



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA VIOLENCIA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL TEATRO

Laura Atienza Fernández

Profesora. España

Email: laura.atifer@gmail.com

Alfonso Murillo Fuentes

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España

Email: amurfue@upo.es

Sofía Atienza Fernández

Profesora. España

Email: sofia.atifer@gmail.com

José Manuel Cenizo Benjumea

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España

Email: jmcenben@upo.es

RESUMEN

Este estudio presenta una propuesta didáctica basada en la creación teatral para la prevención de la violencia de género en alumnado de 1.º de Bachillerato, fundamentada en metodologías activas y con un enfoque competencial e inclusivo. La intervención, estructurada en ocho sesiones y centrada en el desarrollo de las competencias específicas 3 y 4 del currículo de Educación Física, fue evaluada mediante una rúbrica y una escala de coevaluación. El análisis estadístico —a través de pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U y Wilcoxon)— evidenció una mejora significativa en la dimensión coherencia con valores de igualdad y progresos en el análisis de los escalones de la violencia. Los indicadores del CE 3.3 mostraron puntuaciones elevadas y homogéneas, especialmente en rechazo de estereotipos y defensa de la igualdad. No se encontraron diferencias significativas por sexo, lo que indica que la propuesta fue equitativa y efectiva para todos. Aunque algunos equipos presentaron diferencias en resolución de conflictos y crítica a la violencia, el tamaño del efecto fue moderado o pequeño. En conjunto, se muestra que el teatro es una herramienta pedagógica eficaz para promover la reflexión crítica, la igualdad y la sensibilización frente a la violencia de género.

PALABRAS CLAVE:

Metodologías activas; desarrollo de competencias; igualdad de género; violencia de género; aprendizaje servicio.

GENDER VIOLENCE. A TEACHING PROPOSAL IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH THEATRE

ABSTRACT

This study presents an educational proposal based on theatrical creation for the prevention of gender violence among 1st-year upper secondary school students, based on active methodologies and with a competency-based and inclusive approach. The intervention, structured in eight sessions and focused on the development of specific competencies 3 and 4 of the Physical Education curriculum, was evaluated using a rubric and a co-evaluation scale. Statistical analysis—using non-parametric tests (Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, and Wilcoxon)—showed a significant improvement in the dimension of consistency with values of equality and progress in the analysis of the stages of violence. The CE 3.3 indicators showed high and consistent scores, especially in the rejection of stereotypes and the defence of equality. No significant differences were found by gender, indicating that the proposal was equitable and effective for all. Although some teams showed differences in conflict resolution and criticism of violence, the effect size was moderate or small. Overall, theatre is shown to be an effective pedagogical tool for promoting critical reflection, equality and awareness of gender-based violence.

KEYWORD

Active methodologies, skills development, gender equality, gender violence, service learning.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, la Educación Física (EF) ha evolucionado más allá de lo puramente motriz, incorporando dimensiones sociales y comunitarias. (Balcázar et al., 2024). Este replanteamiento pedagógico ha permitido incorporar ámbitos como el emocional, ético y expresivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial relevancia durante la adolescencia (Biberos et al., 2023).

Esta etapa vital constituye un periodo crítico en el que los jóvenes interiorizan normas de género y roles sociales. Por ello, se considera un momento estratégico para intervenir desde la educación en la prevención de la violencia de género, mediante enfoques inclusivos, integrales y orientados a la equidad (Greene & Patton, 2020).

Desde una perspectiva coeducativa, la EF puede identificar y prevenir actitudes discriminatorias, y promover espacios reflexivos donde se involucre activamente en la construcción de una convivencia más justa (Arenas-Arroyo et al., 2022; Castanedo Alonso & Capllonch Bujosa, 2019). En este contexto, la EF se consolida como un espacio privilegiado para promover la conciencia crítica, fomentar el respeto a la diversidad y desarrollar actitudes de convivencia, a través de metodologías activas centradas en el alumnado (Aguilar et al., 2021).

En particular, el teatro se ha consolidado como herramienta inclusiva que potencia la confianza, la desinhibición y la expresión emocional (Ponce et al., 2023). Además, su aplicación en contextos educativos ha demostrado favorecer el autoconocimiento, la empatía, la desinhibición y la capacidad de análisis crítico del entorno social donde pueden reflexionar sobre sí mismos como ciudadanos integrados en sus comunidades socioculturales. (Auld, 2023; Parejo-Olcina, 2021).

Así mismo, prácticas como el teatro de sombras corporales, la improvisación escénica o el Teatro del Oprimido ofrecen al alumnado la posibilidad de representar y cuestionar situaciones de discriminación o desigualdad desde un lugar participativo y creativo favoreciendo un bienestar emocional tanto en chicas como chicos (Cifo & Alcaraz-Muñoz, 2024; Herrero, 2024; López & Canales, 2007; Seves, 2018).

Concretamente en el ámbito de la EF, diversos estudios han evidenciado la eficacia de incorporar el teatro para prevenir la violencia de género, desarrollando habilidades socioemocionales y actitudes igualitarias con alumnado adolescente (Castanedo Alonso & Capllonch Bujosa, 2019; Jiménez & González, 2023; Pradena-García et al., 2023). En este contexto, estrategias como la evaluación dialógica, el trabajo cooperativo y las prácticas expresivas han sido empleadas dentro de propuestas teatrales, consolidándose como recursos clave para avanzar hacia una educación emocionalmente inteligente y socialmente comprometida (González et al., 2019; Souza et al., 2024).

En coherencia con la evolución pedagógica que ha experimentado la EF, los marcos curriculares actuales también reconocen la necesidad de abordar de forma explícita problemáticas sociales como la violencia de género y la desigualdad desde una perspectiva formativa y crítica. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el currículo vigente de Bachillerato —establecido por el Decreto 103/2023, por el que se regula la ordenación y el currículo de esta etapa educativa

(en adelante Decreto 103/2023), y desarrollado por la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante, Orden de 30 de mayo de 2023)— incorpora de manera expresa estas dimensiones a través de las competencias específicas del área de EF. Esta inclusión refleja un compromiso por integrar en la práctica docente valores vinculados con la igualdad, la convivencia y el respeto, alineados con los objetivos de una educación integral y transformadora.

