



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN
INFANTIL: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA LA COEDUCACIÓN**

Presentado por Nerea Vélez Zaratiegui

Tutelado por Yasna Patricia Pradena García

Soria, a 18 de junio de 2025

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado propone una intervención didáctica innovadora basada en el teatro aplicado como herramienta para trabajar la coeducación en la etapa de Educación Infantil. Partiendo de la preocupación por la persistencia de estereotipos de género en el contexto escolar, se plantea una propuesta dirigida al alumnado de cinco años que promueve valores de igualdad desde una metodología activa. La dramatización se convierte en el medio principal para fomentar la expresión emocional, la cooperación, la empatía y el pensamiento crítico. La propuesta, estructurada en ocho sesiones, incorpora elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la educación emocional, asegurando así la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. Los resultados obtenidos evidencian un alto grado de implicación, disfrute y aprendizaje significativo, lo que confirma el valor del teatro como recurso pedagógico transformador para educar en igualdad desde las primeras etapas.

ABSTRACT

This Final Degree Project proposes an innovative didactic intervention based on applied theatre as a tool for working on coeducation in the Infant Education stage. Based on the concern for the persistence of gender stereotypes in the school context, we propose a proposal aimed at five-year-old pupils that promotes values of equality through an active methodology. Dramatisation becomes the main means to encourage emotional expression, cooperation, empathy and critical thinking. The proposal, structured in eight sessions, incorporates elements of Universal Design for Learning (UDL), Project Based Learning (PBL) and emotional education, thus ensuring the inclusion and integral development of the students. The results obtained show a high degree of involvement, enjoyment and significant learning, which confirms the value of theatre as a transformative pedagogical resource for educating in equality from the earliest stages.

PALABRAS CLAVE

Coeducación, teatro aplicado, educación infantil, estereotipos de género, inclusión, dramatización, aprendizaje significativo.

KEY WORDS

Coeducation, applied theatre, early childhood education, gender stereotypes, inclusion, dramatisation, meaningful learning.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3.1. Concepto de coeducación.....	5
3.2. Evolución histórica de la coeducación.....	6
3.3. Diferencias entre la escuela mixta y la coeducación.....	8
3.4. Principios básicos de la coeducación.....	9
3.5. Importancia de la coeducación en educación infantil.....	10
3.6. Estrategias pedagógicas para la coeducación en educación infantil.....	11
3.7. Teatro aplicado en educación infantil.....	13
3.8. El teatro como herramienta educativa.....	14
3.9. Diferencia del teatro tradicional al teatro aplicado.....	14
3.10. Beneficios del teatro aplicado en educación infantil.....	16
3.11. Marco teórico para las metodologías aplicadas en la propuesta.....	17
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	20
4.1. Introducción y contextualización.....	20
4.2. Objetivos.....	21
4.3. Elementos curriculares.....	21
4.4. Contenidos.....	25
4.5. Metodología.....	27
4.6. Atención a la diversidad.....	29
4.7. Recursos y temporalización.....	31
4.8. Actividades.....	33
4.9. Evaluación.....	37
5. RESULTADOS.....	39
6. CONCLUSIONES.....	41
7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	43
8. ANEXOS.....	47
8.1. Anexo 1. Tabla resumen de la relación del proyecto con el curriculum.....	47
8.2. Anexos 2- 29 (imágenes resultado).....	49

8.3. Anexo 30. Registro anecdótico.....	65
8.4. Anexo 31. Listas de cotejo de evaluación del alumnado.....	68
8.5. Anexo 32. Rúbrica de evaluación del diseño de la propuesta.....	70
8.6. Anexo 33. Lista de cotejo de evaluación docente.....	71

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La elección de este Trabajo de Fin de Grado responde a una preocupación educativa y social actual, la necesidad de educar desde la igualdad de género desde las primeras etapas del desarrollo. En un contexto donde los estereotipos siguen presentes en los juegos, en los materiales, en el lenguaje y en las expectativas que proyectamos sobre la infancia, considero esencial plantear propuestas didácticas que promuevan una convivencia equitativa y respetuosa. En Educación Infantil es donde se forman muchas de las bases que marcarán la forma en la que niñas y niños se relacionarán consigo mismos, con los demás y con el mundo.

La relevancia del tema es indiscutible. Numerosos estudios señalan que los estereotipos de género comienzan a interiorizarse desde edades muy tempranas, y que estos condicionan tanto los juegos como las relaciones, las emociones y hasta las aspiraciones profesionales de los niños y niñas. Si no se abordan de forma consciente desde el aula, estos esquemas se consolidan y perpetúan desigualdades que afectan al bienestar, la autoestima y la libertad de ser de cada persona. Por eso, trabajar la coeducación en Educación Infantil no es sólo adecuado, sino imprescindible. La escuela no puede ser neutral ante las injusticias, debe posicionarse a favor de la equidad.

De acuerdo con la literatura consultada (Rodríguez, 2008; Mañas-Viejo, 2018; Subirats, 2017), la coeducación no es solo una metodología, sino una forma de entender la educación desde la igualdad, la diversidad y el respeto. A todo ello se suma mi experiencia en las prácticas escolares, donde he podido comprobar que, a pesar de los avances logrados en materia de igualdad, los roles de género siguen presentes en el día a día del aula. Estos roles, muchas veces asumidos de forma inconsciente, condicionan la libertad de juego, la elección de materiales, e incluso la forma en la que el alumnado se expresa o participa. Por esta razón, considero que la coeducación debe aplicarse de forma intencionada, transversal y transformadora, no como un añadido, sino como un eje central que atraviese todo el proyecto educativo.

Esta propuesta didáctica responde a varias de las competencias del Grado en Educación Infantil, como son la capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, promover la igualdad y atender a la diversidad. Como futura maestra, me comprometo con una educación que respete todas las identidades y que prepare al alumnado para convivir desde el respeto, la empatía y la cooperación. Esta propuesta también responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015), especialmente el ODS 5, centrado en la igualdad de género, y el ODS 4, que promueve una educación de calidad para todos y todas.

En definitiva, esta propuesta didáctica no solo busca cumplir con los requisitos del Trabajo de Fin de Grado, sino también aportar una experiencia educativa significativa, en la que el teatro se

convierte en una vía para hablar de igualdad, romper estereotipos y construir, desde la infancia, un mundo más justo.

2. OBJETIVOS

En el desarrollo de este trabajo de fin de grado (TFG) en educación infantil, se busca diseñar una propuesta coeducativa basada en el teatro para el alumnado de 5 años, que permita desarrollar habilidades comunicativas, socioemocionales y creativas, así como conductas igualitarias.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- 1) Aplicar una metodología coeducativa en un aula de niños y niñas de 5 años.
- 2) Promover la eliminación de estereotipos de género en el entorno educativo del alumnado.
- 3) Desarrollar las habilidades creativas y de expresión corporal en el alumno/a.
- 4) Impulsar la realidad educativa hacia una sociedad en igualdad de género.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Concepto de coeducación

El concepto de coeducación ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pero siempre con el fin de impartir a ambos sexos la misma educación. (Rodríguez, 2016, pp.81-82).

Según Cabedo (2016) no existe una única definición correcta para este término debido a su carácter cambiante. Por ello, vamos a recopilar diferentes definiciones para asegurarnos de su comprensión.

Los estudios de Ochoa (2006) definen la coeducación como “Una estrategia educativa que ha permitido transformar de manera parcial y gradual el sistema escolar en miras a lograr una mayor equidad de género.” (Ochoa, 2006, p. 27)

Posteriormente, el Instituto de la Mujer (2008, p. 16) entiende la coeducación como el enfoque educativo con igualdad de condiciones para ambos sexos, el cual reconoce y positiviza las diferencias entre estos.

Igualmente se considera que la coeducación es un enfoque educativo basado en la igualdad de género que busca eliminar los estereotipos y roles tradicionales que perpetúan la desigualdad. (Otero, Cárdenas y Monreal, 2022).

El programa SKOLAE (2021) define la coeducación como un modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, sin importar su sexo o identidad de género. Busca eliminar estereotipos y discriminación en la práctica educativa, fomentando entornos libres de violencia y sexismo donde la igualdad se viva y construya activamente. Para lograr estos objetivos, SKOLAE aplica una metodología basada en la formación progresiva del profesorado, acompañada y organizada en fases, que incluyen sensibilización, diagnóstico coeducativo, planificación, implementación y evaluación. Esta metodología se integra transversalmente en el currículo y en la gestión de los centros, promoviendo una cultura coeducativa que transforme el entorno escolar.

De acuerdo con estas definiciones, podemos definir la coeducación como: un modelo educativo en constante evolución que busca impartir una educación igualitaria para todo el alumnado, sin importar su sexo o identidad de género. Basado en principios feministas, promueve la eliminación de estereotipos y discriminación fomentando entornos libres de violencia y sexismo. Además, reconoce y valora las diferencias contribuyendo a una educación integral en todos los ámbitos de la vida.

3.2. Evolución histórica de la coeducación

Desde una perspectiva histórica, Pilar Ballarín (2000) subraya que la coeducación no ha sido una constante ni una prioridad en los sistemas educativos, sino más bien un proceso discontinuo, marcado por avances parciales y frecuentes retrocesos. En su texto *Historia de la coeducación*, incluido en la Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación, explica que los primeros pasos hacia la educación conjunta de niñas y niños se adoptaron más por razones económicas o de conveniencia que por un compromiso real con la igualdad de género. Estas prácticas iniciales de educación mixta no cuestionaban los estereotipos de género, ni modificaban los contenidos, ni las metodologías dominantes, perpetuando así, una socialización diferenciada incluso en contextos aparentemente integradores.

Ballarín señala que la verdadera coeducación comienza cuando el sistema educativo no solo permite la presencia simultánea de niños y niñas en el aula, sino que se compromete activamente en la revisión crítica de sus estructuras, contenidos, prácticas pedagógicas y relaciones de poder. Implica un cambio profundo en la cultura escolar que aspire a eliminar las desigualdades estructurales de género y a transformar los imaginarios sociales que sustentan la jerarquización entre lo masculino y lo femenino. Esta visión requiere una revisión de los saberes legitimados en el currículo, una redefinición de los modelos de relación y autoridad en el aula y

una apuesta por pedagogías que integren la perspectiva de género de forma transversal. (Ballarín, 2000)

Marina Subirats (1994) contextualiza este recorrido histórico en tres fases clave: una primera marcada por la exclusión de las mujeres del sistema educativo formal; una segunda, donde se permitió su acceso, aunque con un currículo y formación diferenciados; y una tercera, ya en el siglo XX, en la que se introdujo la escuela mixta, aunque no necesariamente coeducativa. Subirats subraya que la escuela mixta fue generalizada en España a partir de los años setenta, pero sin cuestionar los fundamentos androcéntricos del sistema educativo. La crítica feminista reveló cómo, pese a la aparente igualdad, persistían prácticas discriminatorias en el currículo, los materiales, la interacción en el aula y la estructuración de los saberes, lo que derivaba en una socialización diferenciada para niñas y niños. (Subirats, 1994)

En línea con estas ideas, los estudios de Álvarez-Uría et al., (2019) aportan un recorrido histórico sobre la evolución de la coeducación en España. Destacan que, si bien la Constitución de 1812 y la Ley Moyano de 1857 reconocieron por primera vez el derecho a la educación de las niñas, este se materializó en condiciones claramente desiguales respecto a los niños: currículos menos exigentes, objetivos centrados en la formación moral y doméstica, y un acceso muy limitado a los niveles superiores del sistema educativo. Durante la Segunda República (1931–1936), se produjo un hito importante con la institucionalización de la escuela mixta, entendida como una estrategia para democratizar la educación y fomentar una sociedad más igualitaria. Sin embargo, este avance fue abruptamente interrumpido por la dictadura franquista, que reinstauró un sistema educativo fuertemente segregado por sexo, orientando la formación de las niñas hacia los roles tradicionales de esposa y madre. Esta etapa consolidó una estructura profundamente patriarcal en el ámbito educativo, reforzando las desigualdades de género mediante la asignación diferenciada de espacios, saberes y oportunidades. Con la transición democrática y la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, se recuperó la educación mixta en los centros públicos, aunque sin una mirada coeducativa explícita. Fue con la LOGSE (1990) cuando se reconoció por primera vez la necesidad de introducir la perspectiva de género de forma transversal, proponiendo la coeducación como un objetivo explícito del sistema educativo. Desde entonces, diferentes reformas han reforzado este enfoque, aunque con desigual aplicación y eficacia en los centros escolares. (Álvarez-Uría et al., 2019, pp 63-64)

Cabedo Laborda (2024) sostiene que el marco legal español ha transitado desde una noción formal de igualdad hacia una perspectiva más profunda que reconoce la coeducación como principio autónomo y no equivalente a la mera escolarización conjunta. La autora identifica hitos relevantes: la Ley Moyano (1857) que reconoció por primera vez el derecho de las niñas a

la educación, aunque con currículos diferenciados; la Ley General de Educación (1970), que abrió la puerta a la escuela mixta; y la LOMLOE (2020), que establece la obligatoriedad de la coeducación en los centros públicos y concertados, aunque sin definir con claridad sus contenidos o criterios de implementación. (Laborda, 2024)

Actualmente, la coeducación se concibe como un proceso transformador que no solo combate la discriminación de género, sino que también busca visibilizar y valorar la diversidad, fomentar el respeto mutuo y construir relaciones basadas en la equidad y la inclusión. Esta evolución responde a una comprensión más profunda de las intersecciones entre género, clase, etnia, orientación sexual y otras dimensiones de la identidad, lo que permite avanzar hacia un modelo educativo más justo y plural (Álvarez-Uría et al., 2019). En este contexto, programas como SKOLAE representan una continuidad y profundización de esta tradición crítica y transformadora, articulando políticas públicas con base en los aprendizajes acumulados por décadas de reflexión y práctica coeducativa.

3.3. Diferencias entre la escuela mixta y la coeducación

La evolución de la educación en España ha atravesado distintas etapas en relación con el tratamiento del género, dando lugar a diversos modelos escolares. Entre estos destacan la escuela mixta y la escuela coeducativa, conceptos que, aunque a menudo se utilizan indistintamente, implican enfoques pedagógicos y filosóficos sustancialmente diferentes.

