

Todos estos resultados cuantitativos se corroboran en las respuestas a los ítems abiertos. En particular, cuando se les consulta sobre el uso del activismo como recurso didáctico para el trabajo de problemas ecosociales (ítem 29). En sus respuestas, se confirma su consideración positiva como herramienta para el aula tras la intervención didáctica:

El activismo nos ayuda a representar de varias maneras las problemáticas ecosociales que nos encontramos en nuestra sociedad y nos permite, de una manera más visual, entender qué está pasando a nuestro alrededor. (Participante25-post)

[El activismo] puede ser un recurso didáctico eficaz para abordar problemáticas ecosociales, ya que combina arte y activismo [lo que permite] sensibilizar y motivar a los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica y el compromiso con temas ambientales y sociales de manera creativa y participativa. (Participante32-post)

[El activismo] adquiere un papel importante para expresar emociones, sentimientos y pensamientos. (Participante57-post)

La triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, viene a confirmar que, después de la implementación de la intervención didáctica sobre activismo performativo, se generan cambios en la valoración de los futuros docentes respecto a su participación en actividades culturales y artísticas a través de la Red, con un mayor interés por estas actividades. Igualmente, se comprueba una transformación en su percepción del arte para trabajar el pensamiento crítico frente a cuestiones como el feminismo o el antispecismo, con una posición mucho más proactiva y positiva.

#### **4.2. Análisis de las percepciones acerca de la performance como recurso didáctico y medio de transformación social (OE3) y para el trabajo del ecofeminismo (OE4)**

En la tercera dimensión evaluada, se observa un cambio favorable en la manera de concebir el activismo performativo como recurso educativo, reflejado en respuestas que, tras la intervención, se sitúan en torno a puntuaciones cercanas a 4 en la escala Likert, lo que indica un alto nivel de acuerdo. Las mayores

D.	ítems	Pre		Post		$\alpha$
		M	SD	M	SD	
D3. Percepción performance-artivimos digital como herramienta didáctica	ítem 14	3.98	0.781	4.30	0.829	0.834
	ítem 15	3.53	0.987	4.44	0.667	
	ítem 16	3.82	0.839	4.38	0.633	
	ítem 17	3.89	0.813	4.21	0.636	
	ítem 20	3.02	0.943	4.60	0.525	
	ítem 22	3.95	0.846	4.33	0.591	
	ítem 26	3.92	0.832	4.32	0.557	
D4. Percepción performance educativo-feminista	ítem 18	3.91	0.830	4.31	0.618	0.802
	ítem 19	3.98	0.825	4.38	0.705	
	ítem 21	3.96	0.926	4.61	0.525	
	ítem 23	3.15	1.026	2.08	0.971	
	ítem 24	3.97	0.937	4.25	0.567	
	ítem 25	3.94	0.871	4.59	0.637	

**Tabla 8.** Resultados descriptivos del instrumento pre y post y alfa de Cronbach por dimensión. Nota. D. = dimensión analizada;  $\alpha$  = alfa de Cronbach; M = media; SD = Desviación estándar. Fuente: Elaboración propia

Dimensión	Fase	t de Student		Correlación agrupaciones de variables		$\Delta$ Cohen
		t.	p	r	Sig	
Percepción performance-artivismo digital como herramienta didáctica	Pre	-16.678	0.007	0.812	0.001	0.88
	Post					
Percepción performance-artivismo recurso educativo feminista	Pre	-17.958	0.008	0.834	0.005	0.83
	Post					

**Tabla 9.** Resultados de los supuestos paramétricos y del análisis correlacional para variables agrupadas dimensión 3 y 4 (t de Student y tamaño del efecto de Cohen). Nota: t. = t con sus grados de libertad; p = valor de significación ( $\leq 0.05$ ); r = correlación de Pearson; Sig = significación bilateral ( $\leq 0.05$ );  $\Delta$  = tamaño del efecto de Cohen (sig.  $\geq 0.6$ ). Fuente: Elaboración propia

diferencias se observan en el ítem 15 *La performance permite trabajar en el aula temas controversiales desde un lenguaje pedagógico basado en la paz y la resolución de conflictos* ( $M_{pre} = 3.53$ ;  $M_{post} = 4.44$ ) y en el ítem 20 cuando se pregunta la valoración de la performance como [...] *una buena manera para aprender ciudadanía y participación* ( $M_{pre} = 3.02$ ;  $M_{post} = 4.60$ ) (Tabla 8).