Por otro lado, el Real Decreto 243/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (en adelante, Real Decreto 243/2022), define en su artículo 2 las competencias específicas como los desempeños que el alumnado debe ser capaz de desplegar en actividades o situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito.

En este marco, la competencia específica 3 promueve la participación en prácticas motrices inclusivas, el respeto a la diversidad y la autorregulación emocional, incentivando una actitud crítica y proactiva ante comportamientos discriminatorios o contrarios a la convivencia. Por su parte, la competencia específica 4 impulsa el análisis crítico de las prácticas culturales vinculadas a la motricidad, considerando su origen y evolución desde una perspectiva de género y los intereses sociopolíticos que han condicionado su desarrollo. Ambas competencias permiten integrar propuestas que previenen la violencia y fomentan valores éticos, donde el teatro actúa como herramienta para la expresión, reflexión y transformación social.

Dado el creciente reconocimiento del teatro como una herramienta pedagógica potente para el desarrollo socioemocional y la reflexión crítica, junto con la importancia de la normativa que rige el currículo de Bachillerato, resulta fundamental promover y sistematizar programas específicos en EF que utilicen modelos pedagógicos activos, fomentando la participación del alumnado para abordar la violencia de género.

Partiendo de esta exigencia, el presente estudio tiene como objetivo describir la implementación de una situación de aprendizaje (SdA) centrada en la expresión corporal, concretamente en el teatro, como estrategia pedagógica para el desarrollo de la educación en la violencia de género en alumnado de 1.º de Bachillerato, diseñada a partir de la hibridación de modelos pedagógicos activos. Asimismo, se propone analizar el efecto de dicha intervención en el aprendizaje del alumnado, prestando especial atención al desarrollo de la competencia específica 3 y la competencia específica 4, evaluando si existen diferencias significativas en función del sexo y de los equipos participantes.

1. MÉTODO

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo cuasiexperimental con un grupo de un centro de Educación Secundaria (Bisquerra, 2012). El estudio desarrolló durante los meses de abril y mayo. Los participantes que formaron parte del estudio fueron 29, de los cuales 15 eran niños y 14 niñas. La selección del alumnado participante se realizó mediante el método de muestreo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2012).

El estudio fue aprobado por el Consejo escolar del centro educativo. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Helsinki para la investigación con personas. Los representantes legales de los escolares fueron informados por los investigadores detalladamente y por escrito de las características y procedimientos a realizar, firmando un consentimiento informado.

1.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

▪ Contextualización:

La SdA se aplicó en un grupo de 1.º de Bachillerato de un centro de la provincia de Sevilla. El ambiente de aula era positivo, ya que la mayoría del alumnado compartía clase desde cursos anteriores. El perfil socioeconómico era medio y la diversidad cultural limitada: todos los estudiantes eran españoles, salvo un alumno alemán. En cuanto al lenguaje, se observaron leves diferencias en la competencia lingüística, especialmente en el alumno extranjero, aunque su dominio del español era suficiente y no afectó a la actividad.

▪ Justificación:

La propuesta teatral se fundamentó en el Decreto 103/2023, integrando competencias clave como expresión cultural, conciencia social y comunicación lingüística. Uóo el teatro como herramienta vivencial para fomentar empatía, igualdad y gestión emocional, abordando la violencia de género desde una perspectiva educativa, inclusiva y preventiva. Incorporó las TIC, potenció el trabajo cooperativo y se adaptó al Diseño Universal para el Aprendizaje, garantizando la inclusión de todo el alumnado. Además, impulsó la investigación crítica y la valoración cultural andaluza, justificando su implementación como estrategia pedagógica transformadora y coherente con los retos sociales actuales.

▪ Concreción curricular:

Este apartado se diseñó en coherencia con el currículo oficial de 1.º de Bachillerato en Andalucía, establecido por el RD 243/2022, el D 103/2023 y la Orden de 30 de mayo de 2023 (tabla 1).

Tabla 1.

Elementos del currículo que contribuye a adquirir y desarrollar la SdA.

OBJETIVOS DE ETAPA:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes. (...).

COMPETENCIA ESPECÍFICA 3: Difundir y promover nuevas prácticas motrices, compartiendo espacios de actividad físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto hacia los participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud (...) y desarrollando procesos de autorregulación emocional (...), para contribuir autónomamente al entendimiento social y al compromiso ético (...), fomentando la detección precoz y el conocimiento de las estrategias, para abordar cualquier forma de discriminación o violencia. COMPETENCIA ESPECÍFICA 4: Analizar críticamente e investigar acerca de las prácticas y manifestaciones culturales vinculadas con la motricidad según su origen y su evolución desde la perspectiva de género y desde los intereses económicos, políticos y sociales que hayan condicionado su desarrollo, practicándolas y fomentando su conservación para ser capaz de defender desde una postura ética y contextualizada los valores que transmiten.	DESCRIPTORES PERFIL DE SALIDA: CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia (...) CPSAA1.1. Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia (...) CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida Sostenible (...) CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas Éticos (...) STEM5. Planea/emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 3.3. Establecer mecanismos de relación y entendimiento..., teniendo en cuenta las aficiones, posibilidades y limitaciones, hábitos e intereses... haciendo uso efectivo de habilidades sociales de diálogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad, ... y posicionándose activa, reflexiva y críticamente frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, así como conocer las estrategias para la prevención, la detección precoz y el abordaje de las mismas. 4.1. Comprender y contextualizar la influencia cultural y social de las manifestaciones motrices más relevantes en el panorama actual, analizando sus orígenes y su análisis crítico y comparativo entre su evolución actual y la expresada en las diversas culturas y a lo largo de los tiempos y rechazando aquellos componentes que no se ajusten a los valores de una sociedad abierta, inclusiva, diversa e igualitaria.	SABERES BÁSICOS: EDFI.1.B.3. Autogestión de proyectos (...). EDFI.1.D.3. Análisis crítico (...) EDFI.1.D.5. Desempeño de roles (...) EDFI.1.D.6. Identificación y rechazo a conductas contrarias a la convivencia (...) EDFI.1.E.1. Los juegos y deportes tradicionales y autóctonos (...). EDFI.1.E.2. Técnicas específicas de expresión corporal (...). EDFI.1.E.5. Deportes y perspectiva de género (...). EDFI.1.E.6. Deporte, política y economía (...).
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: - Establecer habilidades sociales de diálogo, trabajo cooperativo y resolución de conflictos durante la creación y representación teatral, valorando y respetando la diversidad. - Comprender la influencia cultural y social del teatro como manifestación artística, reflexionando sobre cómo ha abordado históricamente las relaciones de pareja y los estereotipos, y transmitiendo en su creación teatral valores de igualdad, inclusión y rechazo de cualquier forma de violencia.	