La escuela mixta surge en los años setenta como un avance respecto al modelo segregado, integrando físicamente a niños y niñas en el mismo entorno escolar. Este modelo se basa en una concepción igualitarista formal, centrada en el principio democrático de igualdad, sin considerar activamente las diferencias socioculturales derivadas del género. Según Bonal (1997), la escuela mixta parte de un enfoque meritocrático que promueve la igualdad de oportunidades desde una lógica individualista, asumiendo que todos los estudiantes parten de condiciones similares y, por tanto, deben recibir el mismo tratamiento. Este modelo se sustenta en estudios de corte psicológico, que destacan los beneficios de la socialización conjunta entre los sexos (Bonal, 1997).

No obstante, esta visión es ampliamente cuestionada desde la perspectiva de la coeducación, la cual propone una transformación más profunda del sistema educativo. La escuela coeducativa, inspirada en la teoría feminista, reconoce que la mera convivencia de alumnos y alumnas en un mismo espacio no garantiza la equidad real. A diferencia de la escuela mixta, la coeducación parte de un enfoque sociológico y crítico, que considera a la escuela no como una institución neutra, sino como un espacio que reproduce (de manera más o menos visible) las desigualdades

de género existentes en la sociedad. La coeducación persigue, por tanto, no solo la igualdad de acceso, sino también la igualdad de trato y resultados. Para ello, se propone identificar y dismantlar los estereotipos de género presentes tanto en las prácticas docentes como en las interacciones cotidianas del alumnado. Esta perspectiva contempla la escuela como una herramienta de transformación social, capaz de cuestionar las relaciones de poder patriarcales y promover nuevas formas de convivencia más igualitarias. La investigación etnográfica realizada por García-Cabeza en dos centros escolares gallegos (uno con modelo mixto y otro coeducativo), revela diferencias significativas en los discursos y prácticas en torno al género. En el centro mixto, la persistencia de estereotipos se evidenció en aspectos como la distribución del espacio en los patios, el uso del lenguaje y la asignación de tareas en función del sexo. En cambio, el centro coeducativo implementó medidas activas para contrarrestar estas desigualdades, como el uso del lenguaje inclusivo, actividades que fomentaban la mezcla de grupos y programas específicos para sensibilizar al profesorado y al alumnado. (García-Cabeza, 2009).

En este sentido, la escuela mixta tiende a normalizar la desigualdad, al no intervenir sobre los factores culturales que la generan. Por el contrario, la escuela coeducativa busca visibilizar y transformar dichas desigualdades a través de la acción pedagógica. Como afirma Bonal (1997), mientras que la primera reproduce el statu quo al no cuestionar las estructuras de poder, la segunda apuesta por una educación transformadora, capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Además, el marco legislativo español ha ido reconociendo progresivamente la importancia de la coeducación. Desde la Constitución de 1978, pasando por leyes como la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, hasta llegar a la LOE (2006), se han sentado las bases normativas para una escuela que promueva activamente la igualdad de género.

En conclusión, aunque ambos modelos pueden compartir el objetivo genérico de fomentar la igualdad, solo la coeducación ofrece un enfoque estructuralmente comprometido con la transformación de las relaciones de género dentro del ámbito educativo. La escuela coeducativa no se limita a compartir espacios, sino que redefine roles, prácticas y significados para hacer de la educación una herramienta efectiva contra la discriminación y la reproducción de estereotipos sexistas.

3.4. Principios básicos de la coeducación

La educación según FETE UGT e Instituto de la Mujer, debe fomentar la integración de valores y actitudes sin distinción de género, permitiendo que cualquier persona pueda desarrollarse

plenamente sin restricciones impuestas por estereotipos tradicionales. En este sentido, este enfoque busca eliminar el sexismo cultural e ideológico, promoviendo la igualdad social entre hombres y mujeres. Más que limitarse a reconocer rasgos específicos de lo "masculino" o "femenino", se analizan los factores sociales, históricos y antropológicos que han moldeado dichas construcciones, evitando su imposición de manera rígida. Asimismo, destacan la importancia de promover una educación integral que visibilice la experiencia de las mujeres y cuestione el conocimiento hegemónico. Para ello, se fomenta el uso de lenguajes abiertos que favorezcan la comunicación interpersonal y la inclusión. Esto implica prestar especial atención a la afectividad y la sexualidad dentro del proceso educativo. Además, su impacto no se limita al ámbito escolar, sino que aspira a transformar las estructuras sociales en su conjunto, promoviendo una sociedad más equitativa e inclusiva. (FETE UGT e Instituto de la Mujer, 2013)

Aunque se han realizado avances en la educación para la igualdad, Marina Subirats (2017) señala que la escuela coeducativa aún no está plenamente consolidada. Existen discriminaciones de género dentro de la escuela mixta que muchas veces pasan desapercibidas para el profesorado. Además, destaca que la falta de voluntad política ha sido un obstáculo para la consolidación de la coeducación como modelo educativo. Según Subirats (2010), fenómenos como la violencia de género, la desorientación de los jóvenes y las dificultades de las mujeres en la vida adulta evidencian la necesidad urgente de avanzar en la coeducación.

Por otro lado, Subirats (2017) destaca que el neoliberalismo ha sido una barrera para la coeducación, ya que promueve valores de competitividad e individualismo, los cuales contrastan con la educación basada en la igualdad y el trabajo colectivo. Además, la escuela mixta no ha modificado los modelos culturales tradicionales, perpetuando el protagonismo masculino y la invisibilización de las mujeres (Subirats, 2010). A pesar de estos desafíos, Subirats confía en que los movimientos educativos emergentes pueden generar cambios significativos en la implantación de la coeducación en los próximos años.

3.5. Importancia de la coeducación en educación infantil

En cuanto a la relevancia de la coeducación, Otero et al., (2022) junto con Rodríguez (2008) coinciden en promover, desde la educación infantil, estrategias pedagógicas que impulsen una cultura de equidad y favorezcan la coeducación como base para garantizar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Estas prácticas no solo contribuyen a eliminar estereotipos de género desde edades tempranas, sino que también permiten un desarrollo integral en contextos de socialización igualitaria, donde se respete la diversidad y se fomente una convivencia libre de discriminaciones.

Por otro lado, Mañas-Viejo (2018) señala que la coeducación en el ámbito educativo implica un enfoque que va más allá de la simple convivencia entre niños y niñas en el aula. Se trata de una metodología que integra valores de igualdad, respeto y diversidad en el currículo escolar, eliminando roles de género preestablecidos y promoviendo la participación equitativa de todos los estudiantes en diversas actividades. De esta manera, se contribuye a la construcción de una identidad personal basada en el respeto mutuo y la corresponsabilidad social. Asimismo, subraya que, en la etapa de educación infantil, la coeducación desempeña un papel crucial en la detección y eliminación de actitudes sexistas que pueden manifestarse en el lenguaje, los juegos o las interacciones cotidianas. La revisión de materiales didácticos, la selección de cuentos no sexistas y la promoción de un lenguaje inclusivo son estrategias clave para evitar la reproducción de desigualdades de género en el aula. Además, diversos estudios han demostrado que cuando se trabaja activamente la coeducación en la infancia, se logra una mayor concienciación y se promueve un modelo de sociedad más equitativo y justo. (Mañas-Viejo, 2018)

En esta misma línea, Ruiz (2017) destaca que la coeducación en edades tempranas es esencial para transformar el modelo educativo androcéntrico aún predominante, que invisibiliza a las mujeres y refuerza estereotipos sexistas. La autora sostiene que educar desde la infancia en igualdad y desde la diversidad permite cuestionar la socialización diferencial de género, promoviendo un aprendizaje que rompa con los mandatos culturales tradicionales y fomente nuevas formas de relación más justas y equitativas. En este sentido, coeducar desde la educación infantil es una herramienta de prevención de violencias de género y de LGBTIfobia, al enseñar desde edades tempranas el respeto por todas las identidades y formas de ser.

3.6. Estrategias pedagógicas para la coeducación en educación infantil

El Instituto Vasco de la Mujer señala que, una de las estrategias clave para fomentar la coeducación es su inclusión en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). Esto implica que la perspectiva de género se incorpore en el currículo, en la organización escolar y en los valores del centro. Para ello, se recomienda realizar un diagnóstico inicial que permita identificar desigualdades en la distribución de los espacios, los roles asignados a niños y niñas y la representación de figuras femeninas en los materiales educativos. La coeducación debe abordarse desde una perspectiva transversal, integrándose en todas las áreas del aprendizaje y no solo como un tema aislado. (Instituto Vasco de la Mujer, 2005)

La revisión de los materiales didácticos utilizados en el aula es esencial según subrayan Otero et al., (2022). Se deben evitar aquellos que refuercen estereotipos de género y, en su lugar, promover recursos educativos que representen de manera equitativa a mujeres y hombres en

distintos ámbitos del conocimiento. Además, el lenguaje juega un papel crucial en la construcción de una escuela coeducadora. Es necesario emplear un lenguaje inclusivo tanto en la comunicación verbal como en los documentos oficiales y en los textos escolares.

El Instituto Vasco de la Mujer (2005) destaca la importancia de la reorganización de los espacios escolares para garantizar una distribución equitativa y evitar la segregación por género. Es fundamental fomentar dinámicas en las que tanto niños como niñas participen activamente en todas las actividades sin limitaciones impuestas por normas tradicionales de género. De igual manera, se recomienda que las actividades en el aula promuevan el desarrollo de habilidades y competencias sin distinción de género, evitando la reproducción de roles estereotipados. Asimismo, resalta la importancia de la vinculación con las familias y la comunidad, ya que la coeducación no debe ser solo una práctica escolar, sino una cultura que se refuerce en el hogar y en otros espacios sociales. Para ello, se deben promover actividades de sensibilización y formación para las familias, con el objetivo de que comprendan y refuercen en casa los valores de igualdad trabajados en la escuela (Instituto Vasco de la Mujer, 2005).

Por su parte, Otero, Cárdenas y Monreal, enfatizan que el papel del profesorado es clave en la implementación de la coeducación. Para ello, se recomienda su formación continua en perspectiva de género, a fin de garantizar que todas las interacciones y metodologías empleadas en el aula promuevan la igualdad. Además, es esencial que el equipo docente trabaje de manera coordinada para asegurar la coherencia de las estrategias coeducativas en toda la escuela. También se propone utilizar herramientas de autoevaluación institucional que permitan detectar situaciones de desigualdad persistente en la práctica docente y en la estructura organizativa del centro. Para ello, se recomienda aplicar indicadores cualitativos y cuantitativos que analicen aspectos como la distribución del poder en los órganos de decisión, la visibilidad de las mujeres en el currículo, el uso de los espacios comunes o el tipo de tareas asignadas al alumnado en función del género. (Otero et al., 2022)

De manera complementaria, Ruiz (2017) señala que las escuelas deben romper con la invisibilidad del sexismo y del modelo educativo androcéntrico, el cual reproduce una socialización diferencial desde la infancia. La autora resalta la importancia de revisar tanto el currículo explícito como el oculto, cuestionar los referentes y modelos presentes en los materiales educativos, y visibilizar las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia y en todas las áreas del conocimiento. Integrar referentes femeninos y diversos permite al alumnado reconocerse en múltiples formas de ser y de habitar el mundo, fomentando así una construcción identitaria más libre y plural.

Además, Ruiz (2017) plantea que los centros educativos deben ser conscientes de cómo las normas culturales y las relaciones de poder se reproducen en los espacios escolares mediante símbolos, ocupación del espacio, actividades diferenciadas por género y expectativas académicas estereotipadas. Por tanto, la escuela coeducativa debe repensar sus estructuras, tiempos, contenidos y cultura institucional para educar desde la igualdad y la diversidad. Coeducar en infantil no es sólo enseñar contenidos sin sesgos, sino también “cuestionar, repensar, reflexionar y buscar nuevas formas de interpretar el mundo de una manera igualitaria, justa y equitativa” (Ruiz y Moreno, 2016).

Finalmente, se propone fomentar una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad, en la que se valoren las diferencias y se prevengan actitudes discriminatorias desde los primeros niveles educativos. La sensibilización frente a manifestaciones de sexismo, homofobia o transfobia en el entorno escolar debe ser abordada de forma transversal, incluyendo acciones formativas específicas tanto para el profesorado como para el alumnado, así como el diseño de protocolos de actuación ante situaciones de discriminación por razón de género o identidad sexual.

3.7. Teatro aplicado en educación infantil

El teatro en Educación Infantil es una estrategia pedagógica efectiva porque, abordado desde la perspectiva del teatro aplicado, permite integrar múltiples dimensiones del desarrollo del niño: corporal, social, cognitiva, emocional y lingüística. Tal como plantea Huertas (2024), este tipo de juego supera la visión tradicional del teatro como representación o espectáculo, transformándolo en un medio didáctico que fomenta la exploración, la creación y la reflexión desde la experiencia. A través de la ficción dramática, los niños pueden construir sentidos, ensayar roles y desarrollar habilidades comunicativas y sociales que les permiten desenvolverse con mayor seguridad en su entorno inmediato.

El juego dramático no solo impulsa la imaginación y la expresividad infantil, sino que también fortalece la convivencia y la inclusión dentro del aula. A través de textos mediadores, reglas compartidas y el acompañamiento docente, el teatro se convierte en una herramienta pedagógica que articula lo lúdico con lo formativo. Como afirma la autora, “el juego dramático es un medio didáctico que promueve la expresión, la exploración, el descubrimiento y la creación dramática infantil” (Huertas, 2024, p. 17). En este sentido, el teatro en la infancia no es un simple recurso, sino una vía poderosa para estimular el pensamiento simbólico y la participación activa del niño en su proceso de aprendizaje. (Huertas, 2024)

3.8. El teatro como herramienta educativa

El "Juego-teatro" como lo definen Saldaña y Fajardo (2020) proporciona un aprendizaje activo en el alumnado, ya que se basa en experiencias significativas y convierte a los estudiantes en constructores de su conocimiento. Además, esta técnica requiere el trabajo de expresión corporal, verbal y creativa, lo que contribuye al desarrollo integral del individuo.