También, en la cuarta dimensión estudiada, se observa una percepción proactiva del profesorado en formación sobre las posibilidades del recurso didáctico performativo-artivista para el aula. En todos los ítems de esta dimensión, la media en las respuestas del cuestionario post intervención es superior a 4, equivalente a la respuesta *De acuerdo* en la escala Likert elaborada ( $M \geq 4.25$ ). Destacar los dos ítems que tienen una mayor modificación en las respuestas y, por tanto, muestran un mayor cambio de percepción de los docentes en formación: ítem 21, que hace referencia a la percepción sobre la performance como herramienta didáctica para visibilizar las desigualdades de género en la sociedad actual; e ítem 25 sobre la utilidad de dicho recurso para la promoción reflexiva de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis, etc. En ambos casos, las diferencias entre las respuestas en el cuestionario pre y post son relevantes ( $M_{pre} \geq 3.94$ ;  $M_{post} \geq 4.59$ ) aproximándose, tras la intervención didáctica, al valor 5 de respuesta (*Totalmente de acuerdo*).

Además, el ítem 23, que es una cuestión invertida (*No creo que [usar performance en educación] aporte nada ni deba de hacerlo*), permite confirmar la tendencia en el cambio de percepción, tras la intervención didáctica, de las y los participantes hacia el artivismo-digital performativo como recurso de aprendizaje educativo. En este sentido, se observa una modificación en la actitud-percepción hacia el valor de esta herramienta para el trabajo en el aula, con una opción de respuesta que pasa del valor 3 (*Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*) antes de la intervención, al valor 2 de respuesta la escala Likert (*En desacuerdo*) tras la intervención (Tabla 8).

Al igual que en las dimensiones anteriores, el estadístico *t* de Student evidencia significatividad estadística en las variables de agrupación de la dimensión 3 (D3,  $p = 0.001$ ) y dimensión 4 (D4,  $p = 0.005$ ) en las fases del estudio (pre y post). En ambos casos se obtienen resultados inferiores al valor de significación 0.05 (Tabla 9). Esto pone de manifiesto cambios en la percepción de los y las participantes tras la intervención didáctica artivista, con una consideración positiva hacia la performance como recurso didáctico y de transformación social (D3). También, se modifica su consideración como herramienta para el trabajo de cuestiones ecofeministas en el aula de educación infantil (D4) hacia una percepción positiva.

Como en el caso de las dimensiones anteriores, el hecho de que el tamaño del efecto sea mayor a 0.06 en la dimensión 3 y 4, respalda la importancia práctica de los resultados, mostrando que las diferencias encontradas no solo alcanzan significación estadística, sino que también representan un impacto considerable en el ámbito educativo (Tabla 9).

Los hallazgos cuantitativos se ven reforzados por lo expresado en las preguntas abiertas. En especial, en el ítem 27, donde se indaga sobre la percepción del futuro profesorado de la performance como parte del currículo educativo. Tras la intervención en el aula, se pone de manifiesto una valoración positiva de la performance, confirmando su importancia como parte del currículo educativo especialmente para niveles educativos obligatorios como Infantil, Primaria y Secundaria:

No creo que [la performance] forme parte de mi práctica docente en el futuro. (Participante114-pre)

Tengo la seguridad de que [la performance] formará parte de mi práctica docente en el futuro. (Participante62-post)