Notas: CC: Competencia ciudadana; CD: Competencia digital; CCEC: Competencia en conciencia y expresiones culturales; CE: competencia emprendedora; CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender.

El producto final de esta SdA fue la creación y representación teatral centrada en la escalera de violencia de género, por equipos, y presentada además al alumnado de 2º de ESO, etapa en la que comienzan las primeras parejas y relaciones. Esta actividad favorece la creatividad, la expresión corporal y oral, así como el trabajo en equipo, culminando en una exhibición final.

▪ Metodología:

La propuesta metodológica se alineó con el Real Decreto 243/2022, aplicando un enfoque activo, competencial y centrado en el alumnado. Se integraron modelos pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Servicio (APS) y la evaluación formativa (EvF). El alumnado trabajó cooperativamente para diseñar y representar una obra teatral sobre relaciones adolescentes, partiendo de la investigación y culminando con una representación dirigida a estudiantes de 2º de la ESO, con un claro propósito social y preventivo. Se utilizaron técnicas como la instrucción directa, la indagación guiada y la resolución de problemas, favoreciendo un aprendizaje autónomo, reflexivo y con impacto real.

▪ Recursos didácticos:

Para llevar a cabo esta SdA se utilizaron diversos recursos didácticos. Entre los materiales de EF se emplearon bancos suecos y aros grandes. En el aula, se utilizaron bolígrafos y folios para la planificación y elaboración de guiones. Los espacios utilizados incluyeron el gimnasio, el salón de actos y las pistas exteriores, favoreciendo una práctica escénica flexible. Además, se incorporaron recursos complementarios como hojas de coevaluación, hojas de reflexión sobre el teatro y la violencia de género, fotos de emociones y emoticonos, definiciones de emociones y tarjetas de representaciones, enriqueciendo así el enfoque emocional, expresivo y reflexivo del proyecto.

Figuras 1 y 2

Rutinas de pensamiento.



Formulario de reflexión sobre teatro. El título es "HOJA REFLEXIÓN TEATRO" con un fondo rojo y decorado con bombitas. Incluye campos para "NOMBRE Y APELLIDOS:" y "CURSO:". Hay una imagen de una persona con una bombita en la cabeza. Las preguntas son:

- ¿Cómo te sientes cuando escuchas la palabra "teatro"?
- ¿Qué piensas cuando escuchas la palabra "teatro"?
- ¿Cómo actúas cuando escuchas la palabra "teatro"?



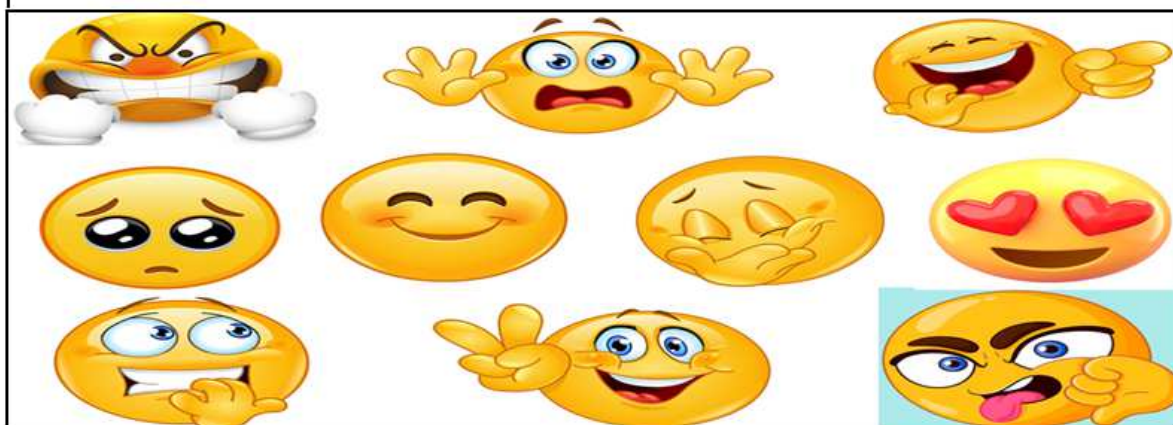
Formulario de ideas sobre violencia de género. El título es "HOJA IDEAS VIOLENCIA DE GÉNERO" con un fondo azul y un icono de la violencia de género. Incluye campos para "NOMBRE Y APELLIDOS:" y "CURSO:". Hay una imagen de una persona con una bombita en la cabeza. Las secciones son:

- 3 IDEAS
- 2 EJEMPLOS
- 1 SOLUCIÓN

Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Tarjetas de emoticonos con emociones.



Nota: Elaboración propia.

Figura 4

Tarjetas de niños con emociones.



Nota: Elaboración propia.

▪ **Medidas de atención a la diversidad:**

Para atender la diversidad y garantizar un aprendizaje inclusivo, esta SdA se diseñó siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de representación, acción/expressión e implicación. Se emplearon materiales visuales y auditivos, teatro en distintos estilos y apoyos adaptados. El alumnado participó según sus capacidades: en escena, en tareas técnicas o creativas. La temática, ligada a su realidad, favoreció la reflexión crítica y la motivación. Se atendieron necesidades específicas (superdotación, alumnado extranjero y protocolo de autolesiones), logrando una participación equitativa y significativa que convirtió la diversidad en fortaleza.