Por otro lado, Motos (2014) señala que el teatro, como medio educativo, permite trabajar de manera consciente las habilidades comunicativas de cada estudiante, fomentando así la confianza en sí mismo para expresarse. En esta misma línea, Vázquez (2009) afirma que la pedagogía teatral posibilita un desarrollo integral de la persona, impulsando la interacción y cooperación entre iguales. Asimismo, Ruiz, Garrido y Vintimilla (2021) enfatizan que el teatro, bajo la guía del docente, genera situaciones en las que el alumnado puede reflexionar, compartir y construir conocimientos de manera colaborativa.

En cuanto al impacto de esta metodología, Saldaña, Fajardo, Largo y Cabrera (2021) realizaron una investigación en la que demostraron que la técnica del juego-teatro favorece la comunicación entre los alumnos y alumnas. En este estudio, se utilizaron materiales creativos y flexibles que promovieron la experimentación libre, lo que resultó en un incremento de la participación activa en el aula. Además, se evidenció que el hecho de que el alumnado asumiera un papel protagonista en su propio aprendizaje incrementó su motivación. Finalmente, la creatividad también se vio fortalecida, ya que las situaciones propuestas les exigían actuar, crear soluciones y formular respuestas de manera autónoma. (Saldaña et al., 2021)

3.9. Diferencia del teatro tradicional al teatro aplicado

El teatro tradicional y el teatro aplicado presentan diferencias fundamentales en sus objetivos, métodos y enfoques dentro del ámbito educativo y social. En primer lugar, el teatro tradicional se concibe principalmente como una expresión artística con un enfoque estético y de representación escénica. Su propósito esencial es la puesta en escena de una obra para un público, siguiendo estructuras narrativas establecidas y enfatizando la interpretación de personajes por parte de los actores (Saldaña et al. 2021). Este tipo de teatro prioriza la técnica actoral, la escenografía y la producción, con el objetivo de generar un producto artístico terminado que pueda ser evaluado desde una perspectiva estética y dramática.

Por otro lado, el teatro aplicado se distingue por su enfoque funcional, social y pedagógico. No se centra en la perfección técnica de la representación, sino en el proceso creativo y en los beneficios transformadores que la actividad teatral proporciona a los participantes. Según

Saldaña et al. (2021), el teatro aplicado se emplea como una herramienta educativa en contextos escolares, permitiendo que los niños desarrollen habilidades comunicativas, sociales y emocionales. A diferencia del teatro tradicional, que se basa en una estructura de ensayo y montaje, el teatro aplicado incorpora dinámicas de improvisación, juego simbólico, dramatización libre y reflexión crítica para fomentar el aprendizaje y el desarrollo personal.

Una diferencia esencial radica en la concepción del teatro como experiencia. Mientras el teatro tradicional se construye para ser observado, el teatro aplicado se vive desde la participación. Nicholson en 2018 subraya que, la experiencia no es un fenómeno aislado, sino una mejora de los procesos cotidianos. A través del teatro aplicado, los participantes dialogan con su entorno, desarrollan empatía y se implican emocionalmente en la construcción de significados. Esta dimensión relacional se potencia mediante prácticas que priorizan el cuidado, la confianza y la horizontalidad en las relaciones (Nicholson, 2002).

Además, la propuesta de Sedano-Solís (2019) aporta un enfoque estructurado al teatro aplicado, definiéndolo como un campo interdisciplinario que engloba tres grandes áreas: teatro en educación, teatro en salud y teatro en comunidad. Esta clasificación permite comprender que el teatro aplicado no solo es una herramienta didáctica, sino también un instrumento de intervención social y transformación personal. Como señala la autora, el teatro aplicado se diferencia por su intención transformadora, su hibridación metodológica y su atención a la alteridad, es decir, a las necesidades del otro.

Complementariamente, García-Huidobro (2003) defiende una pedagogía teatral que promueva el vínculo entre el arte y la memoria colectiva, concibiendo el teatro como una práctica crítica y humanista. Desde su perspectiva, el teatroeducación debe generar conciencia histórica y social en el estudiante, permitiéndole reconocerse como sujeto activo dentro de un proceso de aprendizaje que no separa lo emocional de lo cognitivo. Esta visión enlaza con los postulados de Nicholson (2002), quien sostiene que el teatro aplicado se convierte en una práctica ética que se basa en la reciprocidad y la responsabilidad compartida.

Asimismo, la propuesta de Baldwin (2019) introduce el método "teacher in role", donde el docente asume un personaje para interactuar con los alumnos dentro de la ficción. Esta técnica favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación activa, promoviendo un aprendizaje situado que estimula la creatividad, la empatía y la reflexión. Baldwin resalta que esta metodología transforma al profesor en un facilitador que comparte la responsabilidad del proceso con el grupo, construyendo sentido desde la dramatización.

En conclusión, aunque ambos tipos de teatro comparten el uso de la expresión dramática, sus objetivos, metodologías y valores los diferencian profundamente. Mientras el teatro tradicional busca un resultado estético acabado, el teatro aplicado enfatiza el proceso, el vínculo con la realidad y el potencial transformador del arte. Así, se configura como un campo emergente de investigación y acción que responde a los desafíos contemporáneos de la educación, la salud y la comunidad.

3.10. Beneficios del teatro aplicado en educación infantil

El teatro aplicado (TA) constituye una metodología educativa capaz de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil al promover un enfoque holístico, vivencial e inclusivo que sitúa al niño como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Tal como señalan Motos y Navarro (2021), el TA no se limita a una función estética, sino que se orienta al cambio personal, social y organizacional, lo cual lo convierte en una potente herramienta pedagógica, especialmente útil en contextos educativos iniciales.

Uno de los beneficios fundamentales del teatro en la educación infantil es su capacidad para fomentar la inclusión. Las estrategias teatrales, como el juego dramático y la dramatización, permiten a los niños con diferentes capacidades (intelectuales, motrices, sensoriales o sociales) participar en un entorno colaborativo y creativo. El teatro inclusivo no sólo favorece la autoestima, la socialización y el desarrollo de la comunicación no verbal, sino que también contribuye a la autorregulación emocional, la empatía y el pensamiento crítico desde edades tempranas (Motos y Navarro, 2021; Motos, 2020).

Además, el teatro aplicado estimula dimensiones esenciales en el desarrollo integral del niño. Según Méndez-Martínez (2021), el uso del teatro/drama en la educación potencia la expresión emocional, la comunicación, la creatividad y la resolución de conflictos. Asimismo, facilita aprendizajes en otras áreas del currículo, como el lenguaje o la historia, mediante la creación de mundos imaginarios que conectan con la realidad de los niños y les permiten explorarla de manera segura. Se trata de experiencias transformadoras que promueven la indagación, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo.

Desde un enfoque metodológico, el TA se alinea con las pedagogías activas y emergentes que abogan por el aprendizaje cooperativo, la clase invertida o el art thinking. En este sentido, el teatro se convierte en un medio para experimentar el conocimiento a través del cuerpo, la emoción y la interacción, ampliando el repertorio de herramientas didácticas para el docente. Como destacan Motos y Navarro (2021), la práctica teatral en la escuela infantil rompe con el

modelo didáctico tradicional y estimula la participación del alumnado en su propio proceso formativo.

Para concluir, los beneficios del teatro aplicado en la educación infantil abarcan desde el desarrollo de competencias emocionales y sociales, hasta la mejora de la expresión oral y corporal, pasando por el fomento de la creatividad y el trabajo colaborativo. A través de propuestas lúdicas y significativas, el TA contribuye a construir una escuela más inclusiva, activa y centrada en el bienestar y el desarrollo pleno del niño.

En este sentido, cabe destacar la importancia del TA en la coeducación de niñas y niños de educación infantil se añade que el teatro aplicado adquiere un valor especial como herramienta coeducativa en la etapa infantil, al facilitar entornos de aprendizaje donde niños y niñas participan en igualdad de condiciones, exploran roles diversos y cuestionan estereotipos de género desde la experiencia vivencial. A través de dinámicas dramáticas que promueven el respeto, la empatía y la colaboración, el TA favorece una socialización más equitativa, permitiendo que cada niño y niña construya su identidad sin las limitaciones impuestas por los mandatos de género. Así, el teatro se convierte en un espacio simbólico y seguro donde la coeducación se practica y se vive, reforzando una cultura escolar inclusiva y sensible a la diversidad.

3.11. Marco teórico para las metodologías aplicadas en la propuesta.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) según Cobo y Valdivia (2017) es un enfoque metodológico que se desarrolla en colaboración, donde los alumnos se enfrentan a situaciones que los impulsan a formular propuestas para abordar problemas específicos. Se considera un proyecto un conjunto coordinado de actividades que tienen como objetivo crear productos, servicios o entendimientos que solucionen problemas o satisfagan necesidades, teniendo en cuenta el tiempo y recursos disponibles. Además, subrayan que el proyecto es una estrategia integradora excepcional, considerando que es la más efectiva para activar conocimientos en contextos reales. Así, los alumnos tienen la oportunidad de planificar, llevar a cabo y evaluar actividades con propósitos que trascienden el aula.

Por otro lado, Cabo y Valdivia (2017) resaltan que es fundamental tratar el tema del uso de las tecnologías emergentes, ya que su presencia en la sociedad y en los entornos educativos es cada vez más significativa. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la incorporación de la tecnología como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que se incluye directamente en los proyectos que se llevan a cabo. Por lo tanto, las nuevas tecnologías se convierten en un recurso valioso e innovador para aplicar el método de

proyectos, donde los estudiantes, con la orientación y el apoyo del docente, pueden utilizarlas para llevar a cabo investigaciones relevantes, permitiendo así avanzar y concluir su proceso de aprendizaje y, por ende, desarrollar el proyecto. Según lo afirman Briones y Vera (2012), en el contexto digital actual, es crucial cultivar la habilidad de comunicar el conocimiento de manera crítica, así como pensar y actuar de manera autónoma, todo ello mediante un uso responsable y preciso de la información y los recursos tecnológicos recientes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) según el Center for Applied Special Technology (CAST) en 2011, es un enfoque pedagógico que busca garantizar una educación inclusiva mediante el diseño de currículos flexibles y accesibles para todos los estudiantes. Inspirado en el Diseño Universal aplicado a la arquitectura, el DUA parte de la idea de que las barreras al aprendizaje no están en el alumnado, sino en los métodos, materiales y currículos inflexibles.

El enfoque fue desarrollado por CAST, basándose en la neurociencia y en las ventajas de los recursos digitales para responder a la diversidad del alumnado. Se identifican tres redes cerebrales involucradas en el aprendizaje (reconocimiento, estratégica y afectiva), las cuales sustentan los tres principios del DUA:

En primer lugar, proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje): asegurar que la información sea accesible a través de diferentes formatos. En segundo, proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “cómo”): permitir diversas maneras de demostrar lo aprendido. Como tercer principio, proporcionar múltiples formas de implicación (el “por qué”): motivar a los estudiantes a través de diferentes estrategias emocionales y contextuales. (CAST, 2011)

Cada principio, CAST lo desglosa en pautas prácticas y puntos de verificación que orientan a los docentes sobre cómo eliminar barreras, fomentar la participación y mejorar los resultados de aprendizaje. Además, subraya la importancia del uso inteligente y flexible de las tecnologías digitales, que permiten personalizar los contenidos y adaptarlos a las necesidades individuales. Además, el DUA se alinea con teorías como las inteligencias múltiples de Gardner y el constructivismo de Vygotsky, promoviendo el andamiaje y la zona de desarrollo próximo como estrategias clave. (CAST, 2011)

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, explicada por Lapalma y López (s/ f) plantea que no existe una sola forma de ser inteligente, sino varias, como la lingüística, lógico-matemática, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal, espacial y naturalista. Cada persona combina estas capacidades de manera única y puede desarrollarlas según sus

experiencias y entorno. Esta visión propone una educación más flexible, que valore diferentes habilidades más allá de lo académico tradicional.

A continuación, en el diseño de la propuesta, se ven reflejadas estas metodologías.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

4.1. Introducción y contextualización

Se presenta una propuesta coeducativa a través del teatro en Educación Infantil. Está dirigida a niñas y niños de 5 años, es decir, al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil. La finalidad de esta es trabajar la coeducación a través del teatro, ofreciendo al alumnado una experiencia lúdica, creativa y significativa. El alumnado se convierte en superhéroes/ superheroínas para cambiar el mundo, a uno en el que no hay estereotipos de género y se disfruta de la vida en igualdad. Aprenden a partir de situaciones que ellos/as mismos/as han vivido, tales como que una niña sufra rechazo a jugar al fútbol por “jugar peor que los chicos” o que vayan a elegir juguetes a una tienda y están divididos por géneros, limitando así su elección y diversión.

Durante ocho sesiones, el grupo explora conceptos relacionados con la igualdad a través de dinámicas teatrales y actividades cooperativas. Comienza con la presentación de personajes no estereotipados a través de videocuentos, se fomenta la expresión oral y emocional mediante la creación colectiva de escenas teatrales, y se diseñan los elementos teatrales, como capas, antifaces y decorado. Después, se ensaya el guión en la sala de psicomotricidad y se sigue con la grabación.

El producto final será una creación audiovisual que muestre lo aprendido por el grupo sobre la igualdad, expresión artística y la cooperación. Esta propuesta busca crear un espacio de diálogo, participación y respeto, donde cada niño y niña pueda verse como protagonista en el cambio hacia una sociedad más justa y equitativa.

Los recursos necesarios son materiales accesibles (disponibles en un centro escolar) como telas, papel celofán, cartulinas, pinturas, cámaras de vídeo y dispositivos digitales para la grabación y edición del producto final, (los productos electrónicos pueden ser aportados por la docente que lleve a cabo el proyecto). Todo ello se organiza bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, respetando sus ritmos, intereses y estilos cognitivos.

En conclusión, se trata de una propuesta educativa que promueve una formación emocional, artística y socialmente responsable, en la que se persigue que cada niño y niña tenga la oportunidad de expresarse sin restricciones además de verse a sí mismo como, un agente de transformación hacia una sociedad más justa.

4.2. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es promover la coeducación en Educación Infantil a través de un proyecto de teatro aplicado, que incluya la dramatización y la creación de un videocuento. Se busca combinar conocimientos sensoriomotores, emocionales, comunicativos, artísticos y digitales, con el fin de favorecer la igualdad de género y el desarrollo integral del alumnado.