Creo que [la performance debe formar parte del currículo] en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero en etapas superiores no. (Participante14-post)

De igual forma, las respuestas cualitativas al ítem 28 *¿Podemos usar la performance como recurso didáctico o educativo?* donde los participantes muestran, en sus respuestas previas a la práctica de aula, el desconocimiento hacia esta herramienta educativa y, tras la intervención didáctica, reconocen su potencial para la enseñanza:

No conozco el concepto de performance por lo que tendría que investigar para saberlo. (Participante112-pre)

No estoy muy segura de lo que trata [la performance], así que no estoy segura de ello. (Participante34-pre)

Sí, ya que a través con este recurso podemos enseñar cosas que a menudo pensamos que no podemos llevar al aula por la complejidad del tema o por la edad del alumnado. (Participante59-post)

Me he dado cuenta tras la práctica que [la performance], se puede adaptar a la perfección a tus objetivos, y trabajar todo tipo de valores sociales, de igualdad, de respeto al medio ambiente, etc. para promover un aprendizaje significativo. (Participante38-post)

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que el artivismo digital, y particularmente la performance, constituye una herramienta pedagógica de gran valor en la formación inicial del profesorado. La experiencia desarrollada generó transformaciones significativas en las concepciones del alumnado, tanto en su participación cultural-digital como en la valoración del arte, el pensamiento crítico y la capacidad del arte-acción para abordar problemáticas sociales.

En primer lugar, se constata un aumento en la asiduidad con que el estudiantado se relaciona con prácticas culturales y artísticas en entornos digitales. Este cambio evidencia que la propuesta formativa no

solo repercute en la dimensión académica inmediata, sino que también amplía los hábitos culturales de las y los futuros docentes, situándolos en un horizonte de consumo crítico y creativo en red. Tales resultados coinciden con lo señalado por Aladro-Vico *et al.* (2018) y Ocón-Aburto (2023), quienes destacan que las prácticas artivistas funcionan como catalizadores de sensibilización más allá del aula.

En segundo lugar, se observa una revalorización del arte y del pensamiento crítico como componentes imprescindibles en la formación docente. El tránsito de posiciones iniciales ambiguas hacia una aceptación firme en el posttest confirma que la performance, en tanto recurso didáctico, favorece la construcción de una mirada pedagógica más reflexiva y transformadora. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Hernández-Hernández y Fendler (2019), que subrayan la relevancia de las metodologías artísticas para abrir espacios de crítica y debate en la educación superior.

Asimismo, la performance se consolidó como un recurso eficaz para el trabajo en el aula de temas controversiales, la ciudadanía activa, la memoria democrática y la ética de los cuidados. De manera destacada, el estudiantado reconoció su potencial para visibilizar desigualdades de género y promover la reflexión en torno a identidades diversas, lo que refuerza la pertinencia del artivismo digital como estrategia ecofeminista y emancipadora (López-Ganet, 2022). No obstante, también emergieron resistencias. En la fase previa a la intervención, muchos participantes desconocían el concepto de performance y dudaban de su aplicabilidad en contextos escolares. Estas reticencias, aunque superadas en buena medida tras la experiencia, revelan la necesidad de consolidar propuestas formativas que integren el arte y el activismo en los planes de estudio del profesorado, dotando a las y los estudiantes de marcos teóricos y metodológicos claros que legitimen su uso pedagógico.

En comparación con investigaciones previas, este estudio aporta evidencias sólidas gracias a la combinación de análisis cuantitativo y cualitativo,

lo que permite demostrar no solo la significación estadística de los cambios, sino también su relevancia práctica en la identidad profesional del futuro profesorado.