▪ Desarrollo de las sesiones:

La SdA tuvo una duración de 8 sesiones, cada una de aproximadamente 50 minutos (tabla 2).

Tabla 2.

Fases y desarrollo de la SdA.

FASE	SES	DESCRIPCIÓN
MOT	1	Introducción de la SdA, el producto final y la forma de evaluar. Motivación con la temática. Evaluación inicial para ver qué saben de la violencia de género.
ACT	1-2	Realización de actividades de presentación, desinhibición y que favorezcan algunos aspectos de la expresión corporal.
EXP	3-5	Actividades de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social (basándose en el libro de EF Emocional de Irene Pellicer Royo). Actividades de comunicación no verbal y de improvisación.
EST	6	Formación de equipos de trabajo y creación de la representación teatral.
APLI	7-8	Representación de todas las escenas de teatro, primero a la propia clase y luego al alumnado de 2º de ESO del centro.
CON/EV	7-8	Evaluación ambos días, dando la posibilidad de mejorar y aumentar nota en el segundo. Cumplimentación hoja con preguntas relacionadas con la escena y la violencia de género (algunas son las mismas que en la evaluación inicial). Realización de una reflexión final y coevaluación del alumnado.

Notas: APLI: Aplicación ; CON/EV: Conclusión/Evaluación; EST: estructuración; EXP: Exploración; INFO: Información; MOT: Motivación; SES: sesión.

▪ Evaluación:

La evaluación en esta SdA se fundamentó en un enfoque formativo y compartido, promoviendo la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje. Se implementaron estrategias como la coevaluación, donde los estudiantes ofrecieron retroalimentación constructiva entre pares, y la heteroevaluación por parte del docente, orientada a guiar y mejorar el trabajo individual y grupal. Esta combinación facilitó una evaluación continua, reflexiva y orientada al progreso, fomentando la autorregulación, la conciencia crítica y el desarrollo de competencias clave en un entorno colaborativo e inclusivo. Para la evaluación se seleccionaron dos criterios vinculados a las competencias específicas 3 y 4, de conformidad con la Orden de 30 de mayo de 2023. Estos criterios permitieron valorar, por un lado, la capacidad para expresar ideas, emociones y valores mediante lenguajes artísticos y, por otro, la habilidad para analizar críticamente problemáticas sociales como la violencia de género, fomentando un aprendizaje reflexivo, creativo y comprometido con su realidad social.

Tabla 3.

Criterios de evaluación y forma de evaluar la SdA.

¿QUÉ?		¿CÓMO, QUIÉNES y CUÁNDO?	
CE	OD	EVIDENCIA	EVALUACIÓN
3.3	Establecer habilidades sociales de diálogo, trabajo cooperativo y resolución de conflictos durante la creación y representación teatral, valorando y respetando la diversidad.	Trabajo de equipo en el proceso de creación de la escena.	Escala evaluación. Coevaluación de los miembros del equipo. Sesión 8
4.1	Comprender la influencia cultural y social del teatro como manifestación artística, reflexionando sobre cómo ha abordado históricamente las relaciones de pareja y los estereotipos, y transmitiendo en su creación teatral valores de igualdad, inclusión y rechazo de cualquier forma de violencia.	Representación grupal de las escenas. Hoja de preguntas sobre teatro.	Rúbrica perspectiva género. Heteroevaluación (docente-alumnado). Sesión 7 y 8

Nota: CE: Criterio de Evaluación; OD: Objetivos didácticos.

En esta SdA, los indicadores de logro se fundamentan en los criterios de evaluación 3.3 y 4.1, establecidos en la normativa vigente, y tienen como objetivo valorar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final elaborado por el alumnado.

El criterio 3.3 se centra en aspectos relacionales y actitudinales dentro del trabajo en equipo, promoviendo valores como el respeto, la equidad y la resolución pacífica de conflictos. Los indicadores asociados incluyen la escucha activa y respeto hacia las opiniones de todos los miembros, la distribución equilibrada de tareas según las capacidades individuales, el reconocimiento y valoración de las diferencias (gustos, habilidades e identidad), y la gestión dialogada de los conflictos. Asimismo, se evalúa la capacidad para evitar estereotipos y comentarios discriminatorios, defender la igualdad, mantener una actitud crítica frente a conductas que fomentan la violencia o discriminación, y apoyar a quienes presentan mayores dificultades sin burlas ni juicios.

Por otro lado, el criterio 4.1 enfatiza la comprensión crítica y contextualización de problemáticas sociales como la violencia de género. Los indicadores correspondientes incluyen la capacidad para contextualizar situaciones de violencia de género, analizar sus diferentes manifestaciones o escalones, rechazar activamente estereotipos y lenguaje no inclusivo, y demostrar coherencia con valores de igualdad y diversidad. Finalmente, se valora la justificación crítica de las decisiones dramáticas tomadas durante el desarrollo de la actividad teatral.

Tabla 4

Rúbrica perspectiva de género. Heteroevaluación. Criterio 4.1

1. Contextualiza las situaciones de violencia de género	No identifica contextos ni cambios históricos	Reconoce ejemplos actuales, pero sin análisis profundo	Relaciona ejemplos actuales con sus raíces culturales e históricas	Explica claramente la evolución histórica y cultural de la violencia de género
2. Análisis de los escalones de la violencia	Se limita a enumerarlos sin profundizar	Identifica los escalones con alguna explicación	Analiza con claridad y sentido crítico	Analiza e interpreta cada escalón, incluyendo su repercusión social
3. Rechazo de estereotipos y lenguaje no inclusivo	Usa sin reflexionar estereotipos o lenguaje inadecuado	Muestra cierta intención de evitarlos	Evita conscientemente elementos no inclusivos o discriminatorios	Rechaza de forma activa y propone alternativas igualitarias
4. Coherencia con valores de igualdad y diversidad	No se refleja en la obra teatral	Aparece puntualmente sin consistencia	Es coherente con los valores planteados	La representación está completamente alineada con los valores de inclusión, igualdad y diversidad
5. Justificación de las decisiones dramatúrgicas	No explica por qué representa lo que representa	Ofrece justificaciones superficiales	Justifica con claridad decisiones de guion, escena o personajes	Ofrece reflexiones críticas sobre sus elecciones teatrales y su impacto