A continuación se presentan los objetivos específicos:

1. Implementar estrategias sensoriomotoras y de psicomotricidad que desarrollen y encarnen personajes, trabajando el equilibrio, la coordinación y la percepción del propio cuerpo en el entorno teatral.
2. Reconocer y regular las emociones propias y ajenas durante las dinámicas teatrales y los ensayos, utilizando el lenguaje verbal y gestual como herramientas para expresar sentimientos y fomentar la empatía.
3. Desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal mediante la creación de diálogos, gestos y movimientos coreografiados, adaptando el contenido al contexto de la obra teatral.
4. Diseñar y crear vestuario (capas y antifaces) y escenografía (murales y atrezzo) utilizando técnicas de pintura, collage y modelado, integrando principios básicos de la expresión artística para reforzar la narrativa teatral.
5. Utilizar de forma responsable herramientas digitales (grabación, edición y reproducción de vídeo) para documentar el proceso teatral y producir el videocuento final, integrando creatividad artística con el desarrollo de competencias tecnológicas.

4.3. Elementos curriculares

En la concreción de esta propuesta didáctica se atiende al DECRETO FORAL 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.

- Relación con competencias clave

La propuesta didáctica sobre igualdad de género, diseñada para Educación Infantil, persigue varias de las competencias clave establecidas en el citado decreto. A continuación, se detallan y relacionan dichas competencias con la propuesta:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL): Se trabaja a través de actividades que promueven el uso del lenguaje oral y escrito. Por ejemplo, en la sesión 1, la actividad del “Saco de palabras”, el alumnado lee vocabulario relacionado con la igualdad y expresa sus ideas en voz alta, fomentando el desarrollo de un lenguaje más rico y contextualizado. En la sesión 2, la planificación del guión para el videocuento requiere la creación de frases propias, Por último en la sesión 4, en la estación de escritura del lema, se promueve la conciencia del lenguaje escrito mediante una plantilla secuenciada. Estas experiencias refuerzan tanto la comunicación oral como la iniciación a la lectoescritura.

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER (CPSAA): Se desarrolla de forma transversal en todo el proyecto. Mediante las sesiones 1, 3 y 5, en las asambleas y dinámicas teatrales, el alumnado identifica emociones, practica la empatía y aprende a regular sus sentimientos en un entorno de confianza. Además en la sesión 7, con la reflexión grupal tras la visualización del producto final, se fomenta la metacognición, permitiendo valorar los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso.

COMPETENCIA CIUDADANA (CC): El eje temático del proyecto gira en torno a valores democráticos de respeto, igualdad e inclusión. A través de la creación de personajes no estereotipados y situaciones ficticias donde los superhéroes y superheroínas transforman la realidad, el alumnado interioriza modelos igualitarios y se aleja de los roles tradicionales. Además, la actividad final en el centro de mayores fortalece el compromiso con la convivencia y el tejido social intergeneracional.

COMPETENCIA EMPRENDEDORA (CE): Se impulsa mediante la planificación del proyecto desde la sesión 2, donde el alumnado elige elementos clave como personajes, escenarios o roles. También en la creación del vestuario y escenografía en la sesión 4, requiere iniciativa, creatividad y organización. Además de en la materialización de ideas en el producto final, los niños y niñas asumen responsabilidades y toman decisiones.

COMPETENCIA DIGITAL (4): Se aborda de forma significativa en las sesiones 6 y 7, donde el alumnado participa en la grabación y visualización del teatro, aprendiendo a usar herramientas digitales de forma creativa y segura. A lo largo del proceso, se fomenta un uso responsable y educativo de la tecnología, integrándola en el desarrollo artístico y comunicativo.

- Áreas y competencias específicas

La propuesta se enmarca fundamentalmente en dos áreas del currículo de Educación Infantil, recogido en el Decreto Foral 61/2022: el desarrollo integral del cuerpo y las emociones (Área 1) y la comunicación y representación de la realidad (Área 3). Ambas áreas se abordan desde una

mirada activa, creativa y coeducativa, vinculando las experiencias teatrales al crecimiento personal y social del alumnado. A continuación, se expone cómo se desarrollan dichas áreas y cómo se observan los avances del alumnado en el proceso.

Área 1. Crecimiento en armonía: Esta área se trabaja especialmente a través del cuerpo, las emociones y la relación con los demás. Las dinámicas teatrales, los juegos simbólicos y la reflexión emocional contribuyen al desarrollo integral del alumnado desde los siguientes enfoques:

- Competencia específica 1. Progresar en el control del cuerpo para construir una imagen ajustada y positiva de sí mismo/a.

En la sesión de 3 “Exploramos nuestro cuerpo”, a través de juegos de psicomotricidad y expresión corporal, los niños y niñas exploran el movimiento, el equilibrio y la coordinación en un entorno lúdico, fortaleciendo su conciencia corporal y autoestima.

- Competencia específica 2. Reconocer, manifestar y regular sus emociones en diferentes contextos.

Las asambleas reflexivas, el diseño de personajes y la creación de escenas promueven el reconocimiento de emociones propias y ajenas, trabajando de forma explícita la empatía y la autorregulación emocional (especialmente en sesiones 1, 5 y 7).

- Competencia específica 4. Establecer relaciones de igualdad y respeto, practicando la empatía y la cooperación.

El propio eje temático del proyecto, colaborativo y basado en la igualdad de género, permite que el alumnado participe en dinámicas que promueven la inclusión, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Esto se evidencia en las actividades cooperativas de las sesiones 4, 5 y 6.

Área 3. Comunicación y representación de la realidad: Este área se desarrolla intensamente a lo largo de la propuesta, al fomentar la expresión verbal, corporal, artística y digital del alumnado.

- Competencia específica 1. Participar activamente en intercambios comunicativos, utilizando diferentes formas de expresión.

A lo largo del proyecto, especialmente en asambleas, creación de diálogos y ensayos teatrales, los niños y niñas desarrollan habilidades de comunicación verbal y no verbal, ajustando su lenguaje al contexto de la dramatización.

- Competencia específica 2. Comprender y responder a mensajes orales y narrativos a partir de su experiencia.

La escucha activa y la interpretación de los videocuentos iniciales (Super Lola y Lalo) generan un punto de partida para conectar con sus vivencias y generar aprendizajes significativos, que luego se transforman en sus creaciones propias.

- Competencia específica 3. Producir mensajes creativos mediante la combinación de lenguajes oral, plástico, musical y digital.

El alumnado elabora el guión, diseña personajes, materiales y el escenario, trabajando así con diferentes recursos materiales para comunicar el mensaje de igualdad.

- Competencia específica 4. Mostrar interés por el lenguaje escrito y su funcionalidad.
En la sesión 4, durante la escritura del lema del video, el alumnado experimenta con el texto escrito desde una perspectiva significativa y lúdica, comprendiendo que el lenguaje sirve para comunicar ideas importantes, como la igualdad.

La propuesta conecta intencionalmente con 7 de las 12 competencias específicas del Anexo II del decreto Foral 61/2022, garantizando un desarrollo curricular integral en Área 1 y en Área 3.

- Criterios de evaluación

A continuación se especifican los criterios de evaluación del segundo ciclo de cada competencia específica:

Área 1. Crecimiento en armonía.

En cuanto a la competencia específica 1, se aplican los criterios: 1.1. Ajusta su cuerpo al entorno, mejorando equilibrio y coordinación y 1.2. Participa con confianza e iniciativa en juegos y actividades cotidianas.

En la competencia específica 2 los criterios: 2.1. Identifica y verbaliza sus emociones de forma progresiva y 2.3. Manifiesta gustos y preferencias mostrando orgullo en sus logros.

En la competencia específica 4, los criterios: 4.1. Se involucra activamente en juegos grupales con afecto y respeto, sin discriminar; 4.2. Reproduce juegos simbólicos que reflejan igualdad y rechazan estereotipos y 4.4. Propone y aplica soluciones creativas para resolver pequeños conflictos.

Área 3. Conocimiento y representación de la realidad.

En cuanto a la competencia específica 1, se aplican los criterios: 1.1. Participa espontánea y respetuosamente en situaciones comunicativas variadas; 1.2. Adapta su lenguaje y gestos al interlocutor y al contexto y 1.4. Usa con interés herramientas y recursos digitales en sus interacciones.

En la competencia específica 2, se aplican los criterios: 2.1. Interpreta eficazmente intenciones y mensajes de otros y 2.2. Comprende representaciones artísticas, incluso en formato digital.

En la competencia específica 3, se aplican los criterios: 3.1. Emplea el lenguaje oral de forma coherente y organizada en distintos contextos; 3.4. Crea trabajos plásticos usando diversas técnicas en colaboración con sus compañeros. y 3.7. Se expresa creativamente con herramientas digitales intuitivas.

Por último, en la competencia específica 4, se aplican los criterios: 4.1. Muestra curiosidad y utiliza códigos escritos para comunicarse con intención y 4.2. Reconoce características básicas de textos libres de estereotipos sexistas.

En el anexo 1 se puede ver una tabla resumen de la relación con los elementos curriculares.

4.4. Contenidos

Esta propuesta didáctica, centrada en la coeducación a través del teatro y dirigida a niñas y niños de 5 años, trabaja los siguientes contenidos, de acuerdo con lo establecido en el Decreto Foral 61/2022, recogidos en los saberes básicos del currículo de Educación Infantil:

Área 1: Crecimiento en armonía

A. El cuerpo y el control progresivo del mismo:

- A.2: Construcción de una imagen positiva y ajustada ante los demás.
- A.3: Identificación y respeto de las diferencias teniendo en cuenta la diversidad.
- A.5: Control de la coordinación, tono, equilibrio y desplazamientos en situaciones de juego libre.
- A.8: Utilización del juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje fomentando propuestas de juego cooperativo.
- A.9: Relaciones vinculares complementarias de autonomía, iniciativa y dependencia en la vida diaria del aula.

B. Desarrollo y equilibrio afectivos:

- B.1: Conciencia emocional de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses respetando las diferentes manifestaciones.
- B.2: Estrategias de ayuda y colaboración en contextos de juego y rutinas. Trabajo cooperativo.
- B.3: Comunicación, asertividad y escucha activa respetuosa hacia los demás.
- B.5: Desarrollo de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.

D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás:

- D.3: Habilidades sociales y de convivencia. Pautas básicas de convivencia que incluyan el respeto a la igualdad de género.
- D.4: Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto.
- D.6: La amistad y el sentimiento de pertenencia al grupo como elemento protector y de desarrollo de una cultura de paz.
- D.7: Actitud de ayuda y colaboración necesaria en la interacción social.
- D.9: Juego simbólico como estrategia para cuestionar estereotipos y prejuicios.
- D.13: Propuestas que presenten la escuela como oportunidad de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y convivencial.

Área 3: Comunicación y representación de la realidad.

A. Intención y elementos de la interacción comunicativa:

- A.1: Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal.
- A.2: Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.
- A.3: Convenciones sociales del intercambio lingüístico: atención, escucha activa y turnos.

C. Comprensión de mensajes y manifestaciones artísticas:

- C.1: Elementos naturales: características y comportamiento.
- C.7: Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.

D. Producción de mensajes orales y expresivos:

- D.5: Expresar gustos, preferencias y opiniones sobre manifestaciones artísticas.
- D.8: Expresión creativa a través de herramientas digitales.

E. Aproximación al lenguaje escrito:

- E.3: Participación en actividades con textos libres de prejuicios y estereotipos sexistas.

F. Expresión plástica, musical, dramática y corporal:

- F.1: Elaboración de creaciones plásticas con diferentes técnicas.
- F.2: Interpretación de propuestas dramáticas y musicales.
- F.5: Movimiento expresivo ajustado al espacio y en armonía con los demás.

G. Expresión corporal y sensorial:

- G.1: Uso del cuerpo como medio de expresión.
- G.2: Participación en juegos sensoriales, motores y teatrales.

H. Producción de creaciones artísticas:

- H.1: Producción de mensajes con intención expresiva.
- H.2: Participación en experiencias artísticas grupales.
- H.4: Interés y disfrute en actividades relacionadas con la literatura y dramatización.

I. Uso de medios digitales:

- I.1: Participación en actividades que utilicen herramientas digitales sencillas.
- I.3: Expresión de ideas con recursos digitales de forma creativa.

Estos saberes se desarrollan de manera transversal en las sesiones del proyecto, integrando contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales vinculados a la educación emocional, la igualdad de género, la comunicación y la representación creativa de la realidad a través del teatro.

4.5. Metodología

La propuesta didáctica contextualizada y acorde con las características del alumnado de cinco años, pone en el centro sus experiencias cotidianas, intereses y modos de comprender la realidad. Desde un enfoque globalizador, se plantea un reto significativo y creativo: diseñar, representar y producir un videocuento centrado en la igualdad de género. Esta tarea, que se extiende a lo largo de ocho sesiones, permite integrar saberes de distintas áreas y promueve el desarrollo de competencias clave a través de metodologías activas, inclusivas y coeducativas.

La metodología coeducativa constituye el eje transversal del proyecto. Se parte de una mirada crítica hacia los estereotipos de género presentes en la vida cotidiana del alumnado. De acuerdo con Subirats (2017) y Otero et al., (2022), la coeducación requiere una intervención intencionada que cuestione las estructuras tradicionales y promueva nuevas formas de relación más equitativas. A través de dinámicas como el “saco de palabras”, una técnica que favorece la reflexión colectiva en torno a términos clave como igualdad, respeto, diversidad o cuidado, se presenta un espacio seguro para el diálogo y la construcción de significados. Esta metodología se apoya en la práctica sistemática de la coevaluación emocional, en la que se validan todas las voces y se reconoce el impacto de las propias acciones en los demás, reforzando la empatía, el pensamiento crítico y la conciencia de justicia social desde edades tempranas.

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), está presente desde la primera sesión en la que se introduce el tema del proyecto, hasta la producción final del video en la última sesión. En todas ellas el alumnado participa activamente pasando por todas las fases tales como planificación, diseño, ensayo, grabación y reproducción del producto final. Así, integra conocimientos sensoriomotrices, plásticos, emocionales y digitales desde la perspectiva de igualdad de género. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), según Cobo y Valdivia (2017),

es una metodología que sitúa al alumnado ante situaciones reales que requieren proponer soluciones a problemas concretos. Este enfoque promueve la implicación activa en la construcción del conocimiento, integrando saberes diversos y aplicándolos de forma significativa. Más que una estructura organizativa, el proyecto representa una oportunidad para desarrollar competencias clave, vincular los aprendizajes con experiencias previas y darles sentido en contextos auténticos.