En síntesis, puede concluirse que:

- El artivismo digital potencia la participación cultural-digital del estudiantado y refuerza su agencia ciudadana.
- Favorece una concepción más crítica e inclusiva de la enseñanza, al revalorizar el arte, el pensamiento crítico y el compromiso social en la práctica docente.
- Se configura como un recurso eficaz para introducir perspectivas ecofeministas y para trabajar la diversidad y la justicia social en los grados de educación infantil y primaria.
- Requiere, sin embargo, de procesos formativos que acompañen a las y los futuros docentes en la apropiación de estas metodologías, superando resistencias iniciales y asegurando su viabilidad curricular.

De este modo, el artivismo digital se perfila como una estrategia pedagógica con gran potencial para la construcción de una ciudadanía crítica, inclusiva y democrática desde la formación inicial del profesorado. Futuros estudios podrían indagar en su implementación en etapas educativas obligatorias, en la recepción por parte de familias y comunidades escolares, así como en el impacto longitudinal de estas experiencias en la identidad docente.

## Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2024-157079NB-I00, “Las narrativas sobre la controversia en torno al patrimonio. Hacia la educación de una ciudadanía transformadora, democrática y comprometida con los valores éticos y los Derechos Humanos (EPITEC3)”, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU/

AEI/10.13039/501100011033) y se ha elaborado con el apoyo del proyecto PID2021-122206NB-I00 “Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 (Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) y fondos FEDER (Unión Europea).

## Referencias bibliográficas

- [1] Acuña, G., Echeverría, C., y Pinto-Gutiérrez, C. (2020). Consumer confidence and consumption: Empirical evidence from Chile. *International Review of Applied Economics*, 34(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/02692171.2019.1645816>
- [2] Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social. *Comunicar*, 26(57), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- [3] Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros Maestros aprendiendo a ver la influencia de la Cultura Visual televisiva en los dibujos infantiles. *REIRE Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 8(2), 269–283. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28220>
- [4] Anderson, T., & Elloumi, F. (Eds.). (2004). *Theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425084.01>
- [5] Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13, 13–29.
- [6] Calderón-García, H., & Hernández-Hernández, F. (2014). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Octaedro.
- [7] Calderón-García, H., & Hernández-Hernández, F. (2019). *Metodologías creativas en investigación educativa*. Octaedro.
- [8] Coe, R., Waring, M., Hedges, L., & Day Ashley, L. (Eds.) (2021). *Research Methods and Methodologies in Education* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-methods-and-methodologies-in-education/book271175>
- [9] Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- [10] Couldry, N., & Mejías, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford University Press.
- [11] Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- [12] Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. (Obra original publicada en 1980).
- [13] Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- [14] Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- [15] Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE.
- [16] García-Ruiz, C. (2021). Artivismo y ciudadanía crítica en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 245–259. <https://doi.org/10.5209/rced.70238>
- [17] Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- [18] Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- [19] Hernández-Hernández, F. (2019). *La educación y la cultura visual en la época de las pedagogías creativas*. Universitat de Barcelona.
- [20] Hernández-Hernández, F., y Fendler, R. (2019). *Investigación artística y formación del profesorado: metodologías, prácticas y experiencias*. Octaedro.
- [21] Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., & Zimmerman, A. M. (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. New York University Press.
- [22] Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- [23] Koo, M., & Yang, S.-W. (2025). Likert-Type Scale. *Encyclopedia*, 5(1), 18. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>
- [24] Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 294, 6 de diciembre de 2018, pp. 119788–119857.
- [25] López-Ganet, T. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 39(1), 33–47. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.003>
- [26] Lucas, L., & Resa, A. (2025). Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado. *Feminismo/s*, 45, 1–28. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.xx>