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5

Escala de coevaluación criterio 3.3

Escala de observación (enunciados)					
1. Nunca/casi nunca		2. Algunas veces		3. Casi siempre	4. Siempre
Aspecto para observar		Actor 1	Actor 2	Comentario	
Escucha y respeta las opiniones de todas las personas del equipo.					
Se reparten las tareas de forma equilibrada teniendo en cuenta lo que cada uno puede aportar					
Tiene en cuenta las diferencias (gustos, habilidades, identidad, etc.) de cada compañero/a					
Resuelve los conflictos hablando y buscando acuerdos					
No usa estereotipos ni hacen comentarios discriminatorios					

Respetar y defender la igualdad entre todos y todas

Se muestra crítico/a con actitudes o ideas que fomentan la violencia o la discriminación

Ayuda a quien tiene más dificultad sin burlas ni juicios

Nota: Elaboración propia

1.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Las variables independientes fueron el sexo (niños y niñas), los equipos participantes y la sesión de evaluación (7 y 8). Las dependientes fueron las puntuaciones en los indicadores de los criterios CE 4.1 y CE 3.3, como contextualización de violencia, rechazo de estereotipos, valores de igualdad, justificación de decisiones, escucha, resolución de conflictos y crítica a la violencia.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo (media y desviación estándar) de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en los indicadores correspondientes a los criterios de evaluación CE 4.1 y CE 3.3, a partir del estudio de los resultados en los instrumentos de evaluación utilizados, segmentados por sexo (niños y niñas) y por los 10 equipos participantes.

Antes de llevar a cabo los análisis de contraste, se evaluó la normalidad de las muestras mediante la prueba de Shapiro-Wilk, observándose que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0,05$). Por este motivo, se optó por utilizar pruebas no paramétricas para los análisis. Para examinar diferencias entre niños y niñas se aplicó la prueba de Mann-Whitney U, y para evaluar diferencias entre los distintos equipos se empleó la prueba de Kruskal-Wallis.

Asimismo, se utilizó el test de Wilcoxon para comparar las puntuaciones obtenidas en las sesiones 7 y 8, con el objetivo de evaluar los cambios asociados a la intervención educativa.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS Statistics, versión 28. El nivel de significación establecido para todas las pruebas fue del 5%.

2. RESULTADOS

Los resultados en los dos instrumentos de evaluación evidencian una mejora general en los distintos indicadores del CE 4.1 tras la segunda sesión (tabla 1), con incrementos especialmente significativos en las dimensiones analiza escalones de violencia y coherente con valores de igualdad. La dimensión rechazo de estereotipos mantuvo una puntuación máxima constante (4,00) en ambas sesiones, reflejando un consenso generalizado entre el alumnado en este aspecto.

El análisis desagregado por sexo revela que las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en la mayoría de los indicadores, destacando en justificación de decisiones y coherencia con valores de igualdad, donde también se registró una mayor progresión respecto a la sesión anterior. Por el contrario, los niños

mostraron un desempeño comparativamente inferior en términos de argumentación y una mayor variabilidad en sus respuestas.

Tabla 6.

Análisis descriptivo de las variables de la rúbrica en función de la sesión y el sexo. Los datos se muestran como media±desviación típica.

	Sesión	Contextualiza violencia	Analiza escalones violencia	Rechazo estereotipos	Coherente valores igualdad	Justifica decisiones	Media CE 4.1
Todos (n=28)	7	2,96±0,88	3,64±0,49	4,00±0,00	3,11±0,31	3,07±0,94	3,36±0,39
	8	2,96±0,88	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,07±0,94	3,61±0,35
Niños (n=14)	7	2,79±0,89	3,79±0,43	4,00±0,00	3,07±0,27	2,86±0,95	3,30±0,39
	8	2,79±0,89	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	2,86±0,95	3,53±0,36
Niñas (n=14)	7	3,14±0,86	3,50±0,52	4,00±0,00	3,14±0,36	3,29±0,91	3,41±0,40
	8	3,14±0,86	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,29±0,91	3,69±0,35

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados obtenidos a través del instrumento CE 3.3 muestran puntuaciones elevadas y homogéneas en todas las dimensiones evaluadas (tabla 2). Al desagregar por sexo, se observan ligeras diferencias a favor del grupo de niñas en algunas dimensiones, como escucha y crítica a la violencia, así como una menor dispersión en sus puntuaciones. Las dimensiones no estereotipos, defiende igualdad y ayuda a los demás alcanzaron la puntuación máxima en ambos grupos, sin variabilidad entre los casos.

Tabla 7.

Análisis descriptivo de las variables de la Escala en función del sexo. Los datos se muestran como media±desviación típica.

	Escucha	Reparte	En cuenta diferencias	Resuelve conflictos	No estereotipos	Defiende igualdad	Crítica violencia	Ayuda demás	Media CE3.3
Todos	3,89±0,31	3,96±0,19	3,96±0,19	3,93±0,26	4,00±0,00	4,00±0,00	3,93±0,26	4,00±0,00	3,94±0,09
Niños	3,86±0,36	3,93±0,27	4,00±0,00	3,93±0,27	4,00±0,00	4,00±0,00	3,86±0,36	4,00±0,00	3,93±0,08
Niñas	3,93±0,27	4,00±0,00	3,93±0,27	3,93±0,27	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	4,00±0,00	3,96±0,10

No se observaron diferencias significativas entre niños y niñas en ninguna de las variables evaluadas del CE 4.1 durante la sesión 8 ($p > 0,05$). Las puntuaciones promedio y rangos indican un desempeño homogéneo en competencias relacionadas con la contextualización de la violencia, análisis de escalones de violencia, rechazo de estereotipos, coherencia con valores de igualdad y justificación de decisiones. Además, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran que no existen diferencias significativas entre los 10 equipos en ninguna de las variables evaluadas durante la sesión 8 ($p > 0,05$ en todas las pruebas).