El aprendizaje cooperativo es el principal método de trabajo en el proyecto. Cobo y Valdivia (2017) añaden que este tipo de aprendizaje está intrínsecamente vinculado al ABP y permite desarrollar habilidades sociales y cognitivas en contextos de colaboración real. Esto se evidencia especialmente en las estaciones de trabajo de la sesión 4, en las que el alumnado se organiza en mesas rotativas para lograr un producto conjunto. También se trabaja de manera cooperativa en las sesiones 5 y 6, en las cuales se ensayan las escenas en grupo y se graban de forma colaborativa.

Dentro de este planteamiento, el teatro y la dramatización ocupan un lugar central, no solo como medio de expresión artística, sino como vehículo pedagógico de primer orden, capaz de transformar los procesos educativos desde un enfoque vivencial e inclusivo (Motos y Navarro, 2021). Estas técnicas permiten que el alumnado explore emociones, ensaye roles alternativos y comprenda los puntos de vista de otras personas, contribuyendo así a una educación emocional, ética y socialmente transformadora. En las sesiones de dramatización, realizadas en la sala de psicomotricidad, se recurre al juego simbólico, la imitación y la representación de escenas, lo que activa el cuerpo, la imaginación y la empatía. Este tipo de experiencias posibilita el trabajo de contenidos transversales como la igualdad, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos, en coherencia con los principios de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Por otro lado, cabe destacar el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aplicado en el diseño de todas las sesiones de la propuesta, se describe detalladamente en el apartado de atención a la diversidad. Resumidamente, ofrece diferentes formas de representación como (videocuentos con subtítulos, recursos táctiles y visuales), ofrece varias maneras de expresión como son la pintura, collage o gestual. Además en la implicación, se emplean varias oportunidades de elección y autorregulación, como es la creación de personajes y las asambleas reflexivas. Se rige en los tres principios del DUA detallados en CAST (2011).

En la última parte del proyecto, el alumnado utiliza herramientas de grabación de video (sesiones 6 y 7) para documentar y compartir su trabajo. De esta forma se trabaja el uso responsable de los medios digitales, tal y como lo consideran necesario Briones y Vera (2012).

En esta parte final del proyecto, en las últimas sesiones (7 y 8) se reflexiona sobre el proceso, comparando los conocimientos previos con los aprendizajes adquiridos, reforzando así lo aprendido en relación a la igualdad y cooperación. Así se emplea la evaluación formativa y metacognición en el presente proyecto. Por lo tanto, se afirma la conclusión de Cabo y Valdivia (2017) en la que resaltan la importancia del uso de las tecnologías en el aula como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, esta situación de aprendizaje combina diferentes metodologías como el DUA, el aprendizaje cooperativo, la dramatización y el enfoque coeducativo. Así creando una experiencia pedagógica integral, crítica y transformadora. Se trata de una propuesta que no solo busca transmitir contenidos, sino formar personas comprometidas con la equidad, capaces de pensar y actuar desde la empatía, la creatividad y la justicia.

4.6. Atención a la diversidad

La propuesta teatral atiende al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Se entiende como un enfoque basado en evidencias investigativas con el objetivo de diseñar el currículo (objetivos, métodos, recursos y sistemas de evaluación) de manera que facilite el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivación y participación en el aprendizaje de todo el alumnado, sin necesitar adaptaciones posteriores que puedan encarecer o deteriorar la calidad de la educación. A través de la inclusión de flexibilidad desde el inicio del diseño, el DUA busca anticiparse a las barreras que, de otro modo, limitarían el acceso a los aprendizajes deseados. (CAST, 2011)

El DUA integra tres principios interrelacionados, detallados a continuación:

- Principio I: Representación (el “qué” del aprendizaje).

Este principio sostiene la importancia de ofrecer diversas maneras de presentar la información (textual, visual, auditiva y multimodal) debido a que las variaciones en la percepción y la comprensión requieren diferentes formas de acceso a los contenidos.

- Principio II: Acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje).

Este principio destaca la importancia de diversificar los métodos de planificación, ejecución y demostración del aprendizaje, fomentando la combinación de recursos físicos, digitales y artísticos para que cada alumno exprese su conocimiento según sus puntos fuertes.

- Principio III: Implicación (el “porqué” del aprendizaje).

Busca mantener y optimizar la motivación del alumnado al asegurar la posibilidad de autonomía, relevancia y oportunidades de autorregulación, así el compromiso con la tarea requiere esfuerzo y persistencia.

La presente propuesta dirigida a niñas y niños de 5 años organiza las ocho sesiones del proyecto de teatro en torno a los principios del DUA, garantizando la inclusión y la equidad en cada fase.

En cuanto al Principio I, denominado Representación, se presentan los conceptos clave a través de la proyección de videocuentos como “SuperLola” y “Lalo, el príncipe rosa”. Estas combinan elementos auditivos y visuales para facilitar el procesamiento de la información. Al mismo tiempo, un mural colaborativo de palabras clave mejora la comprensión al ofrecer soportes gráficos y textuales. Asimismo, en la etapa de diseño de vestuario y escenario, se establecen estaciones sensoriales en las que los niños utilizan telas, gomets y papel celofán, lo que permite activar diferentes canales de percepción, tanto táctil como visual, y así atender las preferencias de cada alumno/a. Para asegurar el acceso a los contenidos, la proyección de los videos incluye subtítulos o lecturas en voz alta, garantizando que nadie quede excluido del proceso de aprendizaje.

El Principio II, Acción y expresión, se lleva a cabo mediante actividades de dramatización y psicomotricidad, donde se alternan dinámicas de movimiento y saludo para enriquecer las posibilidades de expresión corporal. Los participantes también se implican en el diseño y la creación artística y digital del proyecto: elaboran capas y antifaces y crean murales utilizando técnicas artísticas como la pintura y el collage, lo que fomenta la integración de diversos lenguajes expresivos. Para facilitar el proceso, se establece un andamiaje progresivo de roles y guiones, de manera que los niños y niñas empiezan con guiones simplificados y plantillas de apoyo, que se retiran a medida que adquieren mayor autonomía en su interpretación-

En relación al Principio III, Implicación, se promueve la toma de decisiones y la autonomía desde la sesión inicial del “saco de palabras”, donde cada estudiante participa activamente en la selección del vocabulario y en la creación de su personaje, reforzando así su conexión con el proyecto. Las actividades están relacionadas con experiencias reales, como juegos en el patio o la salida al centro de mayores, y se organizan en grupos rotativos, lo que favorece un clima de colaboración y refuerza el componente social del aprendizaje. Por último, la visualización conjunta del videocuento conduce a una asamblea de evaluación en la que, a través de retroalimentación, se visualiza el progreso con el mural inicial, se identifican logros y se sugieren mejoras, promoviendo así la autorregulación emocional y cognitiva del alumnado..

La implementación de este proyecto acorde a los principios DUA, favorece la equidad de género al incorporar personajes y relatos que no se basan en estereotipos. También garantiza que todos los/as estudiantes se involucren activamente mediante diversas oportunidades de representación, expresión e implicación. Así, se fomenta un aprendizaje inclusivo y significativo, alineado con los desafíos de la educación para la equidad.

4.7. Recursos y temporalización

TEMPORALIZACIÓN	ACTIVIDAD	RECURSOS Y MATERIALES
SESIÓN 1. Exploramos <u>Duración:</u> (40 minutos) Introducción: 5 min; Actividad 1: 20-25 min; Actividad 2: 10 min.	Actividad 1. Saco de palabras.	Tarjetas con palabras relacionadas con la igualdad de género, saco de tela, papel continuo, rotuladores y reproductor de video.
	Actividad 2. Reproducción de video cuento “SuperLola”	Reproductor de vídeo y acceso al videocuento:  SuperLola
SESIÓN 2. Imaginamos <u>Duración:</u> (60 minutos) Introducción: 5 min; Actividad 3: 20 min; Actividad 4: 35 min.	Actividad 3. Reproducción de video cuento “Lalo, el príncipe rosa”	Reproductor de vídeo y acceso al videocuento: Lalo
	Actividad 4. Presentación del proyecto y diseño.	Hojas con la silueta de capa y antifaz, pinturas de colores, pizarra y tizas..
SESIÓN 3. Exploramos. <u>Duración:</u> (60 minutos)	Juegos teatrales.	Sala de psicomotricidad y ropa cómoda.
SESIÓN 4. Creamos <u>Duración:</u> (70 minutos) Introducción: 10 min; Actividad 5: 60 min.	Actividad 5. Creación de personajes y decoración.	● ESTACIÓN 1: Tela roja, cartulinas y papeles de colores, gomets, pegamento en barra, tijeras y plantilla con la inicial del nombre. ● ESTACIÓN 2:

		Antifaz, papel celofán de colores, pegamento, goma elástica y grapadora o perforadora. ● ESTACIÓN 3: Papel continuo grande, ceras, rotuladores y pegatinas decorativas. ● ESTACIÓN 4: Plantillas pautadas, lápices y gomas.
SESIÓN 5. Ensayamos <u>Duración:</u> (50 minutos) Preparación: 10 min; Actividad 6: 40 min.	Actividad 6. Ensayos.	Disfraces, cámara, escenarios y el material específico que requiera cada escena..
SESIÓN 6. Grabamos <u>Duración:</u> (60 minutos) Introducción: 10 min; Actividad 7: 50 min.	Actividad 7. Grabaciones.	Disfraces, cámara, escenarios y el material específico que requiera cada escena, ordenador y app de edición (Clip Champ)
SESIÓN 7. Reflexionamos <u>Duración:</u> (30 minutos) Introducción: 5 min; Actividad 8: 25 min.	Actividad 8. Visualización del proyecto final y evaluación del proyecto.	Reproductor de video y video final.
SESIÓN 8. Compartimos. <u>Duración:</u> (60 minutos) Introducción: 5 min; Actividad 8: 25 min.	Actividad 9 . Exponemos	Videocuento, reproductor de vídeo, disfraces y cámara de fotos para documentar la experiencia.

4.8. Actividades

SESIÓN 1. Exploramos

Introducción:

En asamblea, se presenta la temática de igualdad de género mediante la actividad del “Saco de palabras”. Se explica la dinámica de la misma junto a la del mural.

Desarrollo:

ACTIVIDAD 1. SACO DE PALABRAS.

En asamblea se reparten tarjetas con palabras relacionadas con la igualdad de género. Tales como: igualdad, respeto, mujer, hombre, papa, mama, amor, cuidar, miedo, libertad, valentía, violencia. En un saco de tela estarán todas estas tarjetas, van saliendo uno a uno al centro de la asamblea y cogen una tarjeta del saco sin mirar. Entonces, leen la tarjeta y tendrán que decir algo que sepan sobre esa palabra o si saben, su definición. (Anexos 2 y 3)

La docente en un mural apuntará las ideas sobre esas palabras, el cual permanecerá en el aula durante toda la intervención.

ACTIVIDAD 2. REPRODUCCIÓN DEL VIDEOCUENTO.

Para terminar, se reproduce el videocuento de  SuperLola . (Anexo 4)

SESIÓN 2. Imaginamos

Introducción:

En asamblea, se recuerda lo trabajado en la anterior sesión, y se explica lo que se va a trabajar en esta. La reproducción del video cuento “Lalo, el príncipe rosa” como punto de partida y a continuación la propuesta de creación de un videocuento propio a partir de las ideas recogidas.

Desarrollo:

ACTIVIDAD 3. REPRODUCCIÓN VIDEO CUENTO.

[Lalo, "el príncipe rosa" - Video cuento.](#)

ACTIVIDAD 4. PRESENTACIÓN DE LA CREACIÓN DEL VIDEOCUENTO.

El guión lo crea la maestra a raíz de las ideas proporcionadas en la primera sesión con el mural. Se les proporciona al alumnado la frase que va a tener que decir. Entonces se presentan

las diferentes partes a diseñar para la creación:

- Estilo musical. Se da opción a que graben ellos mismos la voz de la canción.
- Guión. creado por la maestra a raíz de las ideas del alumnado.
- Trama: época del futuro. (entorno de aprendizaje)
- Personajes: Superhéroes/superheroínas del futuro. Cada uno diseña su personaje.
- Escenas/ situaciones reales. Primero, se dividen las escenas en grupos, luego se pregunta ¿Qué queremos ser de mayores?, de estas ideas se crean las escenas entre todos y todas. (Anexo 5)
- Disfraz: capa y antifaz personalizables
- Lugar: se dan opciones y eligen.

Se muestra superlola de ejemplo, la maestra también participa en el teatro.

SESIÓN 3. Exploramos nuestro cuerpo.

Introducción: Se explica que se van a realizar ejercicios en la sala de psicomotricidad en los que se necesita atención y ganas de moverse.

Desarrollo:

En la sala de psicomotricidad se realizan ejercicios de expresión corporal como preparación a la grabación del videocuento. Tales como:

- Juego de andar y saludos: ir andando a diferentes velocidades por la sala y saludar a los compañeros/as. Luego saludar y decir tu nombre, luego saludar y crear un saludo.
- Juego de imitación de situaciones por equipos: Llego tarde al cole, me he caído en el patio, me han hecho daño, he hecho daño... Por equipos crear mini escenas y las muestran a los/as demás.
- Juegos de imitación de manera individual. El protagonista imita una situación, y los/as demás tienen que adivinar qué están haciendo. (Anexos 6, 7 y 8)

Para finalizar, se emplea juego libre en la sala de psicomotricidad.

SESIÓN 4. Creamos

Introducción:

En asamblea, se explica que esta sesión consistirá en la creación de sus personajes para el videocuento. Se presentan las estaciones de trabajo y la dinámica de rotación por talleres. También, se recordará la frase asignada a cada alumno/a y el estribillo. (Anexo 9)

Desarrollo:

ACTIVIDAD 5. creación.

Se distribuye la clase por talleres en mesa, creando estaciones de aprendizaje. Van rotando grupos de cuatro.