- [27] Lucas, L., Resa, A., & Campos, T. (2024). Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a través del Artes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 321–338. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- [28] Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la Educación Patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 5–15. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363060>
- [29] Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 3–16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- [30] Marín, R. (2005). La “Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales” o “Arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223–274). Editorial Universidad de Granada.
- [31] Marín, R. (2011). *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.
- [32] Mendes, K., Ringrose, J., & Keller, J. (2019). *Digital feminist activism: Girls and women fight back against rape culture*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190697846.001.0001>
- [33] Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- [34] Ocón-Aburto, C. (2023). Las vías del artivismo: tres momentos de acción social desde las prácticas artísticas contemporáneas. *Communiars*, 9(1), 22–38. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2023.i09.02>
- [35] Porto, A. M., y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141–156. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- [36] Ricoeur, P. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Sígueme.
- [37] Schechner, R. (2013). *Performance Studies: An Introduction* (3rd ed.). Routledge.
- [38] Sholette, G., & Bass, C. (Eds.). (2018). *Art as social action: An introduction to the principles and practices of teaching social practice art*. Allworth Press.
- [39] Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction*. Sage.
- [40] Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.
- [41] Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Performing Arts Journal Publications.
- [42] Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice*. Routledge.

## Bio

**Laura Lucas Palacios** es Profesora del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante, dos veces doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva y por la Universidad de Jaén, y experta en estudios de género y políticas de igualdad por la Universidad de Valladolid. Además, es titulada postdoctoral en Educadora de Museos y Mediación Artística. Ambas tesis obtuvieron la calificación de Cum Laude y su primera tesis doctoral fue premiada por el Ministerio de Ciencias e Innovación. Pertenece al grupo de investigación DESYM (UHU), al grupo GIDTAC e IGE (UA) y a la Red de Investigación interuniversitaria Red14. A su vez, forma parte del Seminario Interdisciplinar de Género y Educación de la UCM, al Instituto de Investigaciones Feminista. (UCM) y al Instituto Universitario de Estudios de Género (UA). Su principal línea de investigación es “La coeducación patrimonial para la formación de una ecociudadanía crítica y equitativa” y “La enseñanza-aprendizaje del ecofeminismo crítico a partir del arte y del patrimonio”.

**Isabel María Gómez-Trigueros** es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alicante. Profesora Titular del Departamento de Didáctica General y Específica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Premio Extraordinario de Doctorado por su tesis sobre TPACK y la formación del profesorado en Geografía. Catedrática de Geografía e Historia de la Educación Secundaria. Vicedecana del Máster de Investigación Educativa y del Máster de Profesorado de la Facultad de Educación. Directora del Grupo de Investigación GIDTAC de la Universidad de Alicante, ha centrado sus intereses investigadores en la Didáctica de las Ciencias Sociales con tecnología y en el marco de TPACK. Actualmente, participa en diferentes actividades e investigaciones sobre el uso de la IA en la formación

del profesorado, la ética y el pensamiento crítico. Asimismo, es docente en el Máster de Género de la Universidad de Burgos donde imparte el módulo relativo a tecnologías y género.

**Jorge Ruiz-Morales** es Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación “Educación

de Personas Adultas y Desarrollo” (GIEPAD-Hum 596). Coordinador del Laboratorio de Ciudadanía, Patrimonio y Territorio. Coordinador desde 2017 de sendos programas en la Radio de la Universidad de Sevilla: <https://radio.us.es/programa/espacius-2-0/> <https://radio.us.es/programa/tfes-en-la-onda/>. Las principales líneas de investigación son Patrimonio, Territorio y Ciudadanía, Participación Ciudadana y construcción de ecociudadanías, Formación de profesorado en sostenibilidad y ecociudadanías. Referencias y acceso abierto a las publicaciones en <https://prisma.us.es/investigador/3823>

Artigo recebido em 2025-09-16

Artigo aceite em 2026-01-16

Artigo publicado em 2026-02-23

© 2026 Laura Lucas Palacios, Isabel María Gómez-Trigueros, Jorge Ruiz Morales

Lucas Palacios, L., Gómez-Trigueros, I. M., & Ruiz Morales, J. (2026). Artivismo digital y formación docente: hacia una educación crítica y ciudadana. *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 6(1). <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2026.v6i1.519>

© ⓘ ⓘ ⓘ This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)