Tabla 8.

Resultados de las pruebas no paramétricas por sexo (Mann-Whitney) y por equipo (Kruskal-Wallis) en variables de la Rúbrica en la sesión 8.

	Rango medio niños	Rango medio niñas	U	Z	p (Mann- Whitney)	H	gl	p (Kruskal- Wallis)
Contextualiza violencia	12,93	16,07	76,00	-1,078	0,281	6,660	9	0,673
Analiza escalones violencia	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Rechazo estereotipos	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Coherente con valores igualdad	14,50	14,50	98,00	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Justifica decisiones	12,79	16,21	74,00	-1,205	0,228	9,883	9	0,360
Media CE 4.1	12,71	16,29	73,00	-1,211	0,226	7,974	9	0,537

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados no muestran diferencias significativas por sexo en ninguna de las variables analizadas ($p > 0,05$, Mann-Whitney). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre equipos en resuelve conflictos, critica la violencia y en la media CE3.3 ($p < 0,05$, Kruskal-Wallis).

El análisis del tamaño del efecto (d-Cohen) para las variables con diferencias significativas entre equipos mostró una magnitud moderada en “critica la violencia” (valor aproximado de 0,55), y un tamaño pequeño-moderado en la media global del criterio CE3.3 (~0,33). En contraste, la variable “resuelve conflictos”, a pesar de presentar diferencias significativas estadísticas, no evidenció un tamaño del efecto relevante. Estas magnitudes sugieren que, aunque las diferencias entre equipos son estadísticamente significativas, la relevancia práctica es especialmente notable en la crítica a la violencia, aspecto clave para el aprendizaje socioemocional y la intervención educativa.

Tabla 9.

Resultados de las pruebas no paramétricas por sexo (Mann-Whitney) y por equipo (Kruskal-Wallis) en la dimensión CE3.3

	Rango promedio Niños	Rango promedio Niñas	Mann- Whitney U	Z	p bilateral	Kruskal- Wallis H	gl	p asintótica
Escucha	14,00	15,00	91,000	-0,600	0,549	6,840	9	0,654
Reparte	14,00	15,00	91,000	-1,000	0,317	8,333	9	0,501
En cuenta diferencias	15,00	14,00	91,000	-1,000	0,317	8,333	9	0,501

Resuelve conflictos	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	17,308	9	0,044*
No estereotipos	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Defiende igualdad	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Critica violencia	13,50	15,50	84,000	-1,441	0,150	17,308	9	0,044*
Ayuda a los demás	14,50	14,50	98,000	0,000	1,000	0,000	9	1,000
Media CE3.3	12,36	16,64	68,000	-1,536	0,125	18,682	9	0,028*

NOTA: CE Criterio de evaluación

Los resultados del test de Wilcoxon indican una mejora significativa únicamente en la variable coherente con valores de igualdad, con 25 de los 28 estudiantes mostrando puntuaciones superiores en la sesión 8 respecto a la sesión 7, sin registros de descenso. La dimensión analiza escalones de violencia presentó una mejora parcial, con 10 estudiantes mejorando y 18 manteniéndose estables. En las demás dimensiones (contextualiza violencia, rechazo de estereotipos y justifica decisiones) no se observaron cambios entre sesiones.

3. DISCUSIÓN.

El presente estudio tiene como objetivo describir la implementación de una SdA centrada en el teatro como estrategia pedagógica para el desarrollo de la educación en la prevención de la violencia de género, dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato y diseñada a partir de metodologías activas. En esta propuesta, el alumnado, con el apoyo de una hibridación de tres modelos pedagógicos (ABP, APS y EvF), debía crear y representar una obra teatral en equipos, culminando en una exhibición final dirigida al alumnado de 2º de ESO del mismo centro. La propuesta, compuesta por ocho sesiones, se ha vinculado a los distintos elementos curriculares recogidos en el Real Decreto 243/2022 y en la Orden de 30 de mayo de 2023.

De acuerdo con los resultados obtenidos tras su implementación, se observa un efecto positivo en el aprendizaje, evaluado a través de dos criterios de evaluación: el CE 3.3 y el C E4.1. Estos se corresponden, respectivamente, con la competencia específica 3 (fomentar inclusión, diversidad y actitud crítica ante la discriminación) y con la competencia específica 4 (analizar críticamente las prácticas motrices desde una perspectiva de género y su contexto sociopolítico). Esta experiencia de aprendizaje, diseñada en consonancia con las necesidades socioculturales del alumnado y el currículo normativo, facilita una formación integral, tal como defienden Blanco & González (2021) favoreciendo el desarrollo de la expresión corporal y oral, así como el trabajo en equipo a través del teatro. Por otra parte, logra como señalan Cappello et al. (2024), un bienestar emocional y físico. Esto confirma que el uso del teatro como herramienta educativa puede ser

fundamental para promover la gestión emocional (Ponce et al., 2023) y la prevención de la violencia de género (Herrero, 2024; Pradena et al., 2023).

En consecuencia, los resultados tras la intervención evidencian un fortalecimiento generalizado en las dos competencias específicas de EF programadas. La incorporación de estrategias vinculadas a la autorregulación, evidenciada en la mejora parcial en el análisis de escalones de violencia, se alinea con la relevancia del desarrollo socioemocional (Zins & Elias, 2007) y con el papel de la evaluación formativa en la promoción del aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017) en contextos educativos contemporáneos. En este marco, los estudios de Yamileth (2024) destacan la educación emocional y la expresión corporal como medios eficaces para el desarrollo emocional y la prevención de conductas violentas desde edades tempranas.