- Estación 1 (mesa) diseño de capas. Se les proporciona una tela y se les deja cartulinas de colores para recortar con formas y pegarlas a la capa. Cada uno colocará la inicial de su nombre, que también pintarán, con pinturas de palo. Tendrán a disposición, tijeras, pegamentos, cartulinas/papeles de colores y gomets. (Anexo 10)
- Estación 2 (mesa). Diseño de máscara.. Tendrán que colorear con rotulador y decorar con gomets un antifaz con agujeros en los ojos. Estos agujeros están cubiertos de papel celofán que tendrán que pegar ellos. Posteriormente, se colocará la goma que sujeta la máscara. (Anexo 15)
- Estación 3 (suelo): Habrá colocado un papel continuo en el suelo extendido, el cual tendrán que decorar como portada del video cuento. Pintan con témperas de colores con las manos como instrumento. (Anexo 18)
- Estación 4 (mesa): Escritura del lema del videocuento con una plantilla de cuatro líneas. Primera línea, el modelo de la frase, segunda repaso con puntos de las letras, tercera y cuarta escritura sin apoyo de la frase. Todas las líneas están escritas entre líneas para calcular el tamaño igual de las letras. (Anexo 16)

Para concluir la sesión se prueban los trajes y recogen el aula.

SESIÓN 5. Ensayamos

Introducción:

Se explica en la asamblea la dinámica a seguir y se les entrega la tabla con los turnos de cada alumno/a. Una vez sale el grupo que le toca del aula, preparan los materiales a utilizar y a continuación se realiza un ejercicio teatral para soltar el cuerpo y dejar a un lado la vergüenza.

Desarrollo:

Durante una semana se reserva una sesión al día para ensayar. Se ensaya por escenas, salen del aula el grupo entero de una escena. El primer día de ensayos, se les proporciona una tabla con el día de la semana que le toca a cada grupo ensayar y grabar. Esta tabla estará visible en el aula.

ACTIVIDAD 6: ENSAYO DE ESCENAS.

Repaso del guión y movimientos de cada alumno. (Anexos 21, 22 y 23)

Al finalizar, recogen entre todos los materiales.

SESIÓN 6. Grabamos

Introducción:

Sale del aula el grupo que le toque y en primer lugar, se preparan materiales y vestimenta, a continuación se realiza la escena de seguido para confirmar que está perfecta.

Desarrollo:

Se sigue la misma dinámica que con los ensayos, durante una semana, se reserva una sesión para la grabación. Cada día ensaya y graba un grupo/escena. Se organiza con una tabla de turnos que ellos mismos pueden ver.

ACTIVIDAD 7. GRABACIÓN.

Se graba la escena. (Anexos 24-26)

Al finalizar, recogen todos los materiales.

SESIÓN 7. Reflexionamos

Introducción: : 5 minutos.

En asamblea, se comenta que en esta sesión se visualiza el proyecto final y después una reflexión grupal sobre la experiencia.

Desarrollo:

ACTIVIDAD 8. REPRODUCCIÓN DEL VÍDEO Y EVALUACIÓN

En el aula se reproduce el video final. Se comentan sensaciones vividas en el proyecto a modo de evaluación. La docente guía la reflexión con preguntas.

AL final, se lee el mural de la primera sesión y si es caso, se añaden conocimientos adquiridos en relación a la propuesta.

SESIÓN 8. Compartimos

ACTIVIDAD 9. EXPOSICIÓN.

Salida al centro de mayores para exponer el resultado del proyecto junto a ellos. (Anexos 27-29)

4.9. Evaluación

La evaluación de esta situación de aprendizaje se dirige a tres factores, en primer lugar al alumnado, en especial a la consecución de los objetivos. En segundo lugar, al trabajo o puesta en práctica docente, y por último, al diseño de la propuesta.

En cuanto a la **evaluación dirigida al alumnado**, tiene como finalidad valorar el grado de implicación, participación y desarrollo de competencias a lo largo de la propuesta. Además del desarrollo de las destrezas comunicativas, motoras, creativas y emocionales en un contexto coeducativo. Los instrumentos de evaluación que se van a utilizar para esta, son los siguientes.

En todas las sesiones la maestra utiliza la observación como medio para analizar la situación del alumnado, estas observaciones serán recogidas en un registro anecdótico (anexo 30) en el caso que fuera necesario. Se entiende como registro anecdótico a aquel documento que recoja los aspectos significativos del proceso. Creando así, un diario de campo en el que la maestra se pueda basar a la hora de evaluar. También servirá como instrumento de evaluación, el portafolios individual con el material creado por cada alumno, tales como: ficha de escritura, disfraz y dibujos.

Por último, tras la propuesta, la maestra aplica de manera individual una lista de cotejo*¹ (anexo 31), en la que se califica como “conseguido” (en el caso que determinado criterio de evaluación sea adquirido y reflejado en la práctica) o “en proceso” (en el caso que ese criterio de evaluación todavía no se vea reflejado en la práctica). Los números sustituyen los nombres del alumnado.

Entonces, esta es considerada como una evaluación formativa y continua que se dirige al alumnado a través de una perspectiva globalizadora e inclusiva, la cual se centra más en el proceso que en el resultado. Además se incluye un espacio de coevaluación emocional en las sesiones de reflexión.

Para continuar, se detalla la **evaluación dirigida al diseño de la propuesta**. Esta, tiene como objetivo analizar la coherencia, viabilidad y adecuación curricular de la propuesta coeducativa. Los instrumentos que se van a utilizar para ello, son una rúbrica*² (anexo 32) de análisis del diseño y un registro anecdótico, mediante la observación del docente en las sesiones. La rúbrica consta de siete aspectos clave a evaluar y los diferentes grados de consecución de los mismos; insuficiente / mejorable / adecuado/a. La evaluación tendría un enfoque reflexivo que permite futuros ajustes y mejoras.

Por último, en cuarto a la **evaluación dirigida al trabajo docente**, su fin es hacer una evaluación autorreflexiva y cualitativa, para mejorar como profesional y fomentar una educación docente comprometida. Los instrumentos que se van a utilizar son, un diario

reflexivo docente en el que se va registrando lo significativo, ya pueden ser experiencias significativas vividas durante la propuesta u observaciones entre docentes cuando se trabaje en equipo. Además se utiliza como instrumento una lista de cotejo (anexo 33) de autoevaluación docente, en esta se califican mediante “mejorable (M) o excelente (E)” la consecución de los cinco criterios de evaluación.

5. RESULTADOS

El desarrollo de la propuesta didáctica culminó con la creación del video cuento titulado *Podemos soñar*, elaborado por el alumnado de 5 años con el acompañamiento de la docente y utilizando la herramienta digital Clip Champ. Este vídeo, que recoge escenas dramatizadas por los niños y niñas en torno a la igualdad de género, se complementó con otro vídeo explicativo que documenta el proceso vivido por el grupo, desde los primeros debates en asamblea hasta la grabación final. Ambos productos fueron presentados al propio alumnado y en una salida al centro de mayores, fortaleciendo el componente emocional y comunitario del proyecto.

Durante la reproducción del video-cuento en el aula, los niños y niñas reaccionaron con entusiasmo, reconociendo con facilidad las escenas representadas y verbalizando el significado de cada una. En el centro de mayores, supieron explicar qué estaban imitando, qué personaje interpretaban y por qué habían elegido representar determinadas situaciones. Esta apropiación del contenido y su comprensión profunda se vio reforzada por su implicación constante en todas las fases del proyecto, lo que demuestra un aprendizaje significativo y emocionalmente conectado.

El Anexo 30, correspondiente al registro anecdótico del proyecto, refleja esta evolución del alumnado y aporta una mirada cualitativa sobre cada sesión. Por ejemplo, en la sesión inicial con el “saco de palabras”, el aula de 3ºA mostró una participación fluida, disfrutando de la actividad gracias a su capacidad de lectura, mientras que en 3ºB, donde el alumnado aún no dominaba esta habilidad, la actividad fue más compleja y requirió ajustes para mantener su atención. Aun así, el interés se reactivó en sesiones posteriores, especialmente en las de dramatización en la sala de psicomotricidad, donde el grupo 3ºB mostró una implicación sorprendente, superando incluso las expectativas de la docente. Las dinámicas de imitación y los juegos teatrales funcionaron especialmente bien en este grupo, motivando incluso a aquellos niños y niñas que habitualmente mostraban conductas disruptivas.

El mismo Anexo 30 recoge impresiones muy reveladoras sobre la sesión de creación de personajes. En ambas aulas, el taller de capas resultó ser el más motivador, en parte gracias al uso de materiales poco habituales como la purpurina. En cambio, el taller de escritura resultó más costoso, aunque también permitió evidenciar avances en el uso del lenguaje escrito como herramienta para comunicar ideas clave, como el lema de igualdad que el alumnado escribió con ayuda de plantillas pautadas.

En relación con la evaluación del alumnado, los resultados recogidos en el Anexo 31 (listas de cotejo por aula) muestran que la mayoría de los niños y niñas alcanzaron los criterios de

evaluación previstos. En el aula de 3ºA, la totalidad del grupo participó con entusiasmo, mostrando actitudes inclusivas, progresos en la expresión emocional y un uso adecuado del lenguaje oral y artístico para representar situaciones relacionadas con la igualdad de género. En 3ºB, aunque al inicio la participación era más desigual, terminaron mostrando avances significativos, especialmente en autonomía, cooperación y autorregulación emocional.

En cuanto al diseño general de la propuesta, la evaluación recogida en el Anexo 32 (rúbrica del diseño) confirma que la temporalización, los espacios y los recursos planteados fueron viables y adecuados al contexto. También se destaca la coherencia entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como la incorporación real y transversal de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las actividades fueron valoradas como motivadoras y activas, fomentando tanto la participación como la creatividad del alumnado.

Desde el punto de vista docente, el proceso fue también evaluado de forma positiva a través de la lista de cotejo incluida en el Anexo 33. En ella se señala que la práctica educativa desarrollada fue excelente en todos los ítems analizados, desde la creación de un ambiente seguro y afectivo, hasta la capacidad de ajustar las sesiones según las necesidades del grupo. Se valora especialmente la escucha sensible, el impulso de metodologías inclusivas y coeducativas, y el seguimiento cercano del progreso del alumnado mediante registros cualitativos.

Además, la experiencia tuvo un componente emocional muy marcado. En la sesión de visualización del producto final (recogida también en el Anexo 30), el entusiasmo del grupo fue evidente. Los niños y niñas se emocionaron al verse en la pantalla, comentaban con ilusión cada escena y mostraban orgullo por su participación. Algunos expresaron con frases espontáneas su satisfacción por lo vivido, “yo salgo en la cocinita” o “mi antifaz capa brilla mucho”. Durante la visita al centro de mayores, la conexión intergeneracional fue otro de los momentos más significativos. El alumnado compartió con naturalidad lo que había aprendido y recibió a cambio gestos de afecto, sonrisas y abrazos de los mayores, reforzando así el valor comunitario del aprendizaje.

En conjunto, los resultados obtenidos muestran que el teatro aplicado, cuando se diseña desde una mirada coeducativa, tiene un alto potencial educativo en la etapa de Educación Infantil. Esta propuesta no solo permitió abordar la igualdad de género de forma lúdica y significativa, sino que también favoreció el desarrollo emocional, expresivo y social del alumnado. A través del juego dramático, de la creación de personajes no estereotipados y de la reflexión colectiva, los niños y niñas pudieron cuestionar roles de género tradicionales, experimentar con nuevas formas de ser y convivir, y construir juntos un relato en el que todas las identidades tienen cabida.

6. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha desarrollado en esta propuesta ha sido dinámico, vivencial y profundamente transformador. A través del teatro aplicado y desde una mirada coeducativa, se ha generado un espacio de aprendizaje donde el alumnado no solo ha adquirido conocimientos, sino que ha podido explorar emociones, romper estereotipos y participar activamente en la construcción de un relato compartido sobre la igualdad de género. Este proceso se ha estructurado mediante una secuencia de ocho sesiones que han integrado diversas áreas del currículo, ofreciendo al alumnado experiencias significativas, colaborativas y emocionalmente conectadas.

Desde la fundamentación teórica, autores como Subirats (2017) y Otero et al. (2022) insisten en que la coeducación debe ser una práctica transversal, que cuestione activamente los estereotipos de género presentes en el entorno escolar. Este principio ha guiado toda la propuesta, desde la primera actividad del “saco de palabras” —en la que el alumnado reflexionó sobre términos como respeto, valentía o libertad— hasta la producción final del videocuento, donde representaron escenas que desafiaban roles de género tradicionales. La propuesta también se ha apoyado en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011), que permitió diversificar los canales de acceso a la información, los modos de expresión y las formas de implicación, adaptándose así a la diversidad del aula.

Desde mi experiencia como futura docente, he vivido este proceso como una oportunidad para comprobar que es posible trabajar contenidos curriculares y valores sociales desde una perspectiva creativa, inclusiva y transformadora. He sido testigo de cómo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, combinada con el juego dramático, puede generar aprendizajes auténticos y sostenidos. Uno de los momentos que más me marcó fue la sesión de creación de personajes (Anexo 12), donde los niños y niñas, al diseñar sus disfraces y escoger sus superpoderes, rompieron espontáneamente con las expectativas de género: una niña eligió ser una superheroína que salvaba animales, mientras que un niño decidió ser un cuidador de bebés. Estas elecciones no fueron dirigidas, sino producto de un entorno que ofrecía libertad real de elección y ausencia de juicio.

El alumnado ha demostrado una comprensión profunda del proyecto, no solo en la reproducción del contenido, sino en su apropiación y reelaboración. En la sesión de visionado del videocuento (Anexo 30), los comentarios espontáneos —“yo salgo en la cocinita”, “mi antifaz brilla mucho”, “yo dije la frase del respeto”— evidencian no solo el disfrute, sino también la conciencia sobre lo aprendido. También fue significativa la visita al centro de mayores (Sesión 8, Anexo 28),

donde los niños y niñas supieron explicar a otras generaciones lo que habían aprendido, actuando como agentes activos de cambio.

A nivel metodológico, el trabajo por estaciones permitió ofrecer diferentes formas de participación, especialmente en el aula 3ºB, donde la diversidad funcional y las conductas disruptivas requerían propuestas flexibles. El taller de capas, por ejemplo, fue un espacio de alta motivación (Anexo 10), mientras que el de escritura, aunque más exigente, permitió ver avances en la adquisición de la lectoescritura y la interiorización del lema del proyecto: “Podemos soñar”.

Los registros de observación y las listas de cotejo (Anexos 30 y 31) muestran una evolución clara en el desarrollo emocional, comunicativo y creativo del alumnado. En el aula 3ºA, la mayoría del alumnado alcanzó los objetivos propuestos, destacando en la participación activa y en la expresión de emociones. En 3ºB, aunque el punto de partida fue más desigual, el progreso fue especialmente visible en la motivación, la cooperación y la regulación emocional. El hecho de que el teatro lograra implicar incluso a los alumnos con mayor dificultad de atención o conducta, confirma su valor como herramienta inclusiva y pedagógica.

En definitiva, este proceso de enseñanza-aprendizaje ha permitido experimentar cómo una propuesta basada en el teatro aplicado puede generar aprendizajes significativos desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora. La triangulación entre teoría, práctica docente y voz del alumnado ha sido clave para construir una experiencia coherente y de valor educativo real. Se confirma que el teatro, cuando se diseña con intención coeducativa, no es solo una actividad artística, sino una herramienta poderosa para educar desde la igualdad, fomentar el pensamiento crítico y construir una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la justicia.

Como futura maestra, me llevo la certeza de que otra forma de educar es posible: una forma que no solo enseñe, sino que también escuche, cuestione y transforme. Este proyecto me ha permitido vivir la educación no como una transmisión de contenidos, sino como un acto ético, creativo y profundamente humano.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Álvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34. 62-75. doi: 10.15366/tp2019.34.006
- Baldwin, P. (2019). Working in role: Teachers and children. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 321–326. <https://doi.org/10.21612/yader.2019.019>
- Ballarín, P. (2000). Historia de la coeducación. En Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación (pp. 13–24). Instituto de la Mujer.
- Bonal, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención. *II4*.
- Briones, E. y Vera, J. (2012). Aprendizaje basado en problemas (ABP): percepción de carga de trabajo y satisfacción con la metodología. In Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Universidad de Cantabria.
- Cabedo, C. (2024). La evolución de la inclusión de la igualdad de género y de la coeducación en las leyes educativas españolas (desde 1857 hasta 2020). *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 19, 38–55.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST.
- Cobo , G. y Valdivia, S. M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos.
- DECRETO FORAL 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra
- EDUCADUA. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios y pautas. Documento síntesis (versión 2.0).
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf
- EDUCADUA. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Pautas. Esquema resumen.
- FETE UGT e Instituto de la Mujer. (2013). Diccionario Online de Coeducación.

- García-Cabeza, B. (2009). Escuela mixta vs. escuela coeducativa: un estudio de caso en torno a la reproducción/transformación de las desigualdades de género. Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidade do Minho.
- García-Huidobro, V. (2003). Teatroeducación. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Gobierno de Navarra. (2021). Plan de Coeducación 2021–2023: Programa SKOLAE. Departamento de Educación. <https://www.educacion.navarra.es/es/web/coeducacion/skolae>
- Huertas Ruiz, D. P. (2024). Didáctica del juego dramático para niños de educación inicial (3 a 6 años) una propuesta desde el teatro aplicado. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1317>
- Instituto de la Mujer (2008). “Guía de coeducación”.
- Instituto Vasco de la Mujer (2005). *La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro*. Emakunde.
- Lapalma, F. y López, R. (s/f). La teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Mañas-Viejo, C. (2018). Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil. El caso de la Psicología Evolutiva. Revista Entorno, 66, 113-123.
- Méndez-Martínez, E. (2021). Teatro/drama en educación y sistema educativo español: ¿De qué estamos hablando? EmásF, Revista Digital de Educación Física, (69), 111–123. <http://emasf.webcindario.com>
- Motos, T. (2014). *Psicopedagogía de la dramatización*.
- Motos, T. (2020). Teatro en la educación: tras las huellas de Tomás Motos. Educación Artística. Revista de Investigación, 11, 232–235.
- Motos, T., y Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la educación? Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística, (9), 10–41. <http://ojs.arted.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

- Nicholson, H. (2002). The politics of trust: Drama education and the ethic of care. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 7(1), 81–91. <https://doi.org/10.1080/13569780120113157>
- Nicholson, H. (2018). Learning from experience. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1406888>
- Ochoa, L. M. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36.
- Otero, G., Cárdenas, R. y Monreal, M. C. (2022). *Instrumentos para el análisis de la coeducación en los centros educativos*. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 213-226.
- Rodríguez, A. M. (2008). La coeducación en educación infantil. *CSI-CSIF Revista Digital*, 11.
- Rodríguez, Y. (2016). La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de Educación Infantil de la Región de Murcia. Universidad de Murcia.
- Ruiz, C. y Moreno, M. (2016). *Cambios Sociales y Género*. Madrid: Anaya.
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Saldaña, D. y Fajardo, I. (2020). El juego teatro y su implementación en educación inicial. *CIEG, revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales Barquisimeto-Venezuela* Pág, 202-209.
- Saldaña, P., Fajardo, I. J., Largo, N. A., y Cabrera, A. N. (2021). El teatro en la educación infantil: una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. *Runae*, (6), 75–90. Recuperado a partir de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/496>
- Sánchez, A., e Iglesias, A. (2018). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas. Revista Internacional De Estudios Feministas*, 2(1), 216–219. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2045>
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El teatro aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los estudios teatrales. *Artnodes*, (23), 104–113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49–78.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Educación y vida cotidiana: aportaciones de la coeducación.

Subirats, M. (2010). LA COEDUCACIÓN HOY: LOS OBJETIVOS PENDIENTES. *Programa coeducativo para la igualdad, el respeto y la no-violencia*.

Vazquez, C. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 3(3), 60–73.
<https://doi.org/10.14483/21450706.1216>

Durante la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Chat GPT como apoyo en determinadas fases del proceso. Concretamente, se empleó para redactar borradores preliminares, ordenar ideas iniciales, revisar la gramática y mejorar la fluidez en la redacción de algunos apartados del texto. En todo momento, la información generada fue contrastada con fuentes académicas fiables, y el uso de la herramienta fue estrictamente complementario, sin sustituir el juicio crítico ni el trabajo personal de análisis y reflexión.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Tabla resumen de la relación del proyecto con el curriculum.

RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES.		
Leyenda: CE: Competencia Específica Criterios: Criterios de evaluación		
COMPETENCIAS CLAVE.	Competencia en Comunicación Lingüística. (CCL) Competencia Digital (CD) Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) Competencia Ciudadana (CC) Competencia Emprendedora (CE)	
ÁREAS, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Área 1. Crecimiento en Armonía	Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad
	CE 1. Progresar en el control y la coordinación del cuerpo para actuar con autonomía y seguridad. - Criterios 1.1 y 1.2 (Ajusta el cuerpo al entorno, mejorando equilibrio y coordinación; participa con iniciativa en juegos.)	CE 1. Participar activamente en intercambios comunicativos adaptando lenguaje y gestos al contexto. - Criterios 1.1, 1.2 y 1.4. (Participa espontánea y respetuosamente; ajusta su repertorio comunicativo; utiliza herramientas digitales).
	CE 2. Reconocer y regular emociones propias y ajenas para lograr bienestar emocional. - Criterios 2.1 y 2.3 (Identifica y expresa necesidades y sentimientos; muestra satisfacción y seguridad por sus logros).	CE 2. Interpretar y comprender mensajes orales, artísticos y digitales para construir nuevos aprendizajes. - Criterios 2.1 y 2.2. (Interpreta eficazmente intenciones comunicativas; comprende representaciones artísticas en formatos variados).

		CE 3. Producir mensajes creativos y eficaces usando lenguajes orales, plásticos, musicales y digitales. - Criterios 3.1, 3.4 y 3.7. (Emplea lenguaje oral coherente; elabora creaciones plásticas; se expresa creativamente con herramientas digitales).
	CE 4. Establecer interacciones sociales igualitarias, basadas en el respeto y la empatía. - Criterios 4.1, 4.2 y 4.4 (Participa con afecto y respeto; rechaza estereotipos en el juego; propone soluciones creativas a conflictos).	CE 4. Iniciarse en la exploración del lenguaje escrito identificando su funcionalidad. - Criterios 4.1 y 4.2. (Muestra interés por códigos escritos; reconoce características textuales y paratextuales sin estereotipos).

ACTIVIDADES ASOCIADAS A LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

ELEMENTO CURRÍCULO	ACTIVIDAD (CE) // INSTRUMENTO EVALUACIÓN (Criterios)
Área 1	
CE 1	Juegos de psicomotricidad y expresión corporal (Sesión 3).
1.1 y 1.2	Observación en sala de psicomotricidad y dinámicas grupales.
CE 2.	Asambleas y reflexión tras la visualización del proyecto.
2.1 y 2.3	Registro de intervenciones emocionales en asamblea
CE 4.	Dramatización de roles y juegos simbólicos sobre igualdad
Área 3	
CE 1.	Creación de diálogos en guion y ensayo de escenas (Sesión 2)
1.1, 1.2 y 1.4.	Uso de tablet para ver videocuentos y ensayo de grabación

CE 2.	Visionado de “SuperLola” y “Lalo, el príncipe rosa” y reflexión posterior.
2.1 y 2.2.	Análisis guiado de videocuentos.
CE 3.	Diseño de personajes, montaje de capas, grabación y edición de vídeo.
3.1, 3.4 y 3.7..	Talleres de arte.
CE 4.	Escritura del lema en plantilla pautada (Sesión 4)
4.1 y 4.2	Actividad de trazo y copia del lema en cartulina .

8.2. Anexos 2- 29 (imágenes resultado)

Sesión 1.

Actividad del saco de palabras. (Anexo 2)



(Anexo 3)



Reproducción videocuento de Superlola. (Anexo 4)



Resultado del mural de las sesiones 1 y 2. (Anexo 5)



Sesión 3. Juegos teatrales.
(Anexo 6)



(Anexo 7)



(Anexo 8)

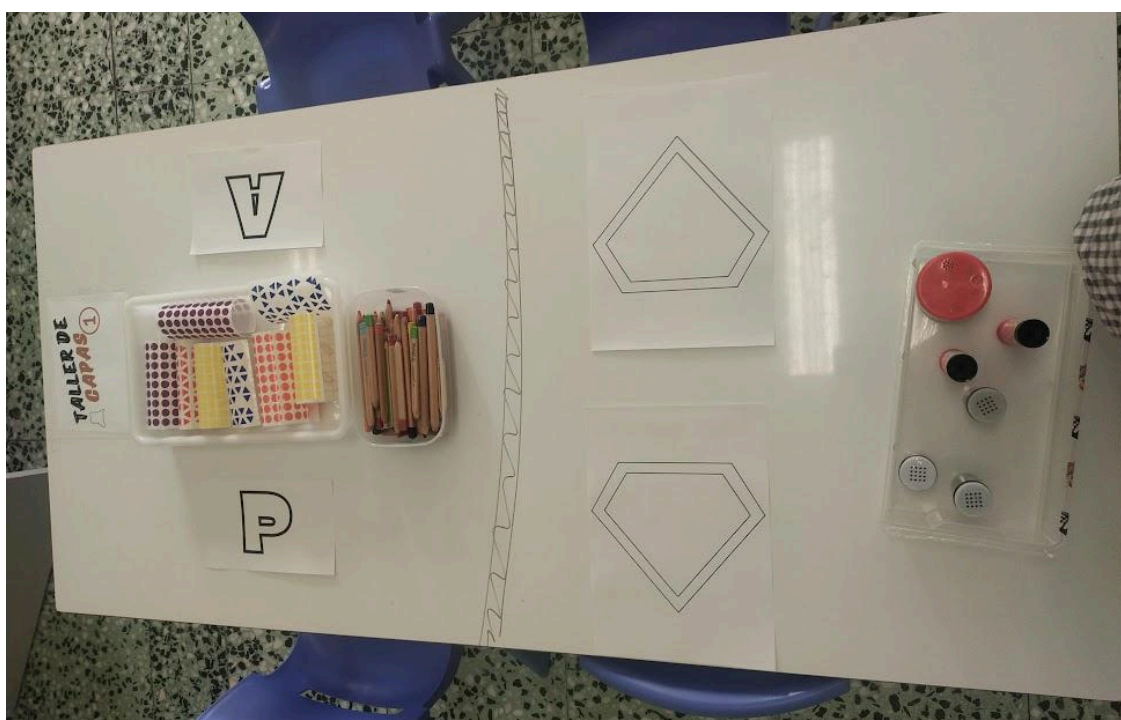


Sesión 4. Creación de personajes y decoración por estaciones.