Por lo tanto, el éxito de esta SdA probablemente se deba a la hibridación metodológica utilizada. La combinación de modelos pedagógicos como ABP, AS y EvF favoreció un enfoque activo y competencial que impulsa la autonomía del alumnado y promueve la reflexión crítica, elementos considerados esenciales para el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación secundaria (Darling-Hammond et al., 2020). Este trabajo responde a la necesidad de utilizar intervenciones psicoeducativas a través de enfoques centrados en el alumnado, como los modelos pedagógicos, para beneficiar el desarrollo de la responsabilidad del alumnado en las sesiones de EF para ayudar a prevenir la violencia escolar (Menéndez & Fernández-Río, 2017). Esta orientación pedagógica cuenta con respaldo empírico en experiencias como la de Garay et al. (2021), donde la implementación del AS en EF generó aprendizajes transformadores tanto en estudiantes universitarios como en jóvenes en situación de vulnerabilidad, fomentando competencias socioemocionales, inclusivas y de justicia social. Del mismo modo, estudios como los de Barranco-Moreno et al. (2022) y Hernández y Sánchez (2023) destacan el valor del ABP en propuestas didácticas que integran la EF con la gestión emocional, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado. Asimismo, a través del modelo de EvF empleado, con la coevaluación entre iguales en la sesión 8, además de la evaluación de la profesora en la sesión 7 y 8, se observó un incremento de la implicación en el proceso de aprendizaje, impulsando el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor et al., 2007).

Además, del uso de los modelos pedagógicos anteriormente mencionados, el trabajo en equipo fue fundamental. Así, la participación cooperativa en la creación y representación teatral sobre las relaciones entre los adolescentes no solo desarrolló habilidades sociales y expresivas, a través del trabajo por medio de la interacción, de la escucha y el aprovechamiento de los conflictos como motores de aprendizaje (Méndez, 2021), sino que también se mostró como una herramienta eficaz para fomentar valores de igualdad y rechazo de la violencia (Pareja-Olcina, 2021). El uso del teatro en contextos educativos ha demostrado su potencial para promover la inclusión, el pensamiento crítico y la empatía (Ponce et al., 2023; Nascimento & Krug, 2015), así como para formar profesorado con una perspectiva sensible y reflexiva hacia las desigualdades de género (Ramón-Otero et al., 2023).

Siguiendo esta línea, además de la presentación del diseño de la SdA y en coherencia con los objetivos del estudio, los resultados evidencian una mejora generalizada en las competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia tras la intervención educativa, especialmente en la dimensión

“coherente con valores de igualdad”. Es importante destacar que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en las variables evaluadas, lo que indica que la propuesta didáctica resulta igualmente efectiva para ambos sexos, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y equitativo. Esta homogeneidad en el desempeño refuerza la capacidad del diseño educativo para promover competencias sociales y emocionales sin sesgos de género, contribuyendo a la construcción de una cultura de igualdad en el contexto escolar.

De igual manera, el análisis por equipos mostró ausencia de diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que evidencia que la intervención logra un impacto uniforme independientemente del grupo al que pertenece el alumnado. Si bien en algunas variables del CE 3.3, como “resuelve conflictos” y “critica la violencia”, se identificaron diferencias significativas entre equipos, el efecto general sigue siendo positivo y muestra la capacidad del proyecto para adaptarse a diversas dinámicas grupales.

En definitiva, estos resultados corroboran la eficacia de integrar el teatro como herramienta pedagógica junto con metodologías activas para fomentar competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia de género en alumnado de Bachillerato. Además, refuerzan la necesidad de implementar intervenciones estructurales y sistemáticas en entornos educativos para erradicar la violencia de género y fomentar relaciones igualitarias desde edades tempranas (Flores et al., 2022).

Por otro lado, el análisis desagregado por sexo mostró que, aunque no hubo diferencias significativas en las puntuaciones globales, las niñas tendieron a obtener mejores resultados en la justificación de decisiones y coherencia con valores de igualdad. Esto coincide con estudios en los que las adolescentes alcanzaron puntuaciones significativamente superiores a las de los chicos en actitudes prosociales, estrategias de afrontamiento positivo, resolución cooperativa de conflictos y rechazo de la violencia (Garaigordobil et al., 2009). Este hallazgo refuerza la necesidad de continuar promoviendo estas competencias en todo el alumnado para asegurar una igualdad real y efectiva.

Igualmente, los resultados homogéneos entre los distintos equipos en la mayoría de las variables sugieren que la intervención educativa logró un impacto equilibrado, independientemente de la composición de estos. Sin embargo, las diferencias significativas en la resolución de conflictos y crítica a la violencia entre equipos indican que algunos contextos grupales pueden requerir una atención más específica para potenciar estas competencias, apoyando la necesidad de estrategias diferenciadas y procesos de adaptación a las dinámicas grupales (instrucción diferenciada) (Smale-Jacobse et al., 2019).

Por último, la ausencia de cambios significativos entre las sesiones 7 y 8 en algunas áreas puede indicar que se necesitan intervenciones más largas o complementarias para consolidar aprendizajes profundos. Darling-Hammond et al. (2020) señalan que el aprendizaje y el desarrollo no son procesos rápidos ni lineales; especialmente, cambiar creencias y actitudes requiere tiempo y un enfoque que incluya reflexión, práctica constante y apoyo emocional.

A pesar de ello, y confirmando el teatro como una herramienta válida para educar en la violencia de género y ser una técnica que, tras llevarse a cabo a

través de una hibridación metodológica centrada en la participación cognitiva del alumnado, así como un programa que no discrimina entre sexos y equipos, es importante advertir las limitaciones de la intervención para verificarlo. Así, una de las principales limitaciones de este estudio es el tamaño muestral reducido y la ausencia de grupo de control, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, la duración de la intervención fue limitada, lo cual puede explicar la falta de cambio en algunas dimensiones analizadas. El uso de instrumentos de evaluación propios, aunque ajustados al contexto, podría introducir sesgos de interpretación o autoevaluación.

Por ello, en futuras investigaciones deberían incluir muestras más amplias y diversas, así como diseños longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad del impacto educativo. También se recomienda la implementación de intervenciones más prolongadas y con mayor seguimiento, especialmente en dimensiones relacionadas con el cambio actitudinal. Finalmente, sería pertinente validar los instrumentos utilizados o combinarlos con métodos cualitativos que valoren de forma más profunda la evolución de las competencias trabajadas ayudándose de evaluación inicial.