Explicación de la dinámica de la sesión de forma visual. (Anexo 9)



- Estación 1. Taller de capas.
(Anexo 10)



(Anexo 11)



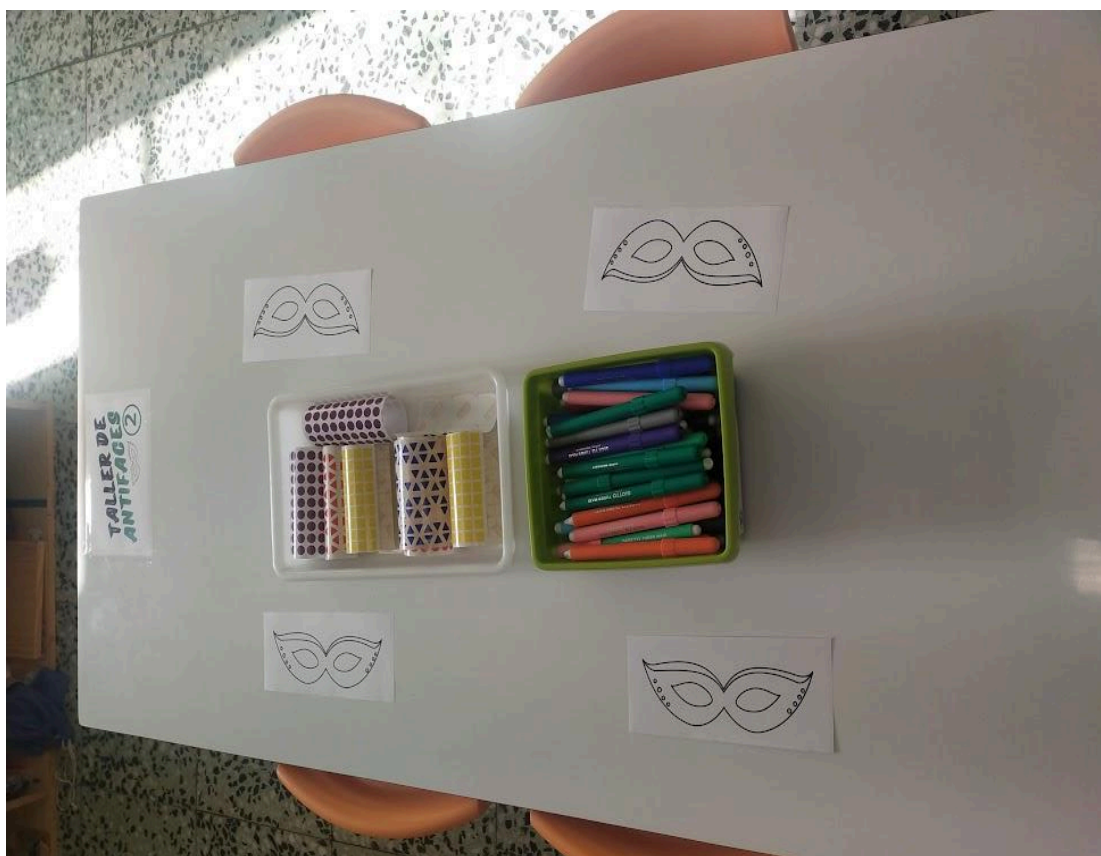
(Anexo 12)



(Anexo 13)



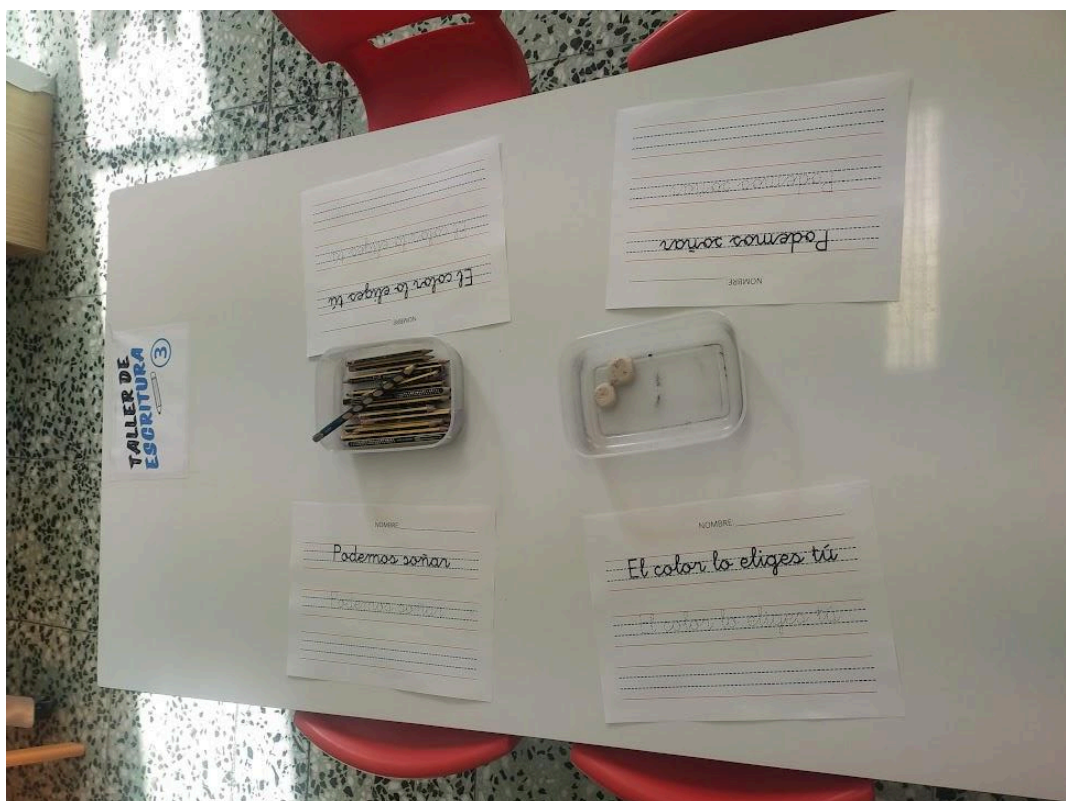
- Estación 2. Taller de antifaces
(Anexo 14)



(Anexo 15)



- Estación 3. Taller de escritura
(Anexo 16)



(Anexo 17)



- Estación 4. Taller de mural.

(Anexo 18)



(Anexo 19)



Sesión 5. Ensayos.

- Grabación de la canción con su voz.

(Anexo 19)



(Anexo 20)



(Anexo 21)



(Anexo 22)



(Anexo 23)



Sesión 6. Grabamos.
(Anexo 24)



(Anexo 25)



- Baile conjunto con la canción creada. (Anexo 26)



Sesión 7. Salida al centro de mayores.(Anexo 27)



Hablando con los mayores y contándoles la experiencia.(Anexo 28)





Baile en el centro de mayores. (Anexo 29)



8.3. Anexo 30. Registro anecdótico.

Sesión 1. Saco de palabras y Super Lola.

- 3ºA: Clase muy fluida. Resultó amena para los estudiantes, ya que sabían leer con facilidad. Se realizó la lectura en asamblea lo que fomentó su participación. Les gustó mucho la actividad y quedaron con ganas de seguir el proyecto.
- 3ºB: Clase menos fluida. Los estudiantes todavía no son capaces de leer, por lo que les parecía una tarea difícil haciendo que perdieran más interés. Este aula es más completa, ya que presenta diversidad de conductas problemáticas. Seguir el ritmo del aula sin interrupciones ya es tarea complicada.
- En ambas clases hay que ir parando el video ya que al ser narrado por una niña, es difícil de entender para el alumnado. Entonces yo voy explicando lo que va ocurriendo para asegurarme de su comprensión.

Sesión 2. ¿Qué queremos ser de mayores? Presentación proyecto y Lalo el príncipe rosa.

- 3ºA: Me sorprenden algunas aspiraciones como la de youtuber o dj. Hay dos niñas que dicen que de mayores quieren ser princesa y reina, estas son las que en la reproducción de Lalo el príncipe rosa, se extrañan de que le guste el rosa y jugar con muñecos. Los demás trabajos no me sorprenden ya que son comunes al resto del alumnado.
- 3ºB: Me sorprende una aspiración de una chica, ella quiere ser “chica maravilla”. Nunca lo había oído y se puede ver en ella seguridad sobre sí misma, lo que es bueno para transmitir al resto del grupo. El ritmo de esta sesión se sigue con más facilidad ya que se comenta que la siguiente sesión será en colchonetas y eso les motiva.
- Lo mismo que en la sesión 1, hay que explicar el videocuento oralmente ya que con el audio de este es difícil para ellos la comprensión.

Sesión 3. Juegos teatrales en la sala de psico.

- 3ºA: No les motiva tanto estos juegos teatrales. Se ríen y disfrutan pero tienen la cabeza con ganas de ir al juego libre en la sala. El juego de imitación individual solo motiva a algunos, otros se cortan mucho y les da vergüenza. Este día también fue un día en el que el alumnado en general estaba alterado y fue un día de mucho trabajo en el aula, lo que hizo que no quisieran seguir un juego dirigido y prefieran el juego libre.
- 3ºB: Fue un éxito, esta sesión hizo que este aula se motivará por completo con el proyecto. realizaron con entusiasmo la imitación individual, entre ellos se iban motivando. La realización de una escena teatral por equipos también fue un éxito, metieron diálogo y expresión corporal, fueron escenas muy expresivas.

- Me sorprende que en el aula de 3ºA, que por lo general es un aula que sigue muy bien las sesiones, se adapta más fácil a los contextos, no mostrará tanta motivación en actividades dirigidas fuera del aula de trabajo. A su vez, me sorprende el entusiasmo del aula de 3ºB, ya que es difícil motivarlos y hacernos seguir actividades dirigidas sin interrupciones, y funcionó muy bien.

Sesión 4. Estaciones

- 3ºA: Por lo general, funcionan muy bien, el alumno está motivado. En este aula son capaces de hacer dos hojas de escritura cada uno. Las estaciones van según lo previsto y sigue aumentando la motivación al ver los disfraces, el material que no se usa de diario, una ocasión especial.
- 3ºB: También funciona bien y es una sesión que motiva al alumnado. En esta surgen más imprevistos por las conductas que presentan. Por ejemplo: uno le pinta el pelo a otro; se untan la purpurina por encima. Además en este aula, van más atrasados de contenidos, y solo pueden hacer una ficha por alumno en el taller de escritura.
- Por lo general triunfa el taller de capas, ya que la purpurina es muy llamativa, en este es en el que más tiempo querían estar. El mural también les gusta pero se aburren antes ya que es muy libre. Los antifaces les motiva, pero al ser materiales de uso cotidiano no es lo que más. El que menos es el de escritura ya que tienen que esforzarse y es algo que realizan como trabajo de aula.

Sesión 5 y 6. Ensayos y grabaciones.

- En el aula de 3ºB es más difícil sacar las ideas que les motivan al grupo, pero al juntarlos con el otro aula, compensan y hace que se motiven y esfuercen por ser iguales. Como lo ven como un juego están a deseo de salir a ensayar y grabar, demuestran participación activa, sin duda usaría el teatro aplicado para transmitir muchos más contenidos. El disfraz puesto también les motiva.
- La grabación del audio de la canción con la voz de dos alumnos, fue genial. Un alumno demostró sus dotes musicales, tiene capacidad para seguir el ritmo y cantar entonado, además se motiva por el teatro, sin duda ha demostrado especial entusiasmo por el arte musical y dramático.

Sesión 7. Reproducción resultado y reflexión en el aula.

- Se reproduce el resultado de manera conjunta las dos clases en un aula. Todo el alumnado está entusiasmado con el video. Comentan cada acción que se hace y se emocionan al verse en la pantalla.

- Todos responden que les ha gustado la experiencia, destacan la elaboración del disfraz, y las grabaciones como elementos favoritos. En cuanto a los materiales, la purpurina fue un éxito.

Sesión 8. Salida al centro de mayores.

- Al ser una actividad que no requiere de esfuerzo físico o mental, pudieron bajar a ver el video la mayoría de ancianos. Se vieron contentos con que nos acordemos de ellos al realizar proyectos. Además luego hubo un rato de interacción con ellos, en el que el alumnado les contaba en primera persona que habían trabajado, aprendido y hecho durante estas semanas. Además de un fuerte abrazo en agradecimiento de su tiempo dedicado a nuestro trabajo.

8.4. Anexo 31. Listas de cotejo de evaluación del alumnado

Evaluación alumnado					
LISTA DE COTEJO* ¹					
CURSO Y CLASE: 3ºA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
ALUMNO ALUMNA	Participa con entusiasmo en las actividades teatrales propuestas.	Reconoce y respeta la diversidad de roles y personajes, mostrando actitudes inclusivas.	Expresa verbal y gestualmente emociones y opiniones en las dinámicas grupales.	Demuestra progresos en la autonomía, la cooperación y la autorregulación emocional.	Utiliza el lenguaje oral y artístico para representar situaciones relacionadas con la igualdad de género.
1	C	C	C	C	C
2	EP	C	EP	C	C
3	C	C	C	C	C
4	C	C	EP	C	C
5	EP	C	C	C	C
6	C	C	C	C	C
7	C	C	C	C	C
8	EP	C	C	C	C
9	EP	C	EP	C	C
10	C	C	C	C	C
11	C	C	C	C	C

12	C	C	C	C	C
13	C	C	EP	C	C
Indicadores: En Proceso de adquisición (EP) // Conseguido (C)					

Evaluación alumnado					
LISTA DE COTEJO* ¹					
CURSO Y CLASE: 3ºB	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
ALUMNO ALUMNA	Participa con entusiasmo en las actividades teatrales propuestas.	Reconoce y respeta la diversidad de roles y personajes, mostrando actitudes inclusivas.	Expresa verbal y gestualmente emociones y opiniones en las dinámicas grupales.	Demuestra progresos en la autonomía, la cooperación y la autorregulación emocional.	Utiliza el lenguaje oral y artístico para representar situaciones relacionadas con la igualdad de género.
1	C	C	EP	C	C
2	C	C	C	C	C
3	C	C	C	C	C
4	C	C	EP	C	C
5	C	C	C	C	C
6	C	EP	C	C	C
7	C	C	C	C	C
8	C	C	C	C	C

9	C	C	C	C	C
10	C	C	EP	C	C
11	C	C	C	C	C
12	C	C	EP	C	C
13	C	C	C	C	C
14	C	C	C	C	C
15	C	C	EP	C	C
Indicadores: En Proceso de adquisición (EP) // Conseguido (C)					

8.5. Anexo 32. Rúbrica de evaluación del diseño de la propuesta

Evaluación diseño propuesta			
RÚBRICA* ²			
ASPECTOS A VALORAR	GRADO DE CONSECUCIÓN		
	INSUFICIENTE	MEJORABLE	ADECUADO/A
Viabilidad de la temporalización.		X	
Viabilidad de los espacios.			X
Viabilidad de acceso de los materiales y recursos.			X
Coherencia entre los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación.			X
Aplicación del enfoque coeducativo durante toda la propuesta.			X
Aplicación de los principios DUA			X

Actividades motivadoras y activas para el desarrollo infantil			X
---	--	--	---

8.6. Anexo 33. Lista de cotejo de evaluación docente.

Evaluación docente		
LISTA DE COTEJO* ³		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Mejorable (M)	Excelente (E)
Muestra capacidad para crear un ambiente seguro, afectivo y de respeto.		X
Demuestra flexibilidad y creatividad para ajustar las sesiones a las necesidades del grupo.		X
Manifiesta una escucha sensible para facilitar la expresión emocional del alumnado.		X
Fomenta el impulso de metodologías coeducativas, inclusivas y activas.		X
Realiza un registro del progreso y ajustes de la intervención pedagógica en el alumnado.		X