4. CONCLUSIONES.

La implementación de la SdA basada en el teatro y apoyada en metodologías activas evidenció un impacto positivo en el desarrollo de competencias relacionadas con la igualdad y la prevención de la violencia de género en alumnado de 1º de Bachillerato. Los resultados reflejan un desempeño favorable, especialmente en la coherencia con valores de igualdad y el análisis crítico de los escalones de violencia, lo que confirma el valor del teatro como recurso pedagógico para fomentar habilidades socioemocionales y valores igualitarios. Estos hallazgos permiten orientar futuras intervenciones educativas que integren el teatro para fortalecer programas de igualdad y prevención en EF.

La propuesta didáctica mostró ser inclusiva y equitativa, sin diferencias significativas entre niños y niñas, lo que subraya su potencial para promover un aprendizaje igualitario y libre de sesgos de género. La homogeneidad en el desempeño entre los distintos equipos indica un impacto uniforme, aunque algunas diferencias detectadas en competencias como la resolución de conflictos y la crítica a la violencia sugieren la necesidad de adaptar las estrategias a las dinámicas grupales específicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar Herrero, M. D., García Fernández, C. M., & Gil del Pino, C. (2021). Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 492–501. <http://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Auld, S. M. (2023). Transforming students' perceptions of selfhood through pedagogical theatre strategies. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 18(1), 132-149. <https://doi.org/10.17159/ijtl.v18i1.17177>

- Balcázar, A., Guarnizo, N., & Rojas, D. (2024). Physical education, the curriculum and motor expressions. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 650–658. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.102623>
- Barranco-Moreno, B., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J. & Lara- Sánchez, A. J. (2022). Educación emocional en las clases de Educación Física. Una propuesta didáctica. *Journal of Sport and Health Research*. 14(3), 419-436. <https://doi.org/10.58727/jshr.91836>
- Biberos-Santa Cruz G., Albújar Verona C.E., Becerra Cerna E.R., & Fernández Otoya F.A. (2023). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado*, 19(94), 120-128.
- Blanco, A. & González, M., (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Cappello, N., Rodriguez, D., Boj, C. & Cañabate, D.(2024). Radio.Me”: Educación Física a través del teatro físico para la promoción de la salud mental adolescente. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 61, 1392-1403. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.110415>
- Castanedo Alonso, J. M. & Capllonch Bujosa, M. (2019) «Socialización preventiva de la violencia de género y el bullying en Educación física a través de la evaluación dialógica», *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), pp. 293–299. <https://doi: 10.22370/ieya.2019.5.2.1622>
- Cifo, M. I., & Alcaraz-Muñoz, V. (2024). Body shadow theatre in physical education to promote the emotional wellbeing of schoolchildren: a gender perspective. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(61), 2138. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i61.2138>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Flores Fernandez, Z., Chávez Bermudez, B. F., Mier Cisneros, R., & Obregón Avelar, K. A. (2022). Gender violence in sport. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 808-817. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.85842>
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J. I., & Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 44(5), 468–477. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.09.014>
- Garay, B., López de Arana, E., Vizcarra, M.T., & Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de aprendizaje-servicio en educación física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos educativos*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>
- González, J., Cayuela, D. & López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 17-32.

- Greene, M. E., & Patton, G. (2020). Adolescence and Gender Equality in Health. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(1S), S1–S2. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.10.012>
- Hernández, J., & Sánchez, P. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de competencias sociales: un estudio en educación secundaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 45-63.
- Herrero, R. (2024). El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2o curso de la ESO. *Tercio Creciente*, 26, 67-82. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>
- Jiménez Lozano, S., & González-Palomares, A. (2023). SDG 5. Gender equality” and Physical Education: a proposal for intervention through alternative sports. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 49, 595–602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Junta de Andalucía. (2023). *Decreto 103/2023, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90, 15 de mayo de 2023, 1–28.
- Junta de Andalucía. (2023). *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104, 2 de junio de 2023, 1-281.
- López, C. & Canales, I. (2007). El teatro de sombras en la educación física. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 113-120.
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J. C., Heras-Bernardino, C., González-Pascual, M., & Gómez-García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- Méndez, E. (2021). Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿De qué estamos hablando? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (69), 111-123.
- Menéndez, J.I. & Fernández-Río, J. (2017). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación* 29(4) 2018: 1293-1308. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55352>
- Nascimento, M. S. & Krug, H. N. (2015). Teatro e a educação física escolar: um diálogo sensível na formação inicial de professores de educação física. *HOLOS*, 3, 246-258.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pareja-Olcina, M. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro*, 23(1), 217-240.

- Ponce Napa, N. K., Ponce Napa, S. E., Colque Ricce, O. A., Quinto Laguna, C. M., & Ponce Napa, Y. L. (2023). Improvisación teatral como herramienta para la educación inclusiva en estudiantes de nivel secundaria. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1685–1699. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.620>
- Pradena-García, Y., Anguita-Martínez, R., & Fernández-Rodríguez, E. (2023). Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (43), 149–164. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.10
- Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ramírez-Rico, E. & Villa-de Gregorio, M. (2023). Do Physical Education teachers have quantitative tools to assess gender relationships between adolescents? *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* 50, 702-710. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796>
- Rodríguez Miguel, S., Bartau Rojas, I., & Azpillaga Larrea, V. (2023). Proyectos de Coeducación y Prevención de la Violencia de Género en Educación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 309–329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>
- Seves, Y. (2018). La educación física en la sombra. El teatro de sombras facilitador del currículum de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 53, 82-95.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Souza de Carvalho, R., Carreño-Romero, C., Castro-Ruiz, J. ., Celis-Leiva, P., Cifuentes-González, D., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2024). School violence and teacher performance: physical education class as a prevention strategy. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 60, 96–102. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106255>
- Yamileth, (2024). Expresión corporal y educación emocional- resultados de un programa en educación infantil. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (86), 11-29.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Fecha de recepción: 3/12/2025
 Fecha de aceptación: 27/12/2025